

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Adriana Ferreira de Sousa

**O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL A
PARTIR DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TERESINA - PI**

Teresina

2015

Adriana Ferreira de Sousa

**O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL A
PARTIR DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TERESINA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Teresina

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725p Sousa, Adriana Ferreira de
O Processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da comunicação aumentativa e alternativa no atendimento educacional especializado em Teresina-PI [manuscrito] / Adriana Ferreira de Sousa. – 2015.
217 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

1. Educação Especial. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 3. Paralisia Cerebral. I. Título.

CDD: 371.9

Adriana Ferreira de Sousa

**O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL A
PARTIR DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TERESINA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Aprovado em 10/08/2015

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – UFPI

Prof^a. Dr^a. Débora Regina de Paula Nunes - UFRN

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI

Teresina

2015

A todas as professoras Vento, Mar, Sol, Jardim e Estrela que na missão incansável da docência, com todas as adversidades e obstáculos que permeiam seus caminhos, buscam fazer mais e melhor. A todos os alunos Brisa, Onda, Calor, Flor e Brilho, que nos oferecem a oportunidade de compartilhar de suas vidas, de ser o desafio que nos instiga a nos movimentar, de ser a razão para agradecer todo dia pela escolha que fizemos: somos professoras!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça divina da vida de constantes aprendizagens e por me fazer capaz de conduzir esta jornada e finalizá-la com êxito, colocando em minha vida pessoas sem as quais tudo isso seria mais difícil. Sinceramente agradeço:

À Dona Cruizinha, minha mãe querida e batalhadora, que é mais do que mãe, é um anjo em minha vida, meu porto seguro;

Aos meus irmãos queridos, Junior, Márcio, Maurisson e Andreia, por todo o apoio nos momentos mais difíceis e cansativos desta jornada.

Ao príncipe Ryan e à princesa Kaylane, que deram um novo significado às nossas vidas, trazendo mais calor e amor aos nossos corações.

Ao meu amado Jucelino, pela compreensão nos meus momentos de ausência e torcida para que acabasse logo...

Aos cunhados Nayara, Carlysherly e Saulo e meus familiares tios, tias, primos, primas e avós (vó Rita e vó Jacira), que mesmo de longe, torciam por mim e depositavam sua fé sobre minha vida;

Aos meus queridos vizinhos e amigos de toda a vida, pelos momentos partilhados e pelo incentivo constante: Dona Francisquinha e sua família, obrigada por todas às vezes que sua mão esteve estendida nos momentos de dificuldades; Seu Adonias, Maria, Francisca, José, Neto e Iaiá (a grande matriarca da vizinhança), pelos muitos anos de amizade e apoio. Dona Eva e toda a sua família, pela solidariedade e pelos momentos de dificuldades enfrentados e vencidos juntos. Temos muitas histórias para contar, mas a melhor de todas é a certeza de que no tropeço, na alegria, nas dificuldades ou em qualquer situação, teremos uns aos outros. Muito obrigada!

À querida professora orientadora, Dr^a. Ana Valéria. Talvez você não tenha a dimensão do significado que é ter você em nossas vidas, porque isso extrapola a relação professora- aluna. Posso afirmar sem medo de errar que você me ajudou a ser uma pessoa melhor, não só como estudante ou como profissional, mas especialmente uma PESSOA MELHOR. Agradeço por todas as desconstruções que você provocou em mim, por todas as vezes que me instigou a sair do meu porto seguro para enxergar melhor as coisas, compreender as verdades absolutas que eu acreditava serem as únicas verdades. O carinho, a compreensão, a disponibilidade e a generosidade com que você sempre me tratou é algo que jamais esquecerei. Obrigada por tudo!

Ao professor Dr. Antônio de Pádua pelo conhecimento compartilhado e por participar deste momento; Considero-me uma privilegiada por ter sido sua aluna. O exercício de analisar, compreender e levar em consideração “de que lugar” cada um fala foi uma das mais relevantes aprendizagens que você me proporcionou, e durante todo o exercício de análise deste trabalho, estive com suas orientações em minha cabeça. Obrigada!

À professora Dra Débora Regina de Paula Nunes, por aceitar o convite e pelas valiosas contribuições. Desde o primeiro contato ainda no ENEESPI, fiquei admirada com o trabalho que você vinha desenvolvendo. Suas explanações fortaleceram em mim a certeza da escolha do meu tema de pesquisa e o desejo de contribuir com a produção acerca da CAA.

À professora Carmem Lúcia, pelos ensinamentos que contribuíram para que me tornasse uma pesquisadora melhor; As suas contribuições para a melhoria do meu trabalho foram fundamentais e agradeço de verdade.

Aos demais professores do PPGed, que contribuem para o nosso crescimento, não só intelectual e profissional, mas especialmente humano;

Aos amigos da 22^a Turma de Mestrado, pelo carinho, respeito, consideração e torcida. Conviver com cada um de vocês foi uma alegria imensa:

Aos amigos que fazem parte NEESPI, pelos momentos de trocas e engajamento pela causa da inclusão, especialmente ao Eduardo, Patricia, Milena, professora Socorro Paixão, Débora,

Jaiana, Neusa, Bruna, Cleudia, Telma e Rogéria. Estamos cada vez mais fortes porque estamos juntos.

A Divisão de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela confiança e respeito. Nos anos em que estive trabalhando com vocês aprendi bastante e sou grata por tudo que vivemos juntos. Sei que a tarefa é árdua, mas não esmoreçam, muitas pessoas precisam de vocês!

Às escolas que permitiram a realização desta pesquisa, pelo trabalho em prol da inclusão dos alunos e pela receptividade;

Às professoras participantes deste trabalho Estrela, Mar, Jardim, Vento e Sol. Sou uma admiradora do trabalho de vocês. Pude constatar a importância do trabalho de vocês e principalmente a garra, a criatividade e a doação de cada em prol dos seus alunos. Parabéns pelo trabalho e obrigada por tudo!

Aos alunos Brilho, Onda, Flor, Brisa e Calor e suas famílias, que confiaram em mim e permitiram que seus filhos participassem do estudo. Desejo que este ciclo de desenvolvimento seja mantido e que as famílias vençam cada dificuldade que se apresente. É um processo, e logo os resultados desta persistência serão vistos por todos.;

A Escola Municipal Mário Covas, que me oportunizou a experiência de atuar na Sala de Recursos Multifuncionais e aos amigos Carlos, David, Ana Maria, Diana, Francisca Cruz, Socorro Sales, Lourdes, Conceição Paixão e todos que trabalham com dedicação nesta escola;

Aos amigos do CMEI Tia Eutália, que me acolheram com tanto carinho e compreensão, especialmente Toinha, Gorete, Meire, Tatiana, Rosenilda, Luana, Luisa e Marta;

À minha querida amiga pedagoga Cledimar Ferreira, por todos os anos de convivência e amizade e principalmente por mesmo estarmos longe, continuar torcendo por mim e enviando seus bons votos. Meu carinho por você é imenso!

A Gemilia Cury, minha querida amiga, que tão generosamente me ensinou tanto! Todas as vezes que confiou em mim para participar de ações e projetos na escola e os incentivos

fizeram com que eu acreditasse que era capaz, e graças a sua confiança, se senti encorajada a dar novos passos que me fizeram chegar até aqui. Muito obrigada! tão generosa pela parceria profissional e pessoal, guerreiras!

Aos professores de AEE, pelos anos de batalha para efetivar o AEE, envolvimento, companheirismo e amizade. Todos os anos que estivemos trabalhando junto foi muito gratificante para mim, pois juntos fortalecemos a luta pela inclusão, com vitórias ou tropeços, mas principalmente com perseverança pelo nosso objetivo principal: nossos alunos.

As queridas Helena Monteiro e Maria de Deus, por todo o apoio e incentivo, pelos momentos alegres que passamos juntas e por não me deixarem me acomodar.

À querida amiga Valdicelsia, pelo apoio e pela crença de que eu conseguiria e principalmente pela amizade de sempre. Saiba terá em mim a uma amiga-irmã para todas as horas que nem o tempo nem a distancia poderão vencer.

À Cleonice Maria, pela torcida e apoio constantes. Você é especial e mais do que uma amiga. Sou fã da mulher que você é, batalhadora e principalmente sempre de bem com a vida. Estar com você é a certeza de que não tem tempo ruim.

À Amanda, pela gentileza com que me acolheu e pelos incentivos nas horas tumultuadas na sala de estudo. Sua generosidade e sua disponibilidade em ajudar-nos é admirável.

À Umbelina Saraiva, professora, amiga e mulher batalhadora. Minha grande inspiração neste Mestrado;

Aos meus alunos do curso de Pedagogia da UESPI de Campo Maior, por tudo que tudo que aprendi com cada um de vocês e pelo respeito e carinho;

Ao IFPI, pela liberação parcial da jornada de trabalho, para que pudesse concluir esta pesquisa, em especial aos professores Ricardo, Luiz Fernando, Fábio, Jeane, Francisca Barros e Luzia Áurea.

À Anna Vanessa e Daiane, pela amizade e por todos os momentos de dificuldades que passamos juntas, mas superados pelo apoio mútuo. Vocês são anjos que Deus colocou em minha vida e que vou fazer questão de tê-las sempre perto!

Às amigas Jucy, Meire, Natália, Marta, Giovana, Toinha, Janaina, Jaqueline, Elda, Joelma, Erinalda, que tanto reclamavam da minha ausência, mas mesmo assim me recebiam de braços abertos a cada reencontro;

E a todos que torceram por mim e que de alguma forma contribuíram para que este momento chegasse.

Muito Obrigada!

RESUMO

Cada vez mais o paradigma da inclusão se apresenta como capaz de aproximar a escola das demandas sociais, onde a marca das diferenças se torna mais perceptível. Quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, o desafio a ser vencido não é mais a deficiência e sim, apontar instrumentos ou estratégias que possibilitem a esse alunado o acesso ao conhecimento que circula nesse espaço social. O aluno com paralisia cerebral (PC), que não se comunica convencionalmente, estigmatizado como incapaz pela sua condição, vivencia na escola inúmeras barreiras para acessar plenamente os benefícios desse espaço de aprendizagem. Para este aluno a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é fundamental para o êxito escolar, uma vez que lhe dá condições de estabelecer comunicação com seus pares e o Atendimento Educacional Especializado é o serviço da Educação Especial responsável direto pela implementação da CAA para alunos que dela necessitam. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral (PC) a partir da comunicação aumentativa e alternativa (CAA) desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Participaram do estudo 5 professoras e 5 alunos com PC. As professoras atuam em Salas de Recursos Multifuncionais e os alunos recebem respectivamente o atendimento destas, em escolas da rede municipal de ensino de Teresina. Utilizamos como base teórica para este trabalho, autores como Mendes (2006), Nunes (2003; 2007; 2011), Schirmer (2007; 2013), entre outros. Entre os resultados encontrados foi possível verificar que a CAA traz resultados positivos para o aluno com paralisia cerebral, no entanto, o trabalho realizado no AEE ainda se encontra em fase inicial, especialmente pelas condições de trabalho e o tempo reduzido para estruturar sistemas de CAA junto aos alunos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

Increasingly the inclusion paradigm is shown up as able to bring school closer to social demands where the marks of the differences become more perceptible. With regard to the inclusion of the disabled person in the educational context, the challenge to be overcome is no longer the disability itself but to point out tools or strategies that enable this student to access the knowledge which flows through this social space. The student with cerebral palsy (CP) who does not communicate conventionally stigmatized as incapable for his condition lives countless barriers to access fully the benefits of such learning space in school. To this student the Augmentative and Alternative Communication (AAC) is essential for the educational success once it gives him conditions to provide communication with his pairs and the Specialized Educational Service is the work of the Special Education directly responsible for the introduction of AAC for students who need it. This research had as general objective to investigate the communication process of students with cerebral palsy from the augmentative and alternative communication (AAC) developed at the specialized educational service (SES). The research has qualitative nature and descriptive type. 5 teachers and 5 students with CP participated in the study. The teachers work in Multifunctional Resources Classrooms and the students receive respectively their service in municipal schools from Teresina. We have used authors like Mendes (2006), Nunes (2003; 2007; 2011), Schirmer (2007; 2013) and others as theoretical base for this work. Among the findings it was possible to verify that AAC brings positive results for the student with cerebral palsy, however, the work accomplished at SES is still at its early stage, especially for the work conditions and the short time to structure systems of AAC closely with the students.

Key Words: Inclusion Education. Augmentative and Alternative. Cerebral Palsy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Composição das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I

QUADRO 2- Complementação das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II

QUADRO 3- Aspectos a serem considerados na classificação da Paralisia Cerebral

QUADRO 4- Categorias

QUADRO 5- Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência

QUADRO 6- Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais

QUADRO 7- Formas de CAA pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais

QUADRO 8- Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a CAA

QUADRO 9- Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos

QUADRO 10- O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas

QUADRO 11- Observação dos atendimentos (Sessão 1)

QUADRO 12- Observação dos atendimentos (Sessão 2)

QUADRO 13- Trecho1 da observação professora Vento e aluna Brisa

QUADRO 14- Trecho 2 da observação professora Vento e aluna Brisa

QUADRO 15- Trecho 3 da observação professora Vento e aluna Brisa

QUADRO 16- Trecho 4 da observação professora Vento e aluna Brisa

QUADRO 17- Trecho1 da observação professora Mar e aluno Onda

QUADRO 18- Trecho 2 da observação professora Mar e aluno Onda

QUADRO 19- Trecho 3 da observação professora Mar e aluno Onda

QUADRO 20- Trecho 4 da observação professora Mar e aluno Onda

QUADRO 21- Trecho 1 da observação professora Sol e aluno Calor

QUADRO 22- Trecho 2 da observação professora Sol e aluno Calor

QUADRO 23- Trecho 3 da observação professora Sol e aluno Calor

QUADRO 24- Trecho 1 da observação professora Jardim e aluna Flor

QUADRO 25- Trecho2 da observação professora Jardim e aluna Flor

QUADRO 26- Trecho 3 da observação professora Jardim e aluna Flor

QUADRO 27- Trecho 4 da observação professora Jardim e aluna Flor

QUADRO 28- Trecho 1 da observação professora Estrela e aluno Brilho

QUADRO 29- Trecho 2 da observação professora Estrela e aluno Brilho

QUADRO 30- Trecho 3 da observação professora Estrela e aluno Brilho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INCLUSÃO: DIÁLOGO INICIAL	19
2.1 Marcos legais da Inclusão	19
2.2 O percurso histórico da Inclusão	23
2.3 A construção do conceito de inclusão no Brasil	28
2.4 A escola inclusiva	33
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL	37
3.1 O Atendimento Educacional Especializado	37
3.1.1 As ações desenvolvidas no AEE	41
3.1.2 A formação do professor para atuar no AEE	43
3.1.3 O Atendimento Educacional Especializado no município de Teresina Piauí	46
3.2 O aluno com paralisia cerebral	49
3.2.1 Causas e classificação da Paralisia Cerebral	52
4 TECNOLOGIA ASSISTIVA: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	59
4.1 A importância da TA para a inclusão do aluno com deficiência	59
4.2 A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): conceituação e usos	62
4.3 Classificação dos grupos de usuários de CAA	68
4.4 A organização da CAA e os símbolos	70
4.5 Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA)	73
4.6 Recursos de CAA	77
5 METODOLOGIA	85
5.1 Natureza da Pesquisa	85
5.2 Lócus da pesquisa	86
5.3 Participantes	87
5.4 Instrumentos de coleta de dados	90
5.5 Análise e discussão dos dados	92
4.5.1 Análise das entrevistas	92
4.5.2 Análise das observações	93
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
6.1 Análise das entrevistas com as professoras de AEE	94

6.1.1 Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência	94
6.1.1.1 Elevado comprometimento cognitivo e motor	95
6.1.1.2. Elevado comprometimento motor, sem comprometimento cognitivo	96
6.1.1.3 Comprometimento motor leve a moderado sem comprometimento cognitivo.....	98
6.1.2 Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais	100
6.1.2.1 Mínimas demonstrações de intenção comunicativa através de expressões corporais faciais aliadas ao uso deficitário de recursos de CAA	100
6.1.2.2 Intenção comunicacional evidenciada em comportamentos e utilização básica da CAA.....	102
6.1.2.3 Fala não funcional (emissão de sons, balbucios ou palavras pouco compreensíveis)	103
6.1.3 Formas de CAA adotadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais	104
6.1.3.1 Expressão corporal e facial	105
6.1.3.2 Técnicas ou estratégias de CAA.....	106
6.1.3.3 Objetos de referência, cartões, fichas e pranchas de comunicação	108
6.1.4 Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a adoção da CAA	111
6.1.4.1 Progresso no processo de comunicação em função da CAA	112
6.1.4.2 Construção gradativa do processo comunicacional.....	115
6.1.5 Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos	116
6.1.5.1 A interferência de medicamentos na escolarização do aluno.....	117
6.1.5.2 Superproteção por parte da família	119
6.1.5.3 Formação específica deficitária.....	121
6.1.5.4 Ingresso tardio no contexto escolar	122
6.1.5.5 Saúde fragilizada e descontinuidade do trabalho com a CAA.....	124
6.1.5.6 Exigência de conhecimentos específicos nas diversas áreas da educação em razão da demanda do AEE	125
6.1.5.7 Resistência da família quanto ao uso da CAA no âmbito familiar	127
6.1.5.8 Não aceitação da inclusão por parte do professor de sala regular.....	128
6.1.5.9 Ausência de tempo para ampliar a CAA em outros contextos aliada a sobrecarga de trabalho do professor de AEE	129
6.1.5.10 Possibilidades da CAA versus limitações provocadas pela deficiência.....	131

6.1.5.11 Confusão quanto às atribuições específicas do professor de AEE.....	132
6.1.6 O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas	134
6.1.6.1 Formas de organização das turmas de AEE	134
6.1.6.2 Recursos disponíveis na sala de AEE para alunos com paralisia cerebral ...	137
6.2 Análises e discussão das sessões de observação.....	139
6.2.1 Análise das sessões de observação: professora Vento e aluna Brisa	141
6.2.2 Análise das sessões de observação: professora Mar e aluno Onda	151
6.2.3 Análise das sessões de observação: professora Sol e aluno Calor	162
6.2.4 Análise das sessões de observação: professora Jardim e aluna Flor	173
6.2.5 Análise das sessões de observação: professora Estrela e aluno Brilho	182
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
8 REFERÊNCIAS	195
9 APÊNDICES	200
10 ANEXO.....	213

1 INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido um dos temas mais abordados nos debates sobre Educação na atualidade. Nesse contexto, a escola que deveria ser um dos espaços sociais que poderia contribuir de forma essencial para esse processo, adota práticas explícitas ou implícitas de exclusão das minorias que destoam dos padrões considerados como mais adequados e valorizados para a efetivação desse processo. Não obstante essa constatação, já é possível observarmos também nessa instituição o surgimento de uma nova forma de pensar e fazer educação que vem ganhando espaço e provocando a escola no sentido de transformar-se para acolher esse novo paradigma.

Desse modo, a inclusão propõe um novo olhar sobre o processo educativo e sobre a escola, pois concebe as diferenças como especificidades intelectuais, físicas, sociais, culturais e comunicativas e não mais como aspectos negativos dos sujeitos. Percebemos, contudo, que a escola ainda sente dificuldades em oferecer um ensino que alcance as diferenças presentes em seu espaço, uma vez que romper com os laços de normalização que imperaram por tanto tempo não constitui tarefa fácil.

As tentativas de pôr em prática um modelo de escola inclusiva ainda enfrentam barreiras de ordem teórica, filosófica e estrutural, mas consideramos que este é o percurso natural da mudança. Entretanto, as pessoas privadas do convívio social no espaço educacional, seja por condição socioeconômica, étnica ou em virtude de alguma deficiência têm comprometida a sua própria constituição enquanto sujeito social, histórico e cultural. A questão é que não podemos mais ignorar o que é fato: a sociedade é composta por pessoas diferentes e não podemos continuar a ofertar uma educação que não leve isso em consideração.

A experiência tem-nos mostrado que a inclusão escolar requer, entre outras coisas, um serviço de apoio, configurado aqui como Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, organizado nos moldes indicados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), oferece condições para a inclusão do aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino. Este modelo proposto apresenta situações conflitantes, como por exemplo, as possibilidades de alcance do trabalho realizado por um único professor especialista e sua formação, que ainda precisam ser analisadas e discutidas profundamente.

As diretrizes da Política orientam os serviços da Educação Especial enquanto modalidade de ensino que inclui, além do AEE, serviços e recursos necessários ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nas turmas regulares.

Considerando esse contexto, acreditamos que o aluno com paralisia cerebral representa um desafio para a escola, uma vez que entre as suas especificidades, além da deficiência física, existem também a necessidade de comunicação, tendo em vista que este quadro pode apresentar grande variedade nos graus de comprometimento motor e comunicacional.

Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), uma das áreas da Tecnologia Assistiva, consiste em serviço oferecido pelo AEE que possibilita, de forma efetiva, o desenvolvimento de formas de comunicação para aqueles que não desenvolveram a fala convencional ou àqueles que têm fala não funcional.

O processo de implementação de CAA é uma das tarefas mais complexas que compete ao atendimento educacional especializado, pois requer, entre outras, conhecimento sobre a própria CAA, sobre o aluno com paralisia cerebral, acessibilidade e, ainda, um olhar diferenciado no que diz respeito ao aluno em si e a suas possibilidades. Envolve também a capacidade de planejar, construir, avaliar e reavaliar formas de CAA que supram as necessidades de comunicação da criança com paralisia cerebral. Entre os recursos disponibilizados para o aluno com deficiência, a Tecnologia Assistiva está no leque de opções para a acessibilidade, uma vez que visa a comunicação, a locomoção, a expressão e a aquisição de conhecimentos.

A presente pesquisa com o tema “O processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado”, buscou respostas para a questão central deste estudo: como se dá o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no AEE?

As pesquisas têm mostrado um avanço no que diz respeito ao uso da CAA com esse alunado e estudos como o de Nunes (2003; 2011), Pelosi (2003) e Schirmer (2007) investigaram a eficácia da CAA para pessoas que precisavam de meios alternativos de comunicação, fundamentando esta pesquisa que buscou compreender como este processo se dá no AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Teresina.

Os benefícios trazidos pela CAA para alunos com paralisia cerebral não falantes ou falantes não funcionais são inúmeros. A CAA engloba uma variedade de recursos, estratégias, técnicas, serviços e apoios que devem acompanhar o aluno tanto no contexto escolar como no cotidiano familiar e social. As Salas de Recursos Multifuncionais devem se configurar como

um espaço na escola em que tais recursos são concebidos, testados e utilizados com os alunos que necessitam de apoio para comunicar-se em todos os espaços de convivência.

Nesse sentido, as possibilidades trazidas pelos recursos de CAA, sejam eles de baixa ou de alta complexidade, são fundamentais para a inclusão educacional do aluno com paralisia cerebral. Conhecer e fazer uso desses recursos é fundamental para promover as condições de acesso pelo aluno ao conhecimento, à interação, à própria expressão e a uma vida plena e participativa.

O período de atuação como professora de sala de recursos multifuncionais por três anos me fez encontrar distintas situações de alunos com deficiência inseridos em sala regular que necessitavam ser assistidos em suas especificidades. A tecnologia assistiva disponível, mas ainda de modo insuficiente, incluindo a CAA pode ampliar as oportunidades de desenvolvimento desses, efetivando, assim, sua inclusão.

Esta pesquisa buscou respostas às questões que poderão indicar caminhos rumo a uma prática educativa em que seja possível oferecer oportunidades iguais de acesso, permanência e desenvolvimento aos alunos com paralisia. Os achados desta investigação poderão contribuir com professores, estudiosos e famílias que utilizam a CAA com alunos com paralisia cerebral, dando a eles subsídios teóricos e práticos para essa utilização competente.

Outro aspecto relevante desta pesquisa que me instiga, enquanto pesquisadora e professora, é que compreendo que um dos marcos que diferenciam as salas de AEE das antigas salas especiais é o trabalho voltado para a Tecnologia Assistiva e, em particular a CAA. Entendo que, desta forma, o foco do trabalho sai da deficiência e das limitações para a acessibilidade e o potencial do aluno. Esta nova perspectiva é fundamental, um divisor de águas na prática educativa em educação especial. Esta realidade me estimula, uma vez que é meu interesse contribuir para a ampliação deste debate, para que a prática com esse recurso seja cada vez mais constante nas salas de AEE.

Diante do exposto, esta investigação teve como objetivo geral: investigar o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no atendimento educacional especializado, e, por objetivos específicos: 1) Identificar as formas de CAA utilizadas com alunos com paralisia cerebral na sala de atendimento educacional especializado; 2) Caracterizar o perfil do aluno quanto às limitações provocadas pela deficiência, bem como quanto aos aspectos comunicacionais; 3) Analisar o processo de comunicação dos alunos com PC em função do uso da CAA na sala de AEE.

Esta investigação foi realizada junto aos professores de AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais de cinco escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina,

uma vez que estes profissionais são responsáveis por identificar, elaborar e organizar a CAA para alunos com paralisia cerebral.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina conta com 77 Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com recursos variados para atender às diversas demandas de alunos com deficiência, incluindo os que apresentam paralisia cerebral. Em 2014, as salas de recursos multifuncionais atenderam cerca de 1070 alunos e, conforme dados da Divisão de Educação Especial (DEI) do município, aproximadamente 20% deste total é constituído por alunos com deficiência física, incluídos aí, os alunos com paralisia cerebral.

Esta demanda tem impulsionado algumas pesquisas sobre a inclusão de alunos no município de Teresina (LEAL, C. E. G, 2011; LEAL, M. V. S, 2015; SILVA, 2014), no entanto, ainda não existem estudos sobre CAA para alunos com paralisia cerebral. Diante desta realidade, esta pesquisa tem sua relevância tanto pelas contribuições que pode trazer, como pela originalidade do estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a seleção dos participantes seguiu um critério previamente definido, direcionado ao professor e, conseqüentemente, habilitou o aluno para a condição de participante: atender alunos com paralisia cerebral com necessidade de CAA.

Adotamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista, direcionada aos professores selecionados e a observação para as sessões de atendimento professor/aluno.

Os dados das entrevistas foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2006). Para as observações, realizamos uma análise descritiva fundamentada no referencial teórico que sustenta esta pesquisa, assim como na experiência da pesquisadora como professora de AEE.

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos em que no primeiro, a introdução, apresentamos o estudo e o contexto em que este foi desenvolvido; no capítulo dois abordamos o tema da inclusão como um convite à reflexão sobre a temática em seus aspectos históricos, legais e conceituais, com base em teóricos como Kassir (2011), Mendes (2006) e Rodrigues (2006), entre outros. A intenção deste capítulo foi abordar a inclusão numa perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, evolutiva, buscando responder à questão: Se entendemos que a educação é direito de todos, ainda existem argumentos suficientemente fortes que justifiquem a negação do direito de acesso à escola regular que utilizem como argumento a condição da deficiência?

O capítulo três apresenta uma continuidade deste debate, tendo como foco: que condições a escola dispõe para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência? Apresentamos o atendimento educacional especializado como serviço da educação especial que deve oferecer, junto com a escola regular, mecanismos que garantam o atendimento às necessidades como também possibilitem a inserção no ensino regular. Discutimos ainda nesta seção, o aluno com paralisia cerebral, suas características e especificidades. Aqui contamos com autores como Garcia (2011), Dorziat (2011), Ropoli et al (2010) e Schwartzman (2004), entre outros.

O quarto capítulo aborda a CAA como mecanismo de acessibilidade para alunos não falantes ou com fala não funcional. Deliberato (2004; 2012), Nunes (2003; 2011) Pelosi (2003) e Schirmer (2007) e outros embasam esta temática. Buscamos refletir: o que é CAA e como ela pode contribuir para a inclusão de alunos com paralisia cerebral. Discorreremos aqui como se estrutura um sistema de CAA, a concepção dos símbolos aos recursos propriamente ditos.

O quinto capítulo descreve a metodologia, respondendo às questões: como foi realizada a pesquisa, quem colaborou como participante, onde foi realizado o estudo e como os dados foram coletados? Na metodologia, tentamos apresentar todo o percurso metodológico percorrido na investigação.

No sexto capítulo apresentamos os dados coletados e realizamos a análise e discussão dos achados desta investigação à luz dos estudos teóricos sobre o tema. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa. Nesta investigação, assumimos a perspectiva histórico cultural de Vygotsky que defende a capacidade de transformação e desenvolvimento dos sujeitos.

2 INCLUSÃO: DIÁLOGO INICIAL

Neste capítulo apresentaremos as bases legais que amparam os princípios inclusivos norteadores das ações com vistas à garantia do pleno acesso, permanência e desenvolvimento da pessoa com deficiência nos contextos sociais e educacionais; o percurso histórico e social ao longo dos tempos; a evolução conceitual da deficiência e, por fim, a escola como espaço propício para a efetivação da inclusão.

2.1 Marcos legais da inclusão

A Educação como bem social garantido a todos tem sido foco de discussões no Brasil e no mundo, especialmente na última década do século XX; discussões que se intensificaram no século XXI. Especificamente no Brasil, o debate sobre quem compõe o “todos” expresso na Constituição Federal de 1988 e na legislação pertinente como leis, decretos e resoluções, está cada vez mais explicitado.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 206, inciso I, especifica como um dos princípios da Educação, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos, independentemente da condição socioeconômica, cultural, física ou de qualquer outra característica individual. Esse direito expresso em lei também precisa ser reconhecido pela sociedade, uma vez que as diferenças individuais nem sempre são respeitadas. Desse modo, Rabelo e Amaral (2003, p.209) afirmam:

As pessoas consideradas diferentes (seja por sua cor, sua condição social, sua situação econômica, ou qualquer outra característica que as diferencie das demais), passam pela discriminação e pelo preconceito, um obstáculo que as impede de exercer sua cidadania. Um processo inclusivo requer uma visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças.

A situação relatada pelas autoras é o principal entrave para a efetivação do princípio educacional inclusivo e ilustra a realidade em que vivemos, uma vez que um novo paradigma só se afirma quando é reconhecido pelo grupo social. Assim, “a reforma” necessária à concretização desse princípio envolve, além da reestruturação da escola tradicional e normalizadora, a valorização e o respeito às diferenças pela sociedade.

A exclusão dos espaços sociais e educacionais que alguns grupos sofreram ao longo dos tempos é resultado da supervalorização de padrões, de modelos ideais e das classificações decorrentes da dinâmica social. Na educação, o perfil excludente da sociedade se faz mais visível na medida em que:

A identidade *normal* é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica, através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (ROPOLI et al., 2010, p. 07).

Todavia, é importante destacar que mesmo com as imposições do modelo conservador de ensino, a escola brasileira tem avançado rumo a inclusão, pois o número crescente de alunos, outrora marginalizados - e neste grupo estão, principalmente, as pessoas com deficiência - tem aumentado nas escolas regulares. A presença destes no ensino comum é um chamado à reflexão: a escola que temos responde às necessidades da demanda social? (MANTOAN, 2010).

Especificamente no Brasil, ainda que seja possível notar essa modificação, ainda existem obstáculos para o alcance deste direito em toda a sua plenitude. Os índices oficiais mostram que apenas 10 anos após a LDB/96 houve um aumento de 640% no número de matrículas em salas regulares de alunos com deficiência. (BRASIL, 2010). Este dado não deve ser analisado apenas de forma quantitativa, pois mesmo parecendo um avanço considerável, ainda está abaixo das matrículas de alunos sem deficiência e, como sabemos, existem fatores decisivos que diferenciam o acesso, a permanência e, principalmente, o desenvolvimento do alunado da educação especial na escola.

Nos últimos anos, diversas orientações legais estão sendo produzidas no intuito de efetivar o direito a educação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta o conceito de pessoa com deficiência como sendo:

Aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com outras pessoas. (BRASIL, 2007. p. 17)

De acordo com esta Convenção, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional pautado nos princípios inclusivos para que, desta forma, seja garantido às pessoas

com deficiência o acesso à educação e, sob nenhuma hipótese, estas sejam excluídas sob a alegação de possuírem qualquer tipo de deficiência.

É importante destacar que anterior ao marco legal da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outros documentos o antecederam e que, de certa forma, foram seus referenciais norteadores, uma vez que tratam do direito inalienável à Educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien em 1990 já apontava a necessidade de o Estado assegurar educação para todos e em seu escopo há expressa a urgência em se garantir os direitos a uma vida digna, como saúde, moradia, segurança e educação e, neste último, meios para que as necessidades básicas de aprendizagem sejam efetivadas.

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade são alguns dos princípios deste documento, mas a crítica aponta como ponto limite deste documento, um reducionismo aos direitos educacionais para leitura, escrita e conhecimentos matemáticos básicos (BUENO, 2008). O impacto desta visão limitada pode ser visto em muitas políticas públicas e no desenvolvimento de programas e projetos pontuais para responder a estas questões, sem perspectiva de continuidade da escolarização.

Posteriormente, a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO em 1994, tratou dos princípios e políticas enfatizando de forma mais específica a problemática dos sistemas educacionais e a necessidade de reestruturação do ensino.

O contexto em que se solidificou a Declaração de Salamanca foi marcado por conflitos e múltiplas interpretações sobre o lugar das pessoas com deficiência no espaço educacional. Os questionamentos giravam em torno de aspectos como a falência das práticas segregacionistas, incluindo as escolas e as instituições especiais e os seus baixos índices de rendimento; as condições reais de a escola regular absolver o público das escolas especiais e a relação custo-benefício de modelos segregadores e integradores.

Analisando o panorama descrito no período da Declaração, Kassar (2011. p. 71) afirma que “essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros”. A autora questiona os reais motivos para o governo instituir a Inclusão como proposta de educação para as pessoas com deficiência. O que se evidencia, segundo ela, é que a pessoa com deficiência e suas necessidades são coadjuvantes nos rumos desta decisão, o que realmente é levado em conta é a relação custo-benefício deste novo modelo.

Outro importante documento é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala no ano de 1999 e que teve como foco de debates as práticas discriminatórias e restritivas contra os direitos das pessoas com deficiência, assim como o favorecimento de sua integração à sociedade. A Convenção da Guatemala define discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência ou em seus antecedentes, consequências ou percepções que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Na Convenção da Guatemala (1999) fica expressa a igualdade de direitos como condição da dignidade humana, inclusive o direito a não ser submetido à discriminação com base na deficiência. Os países signatários destes marcos legais passaram a adotar ações com vistas a adequar seus sistemas de ensino, no sentido de garantir as condições necessárias de acesso, permanência e desenvolvimento a todos os alunos indiscriminadamente.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 constitui o principal documento que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Esta Diretriz foi a primeira a destinar um capítulo sobre Educação Especial e nele constam orientações sobre a estruturação do modelo educativo que contemplam as pessoas com deficiência. Em seu artigo 59 determina que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 2010. p. 12).

Na LDB/96 também há indicação, dentre as normas de organização da educação básica, para que os sistemas ofertem oportunidades educacionais adequadas levando em consideração as características individuais do aluno. Esta orientação direciona-se não apenas aos sujeitos com deficiência, mas a todos os alunos, enquanto sujeitos biopsicossociais.

Além disso, a LDB/96 norteou o surgimento de outros mecanismos legais que orientam os sistemas educacionais quanto ao acesso, permanência e desenvolvimento de pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização.

Desde a LDB/96 até os dias atuais, um número significativo de disposições legais acerca dos direitos da pessoa com deficiência à educação, foram construídos, especialmente a partir das lutas sociais pelo direito a igualdade de acesso à educação.

É fato que, mesmo diante de todo esse aparato legal, da adesão social à causa da inclusão e dos avanços teóricos e práticos, colocar em prática tais orientações ainda é um desafio para o sistema educacional brasileiro. Este desafio decorre de fatores políticos, econômicos, filosóficos e culturais, os quais norteiam o fazer dae na escola, espaço vivo e ativo para o processo de inclusão.

Além disso, as pessoas com deficiência têm um percurso histórico de escolarização marcado pela negação de direitos básicos, desde o reconhecimento enquanto sujeitos ao direito de exercer a cidadania, pois não era permitido a estes indivíduos a participação na vida social, política e econômica da sociedade em que viviam. Passaremos a tratar sobre esta trajetória que tem reflexos na realidade atual no próximo tópico.

2.2 O percurso histórico da Inclusão

A constituição do homem enquanto ser social acompanha a evolução histórica. Desse modo, a relação que o homem tem com o corpo traz em sua origem a evolução natural da espécie, levando-se em conta aspectos fisiológicos e biológicos de sobrevivência, assim como aspectos sociais de valorização estética e cultural.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, de acordo com Ribeiro (2003), diante das visões filosóficas de eugenia, essas pessoas eram “consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser expostas ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade”. Com esta afirmação, percebemos que a busca pela perfeição impedia a humanização desses indivíduos em função do “defeito” que possuíam. Glat e Fernandes (2005, p. 01) afirmam:

A educação especial configurou por muito tempo como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar para atuar prioritariamente como suporte à escola regular no atendimento ao aluno.

A educação especial tem sua origem no modelo clínico, sendo os médicos os primeiros a demonstrar preocupação com a educação destes indivíduos e, até o início do século XX, a prática de separar as pessoas com deficiência em asilos e manicômios e, em seguida, em

instituições especiais era a solução mais comum para livrar a sociedade do problema que elas representavam.

Como afirma Mendes (2006, p. 387), “[...] a fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais”.

O momento histórico em que o processo de escolarização das pessoas com deficiência passa a ganhar mais atenção decorre de questionamentos teóricos e práticos ocorridos, principalmente, a partir da década de 60. Esse período se tornou terreno fértil para o paradigma da integração (MENDES, 2003). Os anos 70 representaram a institucionalização da educação especial no Brasil, quando a educação passou a ganhar mais atenção por parte da sociedade e do Estado. Glat e Fernandes (2005, p. 02) afirmam que:

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional.

Embora nos tempos atuais, tal abordagem nos pareça retrógrada devemos considerar que para a época era o que havia de mais avançado e estruturado no que se refere à educação da pessoa com deficiência. A visão do aluno sempre como o “pivô” do fracasso dá lugar às falhas do meio, incapaz de proporcionar condições adequadas para promover a aprendizagem. Mesmo com os avanços, não havia a garantia de inserção nos sistemas de ensino. As autoras analisam que:

[...] acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país no início da década de 80, a filosofia da integração e normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais, ou seja, a pessoa com deficiência é fruto de um meio socialmente constituído e, portanto, deve usufruir da mesma dinâmica de relações que todos participam. (GLAT; FERNANDES, 2005. p.03).

O modelo de integração surge como uma nova alternativa às práticas segregadoras já tão desgastadas e comprovadamente ineficientes. A integração disseminava a ideia de que, dadas as condições necessárias, as pessoas com deficiência poderiam sim serem inseridas na escola regular e obter êxito na sua escolarização e na vida social.

Esse novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical no direcionamento das políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a essa clientela. (GLAT; FERNANDES, 2005. p. 03).

Corroborando esta ideia, Mendes (2006, p. 388) afirma que a proposta de integração se constituiu tendo por base princípios morais que contestavam a marginalização e seus prejuízos tanto humanos, sociais, éticos e econômicos, mas também “fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios, tanto para os portadores de deficiência quanto para os colegas sem deficiência”. Segundo a autora, para os alunos com deficiência os benefícios seriam:

participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidade para observar e aprender com os alunos competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388).

No entanto, nesta relação, não seriam apenas as pessoas com deficiência que se beneficiariam. Os alunos sem deficiência também seriam beneficiados na medida em que, com a convivência respeitosa com a deficiência, desenvolveriam atitudes e valores humanitários. Além disso, as bases empíricas também se constituíram em argumentos favoráveis à integração, ou seja, todas as experiências de educação para as pessoas com deficiência foram norteando o caminho para a integração.

Ainda sobre os argumentos favoráveis à integração do aluno com deficiência na escola regular encontramos a inserção social futura; os custos elevados de programas segregados com pouco retorno (ao analisar os investimentos dos anos 60 e 70 observamos que foram muitos gastos para resultados irrisórios), sendo que o mundo estava em crise. E a integração representava economia para os cofres públicos. (KASSAR, 2011; 2012; MENDES, 2006).

Estes argumentos morais, políticos e econômicos foram suficientes para fortalecer a integração e tornar as suas bases legais. O princípio da normalização que norteou o modelo integrativo no Brasil, segundo Mendes (2006, p. 389):

tinha como pressuposto básico, a ideia de que toda pessoa com deficiência tinha o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente,

deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupo de idades equivalentes.

Contribuindo com os debates sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência numa perspectiva crítica, Ainscow (2009, p. 13) convida ao exercício reflexivo sobre a integração em seus fundamentos filosóficos e empíricos. Para o autor, a integração trouxe como resultado:

Um currículo a parte para aulas especiais. Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Uma das principais vertentes de análise do autor diz respeito aos equívocos conceituais e ao pouco entendimento em relação aos fundamentos integrativos que se difundiram mundo afora.

Captamos na fala do autor um alerta sobre os riscos de adotar modelos que partem de culturas, contextos socioeconômicos e estruturais diferentes, sem considerar a realidade local como parâmetro de possibilidades e limitações para a adoção de tais modelos.

Se considerarmos que a educação especial passou por vários estágios, iniciados com a exclusão total aos dias de hoje, desde sua característica clínica, filantrópica e segregada, ao modelo que ora substitui a integração, este percurso expressa os avanços que culminou com o movimento inclusivo. Entendemos que no seio de cada modelo proposto havia o debate teórico-prático que descamava suas possibilidades e limitações sob o prisma de diversos aspectos (morais, filosóficos, sociais, clínico-médicos, pedagógicos etc.) e que levou ao avanço teórico que norteia a perspectiva inclusiva.

Todos os modelos tiveram seus pilares analisados, avaliados e refutados, uma vez que os argumentos que os alicerçavam foram postos abaixo, prática e teoricamente. Citamos como exemplo a segregação que desconsiderava o poder do meio sobre a pessoa, creditando assim, todo o insucesso à deficiência e a integração que ainda traz resquícios dessa compreensão, na medida em que não passa da adoção de políticas segregadoras na escola regular, além, é claro, de “especializar” cada vez mais a educação e rotular um número maior de alunos que não se encaixavam nos padrões. As mudanças, segundo Marchesi e Martin (1995, p. 9), foram impulsionadas por:

[...] uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência; uma nova perspectiva que dá maior importância aos processos

de aprendizagem e as dificuldades encontradas pelo aluno e seu progresso; o desenvolvimento de métodos de avaliação mais centrados no processo de aprendizagem e nos auxílios necessários; a existência de um maior número de professores e profissionais especializados, tanto na escola regular como na escola especial; as mudanças produzidas nas escolas normais, que se viram diante da tarefa de ter que ensinar a todos os alunos que a ela chegavam, apesar de suas diferenças em capacidade e interesse; a constatação de que um número significativo de alunos abandonavam a escola antes de finalizar a educação obrigatória ou não terminavam com êxito os estudos iniciais; os resultados limitados obtidos por grande parte das escolas regulares com um número significativo de alunos; o aumento de experiências positivas contribui também para que a avaliação de novas possibilidades educacionais fossem feitas a partir de dados concretos; a existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos; maior sensibilidade social ao direito de todos a uma educação fundamentada sobre pressupostos integradores e não segregadores.

Esses fatores indicam uma nova perspectiva em relação à pessoa com deficiência e seu processo de escolarização. Essas mudanças trazem ganhos significativos, tanto do ponto de vista conceitual como prático. O que de fato pode ser apontado como responsável pela superação da integração, segundo Mendes (2003) é:

Insatisfação de educadores com os resultados da integração e isso influencia o mundo; a burocracia nas escolas que fez surgir mudanças, valorização do professor e revisão no financiamento, isso fez gerar a estruturação escolar para melhorar a educação da população de risco; a situação nos Estados Unidos influencia o restante do mundo;

Nesse sentido, observamos que o modelo educacional da integração não respondeu totalmente aos anseios e necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Logo, a luta pela ampliação de acesso culminou nos anos 90 com a proposta de educação inclusiva, que traz em seu cerne:

uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade (GLAT, 2005 p. 04).

Nessa abordagem, a educação especial não foi deixada de lado, apenas o seu papel foi rediscutido, pois a manutenção de sistemas paralelos de ensino já não era mais aceita. Esta situação é um dos argumentos a amparar as ideias sobre um modelo de educação inclusiva.

É importante que tenhamos em mente este percurso histórico ao analisar o processo de educação da pessoa com deficiência, tendo em vista que nos possibilita compreender a deficiência como uma construção social. Desse modo, as conquistas foram fruto de uma longa jornada na qual a negação dos direitos das pessoas com deficiência preponderou.

As etapas anteriores ao princípio de educação inclusiva deixaram marcas na educação que temos hoje e romper com os antigos conceitos é o objetivo desse novo paradigma. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no seu processo educativo (MANTOAN, 2006).

Os críticos questionam as possibilidades do modelo inclusivo. Este debate é longo, árduo, mas necessário, pois renderá o fortalecimento teórico e prático da educação inclusiva. Assim, no próximo tópico abordaremos a compreensão de que a inclusão constitui um processo de construção social e seu conceito no Brasil.

2.3 A construção do conceito de inclusão no Brasil

A inclusão ainda é um desafio para a realidade brasileira que mantém um sistema educacional com características fortemente tradicionais, homogeneizadoras e excludentes. É consenso que uma das dificuldades para que a inclusão ocorra diz respeito ao entendimento do próprio conceito, que gera múltiplas (e extremadas) interpretações que interferem, inclusive, no direcionamento de políticas públicas que a viabilizem.

Internacionalmente, o conceito de inclusão traz uma abordagem ampla, pois visa a inclusão da diversidade. No Brasil, o conceito tornou-se quase sinônimo de Educação Especial. A base conceitual da educação inclusiva supõe que a finalidade da inclusão educacional é eliminar a exclusão social (AINSCOW, 2009).

Ao fazer uma análise sobre a origem do movimento pela inclusão, Mendes (2006) defende a ideia de que a origem ocorre nos Estados Unidos, embora se pregue que é de iniciativa de agências multilaterais no combate à exclusão social.

Na análise do contexto social, político e econômico do período em que a proposta da educação inclusiva começa a ganhar corpo, Mendes (2006) apresenta alguns dados educacionais dos países pobres ou em desenvolvimento, no início da década de 1990. A autora aponta que mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escolarização básica; apenas 2% das pessoas com deficiência recebiam algum tipo de atendimento educacional. Estes índices apontavam para a urgência em se concentrar esforços para atender a estas

demandas. (MENDES, 2006). Diante de quadro de tão severa exclusão, o princípio da inclusão:

Passa a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Fazendo um comparativo, podemos afirmar que a inclusão e a integração tinham como ponto comum a ideia de que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso a escola comum, o que difere é a ideia de onde ou quem mudar, além da forma como devem ser vistas essas pessoas, os benefícios que a inclusão traz pra todos e a relevância da comunidade como um todo na propagação e organização de uma escola inclusiva. No Brasil, a integração perdurou por cerca de 30 anos e suas consequências respingam ainda na proposta de educação inclusiva, na qual a exclusão da escola pública ainda é vista como “aceitável” ou “justificável” para uma parcela da população e até por profissionais da educação; e, eliminada a falta de acesso, a qualidade da educação escolar destinada às pessoas com deficiência ainda é uma barreira a ser vencida.

Ainda sobre este processo, segundo Mendes (2003, p. 28), a inclusão surge como a “busca da ressignificação do conceito de integração”. As questões levantadas indagavam sobre o papel da escola frente à diferença. No Brasil, a inclusão social está atrelada à construção de uma sociedade democrática em que a diversidade é respeitada e há o reconhecimento às diferenças.

Rodrigues (2006) aponta como um equívoco a tendência a acreditar que a inclusão é resultado do processo de evolução natural da integração. Este equívoco, segundo o autor, se confirma essencialmente porque os princípios que fomentam os dois paradigmas são definitivamente opostos.

Fruto de todo esse debate, o termo Educação Inclusiva nos campos educacional e de lutas sociais passou a ser empregado indiscriminadamente, sem que haja atenção para o seu significado. Bonetti (2006) orienta que para se entender a inclusão a busca deve ser feita pelo caminho inverso, deve-se buscar o entendimento da exclusão que tem origem no pensamento da imobilidade da ordem social. Compreendendo esse conceito é possível entender e adotar um conceito de inclusão condizente. O autor afirma:

Generalizou-se hoje um conceito de exclusão associado à perda de participação do sujeito no contexto social, quer seja na esfera produtiva ou na esfera cultural. Este conceito é constituído a partir de um pressuposto subjacente assentado sobre o significado de cidadania, isto é, à participação social e cultural, ao acesso aos direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação etc. (BONETTI, 2006, p. 05).

Deste modo, é necessário entendermos que conceito de inclusão que aceitamos como válido ou, pelo menos, os princípios que fomentam tal paradigma. Já é sabido que tal conceito não é passível de unificação, no entanto, sob a perspectiva dos direitos à igualdade, há que se chegar a um eixo norteador.

Na opinião de Ainscow (2009, p. 19), o conceito de inclusão está relacionado aos “valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações e valores inclusivos”. Valores estes que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, a sustentabilidade e ao direito. Portanto, para Ainscow (2009, p. 20), a inclusão envolve:

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma a que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades; e, a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis às pressões excludentes, não somente aqueles com deficiência ou aqueles categorizados como ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’.

Podemos concluir, com base nas ideias do autor, que o conceito de inclusão pressupõe um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores que só podem ser compreendidos quando forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

Trazendo as contribuições de Mendes (2003) para esta análise, lembramos que para a autora o debate sobre a educação inclusiva foi importado do modismo americano e seu discurso não condizia plenamente com a nossa realidade. Mendes (2003, p. 35) chama a atenção para o fato de que:

No Brasil qualquer proposta essencialmente ideológica e composições radicais, parece perigosa porque a filosofia da ‘inclusão’ pode servir de justificativa para o fechamento de programas e serviços e para deixar de prever nas novas reformas na política educacional, programas especializados que envolvem medidas necessárias, tais como formação de professores e

mudanças na organização, gestão e financiamento das escolas para atender ao alunado com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, encontramos nos debates sobre a inclusão, teóricos (BUENO, 2013; MENDES, 2006) que chamam a atenção para os riscos de se adotar uma postura radical frente à inclusão. Os argumentos são diversos e é possível, por exemplo, encontrarmos pais, profissionais e até pessoas com deficiência, satisfeitas com os serviços à parte, especialmente quando se trata de pessoas com comprometimentos severos, assim como posturas totalmente avessas a qualquer proposta que não seja a inclusão.

Outro fator que chama a atenção é a pouca adesão dos professores de sala regular para com os alunos com deficiência, justificada, principalmente, pelo discurso da falta de preparo. Os autores chamam a atenção para o fato de que uma inclusão imposta aos professores não tem muitas chances de obter resultados positivos. Seria necessário, para tanto, a adesão dos educadores à causa da inclusão.

Na compreensão de Mendes (2003, p. 34), “ir radicalmente contra políticas de educação inclusiva pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação para muitas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais”. Portanto, é possível concluir que em se tratando de educação inclusiva, a reflexão e a análise crítica devem ser elementos preponderantes em qualquer tomada de decisão.

Esta ideia é compartilhada por Rodrigues (2006, p. 301) que complementa afirmando que “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Segundo o autor, uma escola que se constitui sob os princípios inclusivos, “desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado. ” Somente assim a escola poderá atingir patamares elevados de qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

A principal polêmica que gira em torno do debate sobre a educação inclusiva é a distância entre o que diz a legislação e a realidade na prática da escola (RODRIGUES, 2006). Os mais céticos chamam de “ideologia da inclusão”, dando a esta um caráter utópico e inatingível, uma vez que afirmam não perceber na prática, ações concretas expressas nos princípios da educação inclusiva.

Acreditar que a educação inclusiva é para alunos “diferentes”, entendendo diferença como “deficiência” é outro equívoco. A diferença é uma característica humana e comum,

portanto, a educação inclusiva é feita por e para as diferenças. (RODRIGUES, 2006). Corroborando com este entendimento, Skliar (2006. p. 23) afirma:

As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificadoramente -, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” - e já não simplesmente como diferenças - volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.

Nesse sentido, sob a ótica da inclusão, segundo os autores acima citados, a diferença não pode ser entendida como um marcador de um grupo específico e qualificado como inferior. A inclusão está voltada para todos, em suas diferenças. No que diz respeito à atuação docente e a formação para atuar em propostas educacionais inclusivas, a formação inicial não será capaz de capacitar o profissional para este fim. A formação inicial é necessária e importante, mas a “aquisição de competências para a gestão inclusiva em sala de aula só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva”. (RODRIGUES, 2006. p. 307).

As condições físicas e materiais também são muito associadas às possibilidades de implementação de uma educação inclusiva. Sobre este aspecto, Rodrigues (2006) chama a atenção para dois pontos: a crença de que recursos são secundários e a atitude do professor como salvacionista.

Nenhuma dessas posturas extremistas pode ser verdadeira em se tratando de educação inclusiva. Acolher, acreditar na causa da inclusão e pautar suas práticas nestes princípios é necessário a todo professor que almeja alcançar os objetivos inclusivos da educação, porém nenhuma prática será capaz de se sustentar e alcançar resultados positivos amparada somente em atitudes e valores inclusivos.

Para que o professor tenha condições de desenvolver um trabalho de qualidade, visando atender as diferenças presentes na sala de aula, é necessário que este disponha de recursos adequados que respondam às necessidades acadêmicas dos alunos. Os recursos representam, de certa forma, as respostas necessárias às diversas demandas que a escola apresenta. (RODRIGUES, 2006).

No tópico seguinte abordaremos ideias sobre a escola inclusiva e sua constituição, uma vez que compreendemos que o espaço escolar é local privilegiado para pôr em prática os princípios inclusivos.

2.4 A escola inclusiva

Os documentos internacionais que tratam da inclusão apresentam as diretrizes para a adoção de uma perspectiva social e educacional inclusiva, todavia, conforme aponta Lustosa (2011, p. 07), a compreensão e adoção da inclusão “adquire contornos próprios em função do fato de que este conceito, enquanto construção social, depende do contexto histórico, econômico e cultural no qual está inserido.”

A escola, como espaço vivo em que se efetiva o direito a educação encontra-se num momento singular, em que a ruptura com os modelos tradicionais provoca ao mesmo tempo, resistência e incertezas sobre este novo fazer e pensar educação. Para Lustosa, (2011) a inclusão na escola envolve mais do que reorganização pedagógica, pois trata-se de valores humanos e percepção sobre a diferença, o que requer o desapego aos padrões hegemônicos de normalização.

Os alunos com deficiência demandam da escola uma nova organização que pressupõe um ensino que alcance a todos, que respeite as características individuais, os ritmos e estilos de aprendizagem. Mais do que a própria deficiência, esta nova organização certamente é a principal dificuldade da escola que se prende aos moldes tradicionais de ensino (RODRIGUES, 2006).

A escola, enquanto espaço social, que desenvolve ações intencionalmente planejadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos é o local mais indicado para que um indivíduo com deficiência aprenda. Como descrito por Vygotsky (1991), a interação social, e em especial aquela estabelecida com um adulto ou com pares mais competentes, é essencial para o desenvolvimento. Uma pessoa com deficiência privada deste convívio tem suas chances de desenvolvimento duplamente comprometidas: ocasionadas devido a deficiência e pelas relações sociais cerceadas.

A escola representa o desafio diário de conviver com os pares num sistema de trocas mútuas em que todos são beneficiados; representa também o espaço em que circulam os saberes historicamente construídos, a partir das informações e experiências vividas. Para

Vygotsky (1991), essas experiências vivenciadas em interlocução com o outro são fundamentais para a constituição individual.

Segundo Vygotsky (1991), o professor deve atuar observando os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e os conhecimentos em processo de consolidação, ou seja, o conhecimento que pode ser adquirido com a ajuda do outro. Essa atuação deve considerar a zona de desenvolvimento proximal, conceituada pelo autor como:

A distância entre o nível de conhecimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Compreendemos desta forma, a importância da escola e sua função para o desenvolvimento integral do aluno e em se tratando de pessoas com deficiência, este espaço é determinante. O aluno com deficiência precisa ser visto como um ser capaz, com capacidade para aprender e é através do trabalho direcionado pelo professor que o aluno tem sua capacidade estimulada e desafiada rumo a novas aprendizagens.

A escola regular é o espaço de aprendizagem mais indicado para o aluno com deficiência desenvolver suas habilidades e interagir com seus pares, mas até pouco tempo atrás essa possibilidade era reduzida, uma vez que as escolas especiais eram o caminho mais comum para alunos com deficiência. Hoje este panorama vem mudando gradativamente e a inclusão é uma realidade no contexto educacional.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que a relação entre ambas não se ordena em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade *normal* é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (ROPOLI et al. 2010 p. 07)

Os princípios educacionais inclusivos não entendem a identidade como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada ou universal. Essa visão pressupõe que a diferença é uma característica do ser humano e, sendo a escola um espaço de coletivo, as diferenças se encontram, sem que deva haver uma relação de poder. A escola é o espaço privilegiado para que todos se beneficiem com o convívio com as diferenças e, naturalmente,

vivam suas identidades construídas a partir da sua individualidade e das relações sociais das quais fazem parte, pois:

na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas. (ROPOLI, 2010, et al. p. 07).

A situação descrita acima representa uma ameaça à escola tradicional “incapaz de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. (MANTOAN, 2006. p. 197). Isso significa, conforme discorre a autora, desconstruir a velha escola através, principalmente, de uma revisão dos pilares teórico-metodológicos que a sustentam.

Dinamizar esse novo modelo de escola que se propaga pelo viés inclusivo requer, principalmente, a adesão do seu coletivo, pois que não se constitui o perfil inclusivo de uma escola a partir de situações isoladas. A escola se torna inclusiva no seu todo e não em contextos específicos. Confirmando esta prerrogativa, Ropoli et al (2010. p. 20) definem o Projeto Político Pedagógico como “o reflexo da singularidade do grupo que o produziu, suas escolas e especificidades”. Esse seria, portanto, instrumento de expressão dos princípios que norteiam a escola.

Sendo a escola, esse espaço privilegiado para efetivar o novo paradigma, mais do que garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência é necessário garantir meios de eliminar as barreiras que impedem a participação deste aluno nas situações de aprendizagens.

As barreiras se apresentam como um empecilho à inclusão na escola e precisam ser refletidas, avaliadas e superadas. Poderíamos citar como exemplos, além das questões macros, como as políticas públicas e os seus princípios geradores desvirtuados, até as questões específicas da escola, da sala de aula, como a falta de estrutura física e material, a ineficiência dos serviços de apoio, a formação dos professores e outras de ordens diversas.

No que concerne aos aspectos impeditivos, observamos, a partir das políticas públicas voltadas para a educação especial e a inclusão, uma série de ações voltadas para dar condições aos sistemas de ensino de ofertar uma educação inclusiva.

Kassar (2012, p. 101) analisando os percursos adotados pelo governo para implantar o que se chamou de “sistemas educacionais inclusivos” lista os principais programas adotados para dar condições às escolas públicas de adotarem práticas inclusivas, destes destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Programa Nacional de Formação

Continuada de Professores, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível.

Observamos, na atualidade, uma aposta fortemente definida sobre o Atendimento Educacional Especializado como carro chefe das propostas de inclusão. Este serviço que se dá preferencialmente nas escolas regulares visa atender aos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação em suas necessidades e especificidades.

Este tema será o foco do próximo capítulo em que discorreremos sobre este serviço, seu papel na escola inclusiva e suas características, enquanto fomentador das práticas de inclusão desenvolvidas na escola.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL

Neste capítulo trataremos sobre o atendimento educacional especializado (AEE), indicado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) como principal instrumento para garantir a inclusão de alunos com deficiência na escola. Abordaremos os conceitos, as características e as estruturas relacionadas a este tema, assim como as funções que devem ser desempenhadas neste serviço e a formação do professor do AEE para atuar nesse contexto.

Em seguida, trataremos do aluno com paralisia cerebral, uma deficiência física compreendida no leque do público alvo da educação especial. Sobre esse aspecto, a nossa intenção é empreender uma revisão teórica que possibilite compreender esta deficiência, suas características mais comuns, as possíveis limitações que provoca nos sujeitos que a apresentam, assim como discutir acerca deste aluno em espaço escolar, as interações que realiza, seu desenvolvimento, as barreiras e a contribuição do AEE para sua inclusão na sala regular.

3.1 O Atendimento Educacional Especializado

A proposta de educação inclusiva praticada no Brasil adota a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Nesta política, figura como objetivo,

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010. p.19).

Enquanto política pública, o objetivo pretendido direciona as ações que devem ser desenvolvidas de modo a estruturar a inclusão na escola. Bueno e Maletti (2012) realizam uma análise crítica sobre a atual política chamando a atenção para as possibilidades e as limitações práticas deste modelo, no entanto, destacam que esta é a primeira vez na história em que não se vislumbra outra forma de inclusão, a não ser na escola regular e na sala comum.

A educação inclusiva é, portanto, uma modalidade que oferta serviços de modo a garantir a inclusão na escola regular e que assume o protagonismo sobre o ensino de todos os alunos, inclusive dos que eram assumidos pela educação especial. Esta nova política orienta:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, nas comunicações e informações; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010. p.19).

Podemos observar, como frisam Bueno e Maletti (2012), que os mecanismos orientadores versam sobre a superação das possíveis barreiras para a inclusão de todos os alunos. Esta política define em seus objetivos que nas diferentes etapas da escolarização os alunos tenham as garantias mínimas para um percurso educacional. No entanto, chamam a atenção para o fato de que mesmo estando bem definido o papel da educação especial e da escola regular com vistas à inclusão, há certa omissão no que diz respeito a articulação entre esses dois campos de atuação.

Ainda sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a definição do público-alvo é outro aspecto que merece destaque. A importância deste dado se dá na medida em que estabelece parâmetros, no entanto pode atuar controversamente, uma vez que os “rótulos” ou diagnósticos médicos são os únicos critérios adotados para indicação dos serviços de AEE. Ropoli et al (2010. p. 17) apresentam os alunos público-alvo da educação especial:

Alunos com deficiência [...] que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos com transtornos globais do desenvolvimento [...] que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo [...]; alunos com altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O aspecto positivo desta definição de público-alvo é que podemos ter uma perspectiva real das ações a serem definidas e a organização da rede de apoio se estabelece mais claramente. Não obstante essa compreensão não podemos nos equivocar a ponto de ficarmos presos a um sistema de rotulações ou classificações. Essa categorização pode ser falha, uma vez que compreendemos que as pessoas se modificam, as condições se alteram. Portanto, a dinâmica em que os contextos e as pessoas circulam não é fixa nesta ou naquela classificação e as ações pedagógicas precisam ir além dos rótulos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto uma das ações da Educação Especial é a aposta adotada para efetivar as condições para a inclusão. O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p.19).

Esta orientação marca o diferencial dos serviços do AEE das antigas classes especiais. Naquele modelo o foco era a deficiência, a “incapacidade” e, por esse motivo, as práticas eram voltadas para os treinos, os exercícios motores e de prontidão. Existiam, ainda, as tentativas de facilitar ou empobrecer o currículo escolar, pois as classes especiais “assumiam” o ensino do currículo através do reforço e da simplificação dos conteúdos escolares.

A proposta do AEE se diferencia do modelo citado acima principalmente pela mudança do foco que passa a ser “as barreiras”, vistas agora não como pertencentes ao aluno e sim ao ambiente. O olhar se desloca do aluno defeituoso para o ambiente incapaz de suprir as necessidades das diferenças que compõem o corpo da escola (ARNAL; MORI, 2009).

O trabalho do AEE se desenvolve nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que devem funcionar preferencialmente nas escolas regulares. Essa orientação se deve principalmente pelo fato de que o AEE tem mais possibilidades de responder às necessidades educacionais específicas do aluno, estando em seu espaço escolar, com mais acesso para discutir com o coletivo da escola as demandas do aluno.

A implantação das SRMs envolve equipar as escolas com materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, enviados pelo Ministério da Educação (MEC) e, em contrapartida, os municípios disponibilizam os espaços e os professores para atuar no atendimento aos alunos, além de possibilitar a formação continuada destes ou garantir os meios para que os professores participem de formações ofertadas pelo próprio MEC em parceria com outras instituições. As SRMs estão classificadas em Tipo I e Tipo II, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Composição das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I

Equipamentos
2 Computadores, 2 Estabilizadores, 1 Impressora multifuncional, 1 Roteador Wireless, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Teclado com colmeia, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook.
Mobiliários
1 Mesa redonda, 2 Cadeiras para digitador, 4 Cadeiras, 1 Armário, 2 Mesas para computador, 1 Mesa para impressora, 1 Quadro branco.
Materiais didáticos pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 Esquema corporal, 1 Sacolão criativo, 1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica, 1 Bandinha rítmica, 1 Material dourado, 1 Tapete alfabético encaixado, 1 Dominó de associação de ideias, 1 Memória de numerais, 1 Alfabeto móvel e sílabas, 1 Caixa tátil, 1 Kit de lupas manuais, 1 Alfabeto Braille, 1 Dominó tátil, 1 Memória tátil, 1 Plano inclinado – Suporte para livro.

Fonte: Brasil (2014)

As salas classificadas como Tipo 2, contam com os mesmos equipamentos das salas do Tipo I, e recebem um adicional de recursos de tecnologia assistiva específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 2: Complementação das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II

Equipamentos e Materiais didáticos pedagógicos
1 Impressora Braille – pequeno porte, 1 Scanner com voz, 1 Máquina de escrever em Braille, 1 Globo terrestre tátil, 1 Calculadora sonora, 1 Kit de desenho geométrico, 2 Regletes de mesa, 4 Punções, 2 Soroban, 2 Guias de Assinatura, 1 Caixinha de números, 2 Bolas com guizo.

Fonte: Brasil (2014)

O AEE na escola regular é uma possibilidade real de promover de forma conjunta a inclusão do aluno com deficiência, no entanto, para não incidir nas velhas práticas das classes especiais, faz-se necessária a construção de alguns aspectos norteadores do trabalho na escola. Dessa forma, é imprescindível articular as ações da educação regular e da educação especial em prol da inclusão do aluno.

A escola, enquanto espaço de construção social e elaboração do conhecimento, desenvolve seu projeto educativo a partir das crenças que a norteiam sobre o mundo e sobre o

homem. Quando o trabalho pedagógico é organizado com base nos alunos que a compõem, pôr em prática e avaliar seu projeto deve ser uma ação presente na dinâmica da escola.

Sobre a escola, Veiga (2008, p. 11) afirma que “é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essas iniciativas, mas que lhes deem as condições necessárias para leva-las adiante”. Comprendemos com isto que a escola precisa ser fruto de um processo coletivo, vivo e democrático de tomada de decisões sobre ela mesma.

O AEE deve ser institucionalizado na escola através do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois pressupõe que o coletivo da escola reconhece a diferença e assume o compromisso de trabalhar com e por ela. A sistematização do AEE neste projeto é mais do que um ato burocrático, é expressão do compromisso da escola com a educação de todos os seus alunos.

Ropoli et al (2010) afirmam que a inserção do AEE no PPP da escola é necessária, uma vez que esse serviço é fundamental na escola e, como tal, precisa ser institucionalmente organizado. É um serviço sério e dotado de características específicas. A autora explica que o PPP deve detalhar o trabalho do AEE:

Devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoios internos e externos à escola (ROPOLI et al, 2010. p. 20).

As salas de recursos multifuncionais estão presentes em um número reduzido de escolas públicas, entretanto os alunos que necessitam destes serviços estão presentes em todas elas. Caso a escola não tenha sala de recursos, deve prever em seu PPP a forma como os alunos da instituição serão encaminhados ao serviço do AEE.

O trabalho do AEE é desafiador, complexo e, ao mesmo tempo, específico. Uma atuação insegura poderá justificar a escolha por caminhos mais “fáceis” e a adoção de práticas institucionalizadas de exclusão. Diante do exposto, passaremos então a discutir o próximo aspecto que norteia a construção da escola inclusiva que diz respeito às práticas do AEE.

3.1.1 As ações desenvolvidas no AEE

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), o AEE deve se dar preferencialmente na escola regular, mas na impossibilidade disto,

o serviço pode ser ofertado em centros especializados, públicos ou privados, sem fins lucrativos. Cabe ao Conselho de Educação local autorizar o funcionamento e fiscalizar as orientações das Diretrizes que condicionam ainda o financiamento do AEE às exigências de funcionamento:

Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; Matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado público; Matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2010. p. 22)

Podemos observar que entre as condições para financiar o AEE há a exigência criteriosa sobre a matrícula no ensino regular. Essa exigência se de fato for posta em prática através de monitoramento e de fiscalizações, dificultará a adoção de práticas que destoem das orientações do AEE, como por exemplo, atender alunos com deficiência apenas no horário destinado a esse atendimento sob pretextos variados.

Enquanto a matrícula no ensino regular é uma condição para o financiamento do AEE, em oposição, o diagnóstico clínico da deficiência não é prioridade para o atendimento. A prerrogativa desta abordagem é a valorização da pessoa antes de tudo, ou seja, o AEE deve considerar o sujeito um ser humano dotado de características que vão além da deficiência.

Considerando esta nova visão do aluno, o que determina o tipo de atendimento (individual ou em grupo), se em grupo, os tipos de agrupamento (por deficiência, por idade, por gênero, por dificuldades apresentadas ou potencialidade etc.), a quantidade e tempo de atendimento é o aluno. Ou seja, o aluno que apresenta traços individuais e que apresenta características específicas relativas à sua deficiência é quem vai dar indícios do tipo e do tempo de atendimento mais adequado.

Para que o AEE colete junto aos alunos informações suficientes de modo a subsidiar a estrutura do atendimento é preciso realizar o estudo do caso que norteará o plano de atendimento. Investigar, através de um trabalho minucioso, quem é aluno, suas características, potenciais e limites, seu histórico familiar, escolar, enfim, o estudo de caso é uma investigação detalhada sobre o aluno de forma que os dados coletados sirvam de base para o planejamento das ações que o professor do AEE deverá empreender com ele.

O plano deve traçar objetivos pretendidos para aquele aluno frente às barreiras que ele encontra na escola e com vistas à superação das mesmas, visto que o atendimento não visa o conteúdo escolar como fim, mas os impeditivos que atravessam a relação que o aluno tem

com o conhecimento. Ropoli et al (2010, p. 23) defende que “esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros”.

Diante do exposto, compreendemos que o AEE, como serviço da educação especial, se ocupa de tarefas específicas, mas que mesmo na sua especificidade tem como fim o propósito da escola: oportunizar aos alunos experiências de desenvolvimento acadêmico, psicológico e social. É importante destacarmos que as atribuições do professor de AEE envolvem “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las.” (BRASIL, 2010)

Neste leque de atribuições, conforme detalham Ropoli et al (2010) e Pelosi e Souza (2012), há o domínio de conhecimentos de áreas distintas como braille, língua de sinais, adequação postural, tecnologia assistiva e suas categorias, além de estabelecer interlocuções com os profissionais de outras áreas. Ressalvamos que as atribuições do professor de AEE são essencialmente educacionais com vistas a encontrar soluções junto com a escola para a inclusão dos alunos atendidos.

Compreendemos que diante da amplitude de atribuições que são destinadas ao professor de AEE, é necessário que a formação deste profissional seja uma prioridade. Não será viável atingir um leque tão amplo de conhecimentos sem formação continuada. Abordaremos este assunto no próximo tópico.

3.1.2 A formação do professor para atuar no AEE

O AEE apresenta características e estrutura de funcionamento bem distintos da sala regular. A execução dos trabalhos realizados por este serviço requer um profissional com formação específica que consiga desenvolver as atividades junto aos alunos que dele necessitam.

As propostas de formação para o profissional de educação especial, contudo, seguem modelos distintos e fundamentados em diferentes perspectivas. Isso pode ser percebido através de uma análise das propostas de formação apresentadas ao longo dos anos em que a educação especial passou a integrar as demandas das políticas públicas de educação.

Percebemos na análise dos modelos de formação do professor da educação especial que “do ponto de vista teórico metodológico, que a compreensão da formação de professores

de educação especial exige que a mesma seja pensada levando em conta o modelo de educação especial que está sendo proposto” (GARCIA, 2011. p. 65).

De modo geral, existe uma dicotomia sobre a formação de professores para a educação especial que aborda dois eixos: o professor especializado e o professor generalista. Estas duas perspectivas de formação apresentam características distintas, nas quais ora o foco da formação é a deficiência em si, ora é a docência.

Garcia (2011) chama a atenção para o modelo que adotamos como válido, hegemônico, que privilegia uma atuação clínica e redentora com foco especializado em desequilíbrio com os processos pedagógicos e que se desenvolve de maneira paralela, com certa autonomia, em relação à escolarização formal. Isso é percebido na fala de Mendes (2010, p. 45) que afirma:

De modo geral, há uma tendência para se manter os dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria a do professor especializado e do professor para o ensino comum, mas buscando-se uma maior integração entre os dois cursos, além de uma perspectiva de formar para uma atuação em colaboração entre os dois profissionais dentro da própria escola regular

Sobre essa mesma perspectiva, Dorziart (2011, p. 154) pondera que “a formação do professor precisa ser repensada, superando as discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado”, pois embora sejam perspectivas diferentes, uma não exclui a outra e sim, se complementam.

Esta dicotomia acontece principalmente quando não se reflete sobre as teorias que embasam as práticas da educação especial. A autora propõe ainda para a formação, a “epistemologia da prática, tomando como referência, as competências encontradas nas práticas de bons profissionais, que, refletindo a partir de fatos reais, são capazes de enfrentar situações novas e diferentes, bem como tomar decisões apropriadas” (DORZIART, 2011, p. 149).

Garcia (2011) conclui que esse enfoque de justaposição do ensino especializado sobre o ensino regular ou vice-versa é como fazer um jogo de transferência de responsabilidade dos papéis sobre a inclusão do aluno.

O professor, entre outros aspectos, deve ter formação capaz de “prepará-lo para analisar e discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho; considerar as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica” (MENDES, 2010. p. 38). Reforçando esta ideia, a autora completa:

um dos pontos chaves da reestruturação da escola seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham necessidades especiais ou não” (MENDES, 2010. p. 39).

Numa perspectiva, mais definida, Garcia (2011, p. 69) apoia a abordagem de Mendes (2010) e defende que a formação do professor de educação especial “tenha uma parte específica que vise o trabalho colaborativo com o professor de ensino comum”. A autora compreende que o professor de educação especial não é protagonista de inclusão, o foco deste processo é a colaboração desenvolvida nos dois espaços: sala de recursos multifuncionais e sala comum que, em articulação, poderão eliminar as barreiras ao processo de inclusão, pois:

O modelo de educação especial subjacente ao enfoque de desenvolver uma ação pedagógica colaborativa ao trabalho do professor regente da turma, e, portanto, atuar nas classes comuns, demanda uma formação de professores que esteja preocupada com as finalidades da Educação Básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico. Tal abordagem sugere a possibilidade de trabalho pedagógico caracterizado como bidocência, que contem em si elementos muito particulares, com implicações curriculares, dinamização do trabalho docente e divisão compartilhada das tarefas, entre outros elementos (GARCIA, 2011. p. 70).

A autora defende que a postura multidisciplinar pressupõe uma formação que permita realizar análises e sínteses sobre a educação de crianças e jovens com “trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejamentos compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação” (GARCIA, 2011. p.70).

No entanto, principalmente a inconsistência dos princípios que regem a formação do professor de educação especial ainda gera práticas vazias, que nada mais são do que os antigos modelos da escola especial disfarçados. A formação do professor de atendimento educacional especializado, por exemplo, ainda demanda discussões e questionamentos sobre seu caráter técnico, como nos lembra Dorziart (2011, p.150):

A indefinição do perfil docente para a inclusão é, nesse sentido, decorrente da dificuldade de uma abordagem sistêmica sobre formação de professores, que envolve todos os alunos, e não apenas os alunos com deficiência. Essa abordagem pode permitir ao professor desenvolver a capacidade de compreender e praticar o acolhimento às diferenças, como uma postura de abertura às singularidades humanas na experiência prática, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações.

De modo geral, não condenamos a especialização nem a generalização na formação do professor de AEE, o que questionamos é o distanciamento entre estes dois campos do saber docente. Pouco contribuirá para a inclusão do aluno, saberes especializados sobre esta ou aquela deficiência sem que sejam vislumbrados no contexto de sala regular, nas práticas docentes e nos desafios do ensino comum. Assim como se anulará uma prática generalista, que desconheça as especificidades de determinados alunos, por conta da deficiência.

O AEE constrói seu lócus para além da sala de recursos e até da escola, uma vez que suas implicações alcançam mais do que o cotidiano escolar. Sobre isso Mendes (2011) tece uma crítica que corrobora as indagações dos professores de AEE que ainda vivenciam conflitos sobre os limites de sua formação e de sua prática. Segundo a autora, a formação do professor:

[...] é bastante complexa, pois deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e em todos os tipos de lócus (MENDES, 2011. p. 138).

Levando em conta o público a ser atendido pelo AEE, esta afirmativa é verdadeira se observarmos apenas os conhecimentos específicos, é possível listar uma variedade de áreas do conhecimento a serem dominadas pelo professor de AEE: línguas e códigos específicos, processos mentais, acessibilidade, mobilidade, adequação postural, entre outros.

O professor, diante disso, questiona a possibilidade de executar de forma competente, ações que abarquem todos estes saberes específicos. O questionamento principal é sobre quem ou o que deve ser multi (no termo multifuncional): o professor ou a sala de recurso.

Esse questionamento precisa ser amplamente discutido, pois a inconsistência na formação e na prática dos professores de AEE poderá produzir uma formação-ação das classes especiais dentro da escola regular. No próximo tópico, apresentamos o funcionamento do AEE no município de Teresina-Piauí.

3.1.3 O atendimento educacional especializado no município de Teresina-Piauí

Seguindo a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina passou a implantar desde 2008 as primeiras salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais. Do

primeiro ano até 2014, foram instaladas 77 salas de AEE em escolas e centros municipais de educação infantil (CMEI), distribuídas em todas as zonas da cidade.

A Rede Municipal de Ensino, através da Divisão de Educação Inclusiva (DEI), organiza as salas de recursos em sistema de nucleação que funciona da seguinte forma: uma escola ou CMEI que tenha sala de recursos oferta o AEE para os alunos da própria instituição (escola núcleo) e para alunos que estudam em escolas próximas (escolas adjacentes). Essa organização do atendimento se faz necessária, uma vez que não há salas de recursos em todas as escolas da rede (SEMEC, 2014).

Atualmente são atendidos cerca de 1.070 alunos nas salas de recursos da rede municipal, distribuídos em todas as deficiências previstas como público alvo do AEE. Deste público atendido, existe uma considerável predominância de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e com deficiência intelectual. Em, oposição, não há registros de alunos com altas habilidades/superdotação sendo atendidos no AEE.

A seleção dos alunos para o atendimento, a organização das turmas e a seleção e formação dos professores para atuar no AEE seguem as orientações da DEI, que se encarrega de ações em todas as esferas, a nível de secretaria e escolas, com vistas a divulgar, orientar e acompanhar o processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial na sala regular.

Nesse sentido, a orientação para que o aluno seja atendido pelo AEE é a observância de enquadrar-se como público da educação especial. Embora a apresentação de laudo médico seja solicitada à família do aluno, a ausência do mesmo não é impeditiva para a matrícula no AEE. A escola relaciona os alunos com deficiência matriculados em documento específico e encaminha à DEI que, por sua vez, repassa ao professor de AEE da escola núcleo para que este inicie o processo de seleção dos alunos que necessitam do AEE.

Para identificar a necessidade do Atendimento Educacional Especializado, o professor da sala de recursos realiza entrevista com professor da sala regular e com a família para investigar a história de vida e a trajetória escolar do aluno e, por fim, é realizada uma avaliação inicial com o aluno.

Cada turma é organizada e o atendimento pode ser individual ou em grupo, por deficiência ou idade. Cada aluno deve ter em média 2 atendimentos semanais com duração de duas horas-aula cada. Esses critérios são apresentados a título de orientação para estruturar o atendimento, no entanto, cada turma é organizada de acordo com sua especificidade e os critérios de organização das turmas são elaborados conforme a necessidade de cada escola e dos alunos.

Uma turma de AEE, conforme orientação da DEI, deve ter em média 15 a 20 alunos, no entanto, algumas escolas fogem a este número, como é o caso de escolas da zona rural que pela distância ou dificuldade de acesso não consegue atingir o número mínimo; e escolas de zona urbana localizadas em grandes comunidades que geralmente são as únicas que oferecem AEE na região, atendem até 30 alunos.

A Secretaria orienta conforme as diretrizes do AEE (2008) que o atendimento seja realizado obrigatoriamente no contra turno ao ensino regular, uma vez que o aluno público alvo da educação especial é amparado pelas mesmas diretrizes da LDB (1996), que assegura a todo aluno carga horária de 200 dias letivos.

Esta orientação contradiz a realidade observada, pois há casos cada vez mais frequentes de alunos atendidos no mesmo turno da sala regular, ou seja, o aluno é retirado da sala de aula comum para participar do AEE, uma ou duas vezes por semana.

As justificativas apresentadas são geralmente relacionadas à dificuldade da família em levar o aluno duas vezes à escola, a incompatibilidade dos horários devido às terapias e até a falta de interesse da família. Muitos professores abrem exceções para estes casos específicos e realizam o atendimento no mesmo turno da aula, mesmo cientes da irregularidade da situação.

Os professores de AEE, por sua vez, são do quadro efetivo da rede, devem ter carga horária de 40 horas semanais e atender aos alunos nos turnos manhã e tarde. Sua carga horária de trabalho é dividida em 12 horas para horário pedagógico que inclui atividades de planejamento e formação; 4 horas para visitas de acompanhamento ao ensino regular e 24 horas para atendimento aos alunos.

A formação inicial exigida é Licenciatura em Pedagogia e, preferencialmente, pós-graduação em educação especial ou áreas afins. Os professores participam de programas de formação específica ofertados pela própria rede municipal ou em parceria com o MEC. A formação em atendimento educacional especializado é a mais solicitada pelos professores, uma vez que um número inferior a 50% dos professores tem esta formação. (SEMEC, 2014).

Observamos que a demanda para o AEE na rede municipal de Teresina é extensa, tanto no que diz respeito a variedade de alunos atendidos quanto a necessidade de formação.

Das especificidades atendidas nas salas de recursos de Teresina, destacamos os alunos com paralisia cerebral, forma de deficiência física que compromete, em alguns casos, além da capacidade motora, a comunicação. O AEE para este público requer a eliminação de barreiras físicas e comunicacionais que impedem que o aluno tenha êxito na sua escolarização. Sobre este público trataremos no tópico seguinte.

3.2 O aluno com paralisia cerebral

A escola, com o paradigma da inclusão, vivencia uma nova realidade em que cada vez mais estão presentes em suas salas de aula, crianças com as mais variadas condições. O aluno com deficiência, e em especial com paralisia cerebral (PC), uma das formas de deficiência física, passou a sair dos espaços clínicos terapêuticos, para também frequentar a escola regular.

A diversidade de quadros, os graus de comprometimento e as possibilidades de desenvolvimento de uma criança com PC ainda são pouco compreendidas no contexto escolar e este fator pode comprometer sobremaneira o processo de escolarização do aluno.

O atendimento educacional especializado como serviço da educação especial que visa eliminar as barreiras que impedem o progresso do aluno, deve contribuir com o êxito escolar dessas crianças, uma vez que desenvolve um trabalho voltado para a identificação das necessidades específicas do aluno; constrói recursos e materiais adaptados; identifica as barreiras que comprometem a acessibilidade e junto com a escola discute os mecanismos que podem garantir o pleno acesso; e realiza o atendimento visando às especificidades do aluno (BRASIL, 2010).

A paralisia cerebral pode, num primeiro momento, assustar a escola que desconheça essa condição, especialmente quanto ao grau de comprometimento do corpo. No entanto, a condição física é variável e somente com conhecimento profundo sobre cada caso poder-se-á identificar a condição de cada pessoa.

A deficiência física envolve uma infinidade de quadros de comprometimento motor, dentre estes a paralisia cerebral. É possível verificar um número cada vez mais elevado de pessoas com este quadro, no entanto, Honora e Frizanco (2008) afirmam que o que ocorre é que com o avanço da medicina e de recursos tecnológicos cada vez mais eficientes o índice de mortalidade de crianças que nascem com complicações adquiridas na formação e desenvolvimento fetal ou de partos difíceis diminuiu, fazendo com que crianças com probabilidade de morte sobrevivam, no entanto, as sequelas da má formação ou da dificuldade no parto se manifestem através da deficiência.

Este fato nos remete à reflexão de que a medicina e a tecnologia embora tenham avançado significativamente ainda não são capazes de, mesmo reduzindo a taxa de mortalidade infantil, evitar que um índice elevado de crianças sobreviva sem sequelas que comprometam a qualidade de vida. É certo que tal prerrogativa não é exclusividade da medicina em si, mas também de esferas que extrapolam os aspectos médicos-clínicos que

interferem diretamente nos altos índices de crianças que nascem com deficiência, inclusive fatores sociais.

Neste grupo de deficiências enquadra-se a Paralisia cerebral, que segundo Honora e Frizanco (2008, p. 90), “é o termo utilizado para distinguir um conjunto de distúrbios motores decorrentes de uma lesão no cérebro durante os primeiros estágios de desenvolvimento. A lesão é estática, não muda e não se agrava, ou seja, o quadro não é progressivo.”

Schirmer et al (2013) esclarecem que a lesão sofrida atinge o Sistema Nervoso Central (SNC), que compreende o encéfalo e a medula espinhal. O SNC é responsável por receber as informações sensoriais e dar os comandos de respostas para serem executadas pelos músculos e glândulas. Dessa forma, podemos compreender que havendo uma lesão no SNC, o corpo poderá ser comprometido em suas funções normais. As autoras também apresentam um conceito de paralisia cerebral:

encefalopatia crônica não progressiva da infância, é a consequência de uma lesão anatomopatológica ou anomalia estacionária, que agiu no SNC em plena maturação estrutural e funcional, ocorrida, portanto na vida fetal ou nos primeiros meses de vida, caracterizada por falta de controle motor e por modificações adaptativas do comprimento muscular, algumas vezes chegando a apresentar deformidades ósseas. (SCHIRMER et al, 2003, p.01)

Para utilizar adequadamente o termo Paralisia Cerebral, conforme destaca Schwartzman (2004. p.05), é necessária a observância de certos aspectos, pois “a causa deverá ser fixa, não progressiva; deverá estar presente dentro dos dois primeiros anos de vida e se manifestar, principalmente, por uma desordem do movimento e da postura”.

O mesmo autor ressalta um aspecto fundamental no que se refere aos vários quadros de paralisia cerebral que diz respeito aos aspectos fisiológicos e ambientais, capazes de provocar alterações posteriores à condição da paralisia cerebral, pois “embora decorrente de uma condição fixa, certas características podem se modificar em função de fatores biológicos, diretamente relacionados aos processos de maturação do sistema nervoso central (SNC), fatores ambientais e circunstanciais. (SCHWARTZMAN, 2004. p.05)

A criança com paralisia cerebral apresenta um quadro não progressivo. No que diz respeito à lesão, no entanto, no que diz respeito aos problemas relacionados à paralisia, o comprometimento pode variar dependendo da extensão e localização da lesão e da precocidade dos tratamentos para as sequelas da PC (HONORA; FRIZANCO, 2008). Ilustrando a variedade de quadros que podem ser apresentados em crianças com paralisia cerebral, Magalhães, (2010, p. 91) afirma que:

Dependendo da extensão da lesão e do local no cérebro onde ela ocorreu, a PC se manifestará de forma diferente. Podemos, então, encontrar crianças com paralisia cerebral que não andam, logo precisamos de cadeira de rodas; outros não conseguem segurar objetos e precisam de ajuda para as atividades cotidianas; algumas são capazes de andar sem dificuldade, necessitando apenas de uma muleta ou andador; alguns falam perfeitamente, enquanto outros apresentam muita dificuldade de expressão oral.

Um aspecto que ganha destaque é o diagnóstico da paralisia cerebral. Segundo Magalhães (2010), o diagnóstico é relevante em determinados aspectos, uma vez que quadros distintos necessitam de adaptações específicas. Esta perspectiva não visa a compreensão da PC pura como um fim, mas como um meio para compreender como esta tem impacto na vida funcional do indivíduo e as possíveis intervenções. A PC, portanto, não é uma doença, é a seqüela de uma lesão cerebral que não progride nem regride, mas que pode ter associadas condições mais ou menos limitantes.

Melo (2008, p. 56) destaca que, de modo geral, podem ser percebidas algumas dificuldades típicas em pessoas com paralisia cerebral, como “alterações no desempenho motor ao andar, ao usar as mãos para comer, escrever, ao se equilibrar, ao falar ou a qualquer outra atividade que exija o controle do corpo e coordenação motora adequada”. Entretanto, há casos com complicações severas que comprometem desde a função motora até a cognição.

A capacidade cognitiva merece destaque nesta caracterização da PC, uma vez que de modo geral, a terminologia “paralisia cerebral” gera um dos equívocos mais comuns quando se trata desta deficiência. A ideia de um cérebro paralisado, que não funciona e que está totalmente comprometido é a compreensão do senso comum. Magalhães (2008, p. 54) esclarece que:

o desenvolvimento das crianças com paralisia cerebral, no que concerne ao aspecto cognitivo, também varia de indivíduo para indivíduo. É possível encontrar crianças com um comprometimento muito grave na capacidade de raciocínio abstrato, assim como crianças com inteligência acima da média.

No contexto escolar é fundamental conhecer esta informação, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno não pode ser condicionado à gravidade da condição física, pois “a deficiência intelectual não é inerente à paralisia cerebral, ela é uma condição associada, ou seja, pode ou não ocorrer” (MAGALHÃES, 2008. p. 59).

Diante do exposto, compreendemos que a paralisia cerebral não é uma condição que se limite a um grupo de características fechadas e únicas. Muitos fatores e a combinação destes

são determinantes para a manifestação de determinado quadro em PC. Diante do exposto, iremos agora abordar a etiologia e a classificação da paralisia cerebral.

3.2.1 Causas e classificação da Paralisia Cerebral

Conforme citado anteriormente, a paralisia cerebral, ocorrida por uma lesão no Sistema Nervoso Central, pode ser causada por diversos fatores, de forma isolada ou associada. As causas podem ser pré-natais, perinatais e pós-natais. Segundo Honora e Frizanco (2008, p. 90)

no período pré-natal presentes as anomalias genéticas (anormalidades cromossômicas que podem produzir deformidades estruturais no cérebro e no esqueleto), os erros de metabolismo, as infecções maternas (como a rubéola, a toxoplasmose ou a sífilis) e a anóxia intrauterina (causada pelo enrolamento do cordão umbilical, por anemia da mãe ou toxemia na gravidez).

As causas perinatais, ou seja, as ocorridas durante o processo do parto, envolvem especialmente os traumatismos durante o parto, como por exemplo, o uso incorreto do fórceps, que pode lesionar a criança, partos rápidos ou demorados demais, desproporção céfalo-pélvica, anestesia, parto de gêmeos, entre outras. (HONORA; FRIZANCO, 2008; ROTTA, 2002).

Como causas pós-natais, que correspondem ao período logo após o nascimento, estão descritos na literatura, vários fatores que podem ocasionar a paralisia cerebral na criança. Honora e Frizanco (2008, p. 91) afirmam que:

a causa mais comum da paralisia cerebral é a lesão no parto, especialmente decorrente da anóxia, isto é, a falta de oxigênio. [...] Dentre as outras causas estão as infecções (encefalite, meningite) e as intoxicações (medicamentosa, anestesia, de radiações) que podem causar dano cerebral.

As causas descritas compreendem a etiologia da paralisia cerebral, que também pode ser classificada conforme as diferentes formas de manifestação. Sobre a classificação da Paralisia Cerebral, Schwartzman (2004) destaca que são apresentadas diversas formas de categorização, no entanto para uma visão mais precisa sobre a pessoa com paralisia cerebral é importante que se tenha o conhecimento da etiologia ou a identificação dos possíveis fatores de risco; uma avaliação funcional dos prejuízos associados; e uma síntese da capacidade

funcional do indivíduo. Estes aspectos podem ser organizados conforme quadro proposto pelo autor:

Quadro 3: Aspectos a serem considerados na classificação da Paralisia Cerebral

Disfunção motora e topográfica		
A. Paralisia cerebral espástica - Diplegia: comprometimento maior nos membros inferiores - Quadriplegia: prejuízos equivalentes nos quatro membros - Hemiplegia: comprometimento de um demídio corporal - Dupla hemiplegia: membros superiores mais comprometidos B. Discinética - Hipercinética ou coreoatetóide - Distônica C. Atáxia D. Mista		
Etiologia da paralisia cerebral		
- Pré-natais: - dois ou mais abortos - doenças maternas - sangramento durante a gestação - pré-eclâmpsia - crianças nascidas pequenas para a idade gestacional - infartos da placenta - gestação gemelar.	- Perinatais - asfixia - hemorragias cerebrais - ablação da placenta - hipóxia - hiperbilirrubinemia - Infecções do SNC	
Fatores de risco para paralisia		
- Fatores pós-natais - Fatores pré-natais - herança simples - síndromes pré-natais definidas - infecções pré-natais - malformações cerebrais - Possíveis fatores pré ou perinatais - Presença de um ou mais fatores de risco - Etiologia desconhecida		
Disfunção motora e prejuízos associados na paralisia cerebral		
Disfunção motora	Prejuízos associados	
	QI<50	Epilepsia
Discinesia	30%	27%
Diplegia	33%	31%
Hemiplegia	39%	67%
Quadriplegia	64%	56%

Fonte: Schwartzman (2004, p. 6).

Conforme o exposto, as formas de classificação indicam diversos aspectos relacionados com a própria condição da paralisia cerebral, suas características e as possíveis condições associadas.

Melo (2008) corrobora com as informações Schwartzman (2004) e amplia a discussão reforçando que devem ser levados em consideração três aspectos: o tipo de alteração do movimento; a topografia corporal e a severidade do comprometimento motor. O tipo de alteração do movimento está relacionado a qualidade do tônus muscular. As formas mais comuns de classificação são a espástica, a atetósica ou discinética, a atáxica e a mista.

O primeiro grupo, da Espástica, também denominada Piramidal é a mais frequente entre os casos de PC. Nestes casos há “aumento pronunciado do tônus muscular (hipoertonia), diminuição de força muscular (paresia) e exacerbação da atividade reflexa (hiperreflexia).” (MELO, 2008. p. 58). Este quadro ocorre devido ao Sistema Piramidal, responsável pela execução de movimentos voluntários no corpo, estar afetado. Nesses casos,

A espasticidade aumenta com a tentativa da criança em executar movimentos, o que faz com que estes sejam bruscos, lentos e anárquicos. Os movimentos são excessivos devido ao reflexo de estiramento estar exagerado. Os músculos espásticos estão em contração contínua, causando aparente fraqueza do seu condutor antagonista às posições anormais das articulações sobre as quais atuam. As deformidades articulares se desenvolvem e podem com o tempo, tornar-se com contraturas fixas. O reflexo tônico cervical pode persistir além de tempo normal, porém os demais reflexos neonatais geralmente desaparecem durante o repouso determinando geralmente posições viciosas ou contraturas em padrão flexor. (SCHIRMER et al, 2013. p. 03)

No segundo grupo está a paralisia cerebral Atetósica, também chamada Discinética, que acarreta principalmente em tônus muscular anormal, pois o sistema muscular é instável assim como movimentos involuntários. Sobre a PC do tipo atetósica, Melo (2008. p. 59) afirma que:

É resultante de lesão do sistema extrapiramidal, [...] responsável pelos movimentos automáticos, regulação do tônus e da postura. Lesão nesse sistema se caracterizam pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários, os quais são do tipo espasmódicos e incontrolados, podendo ser localizado apenas nas extremidades ou em todo o corpo, atingindo membros, cabeça, face e os músculos envolvidos com a fonação, respiração e deglutição.

Sobre esse grupo, Schirmer et al (2013) afirmam que as respostas aos estímulos em crianças que apresentam este tipo de PC são instáveis e imprevisíveis, apresentando também problemas na fala, caracterizados pela disatria, ou seja, distúrbio neurológico caracterizado pela incapacidade de articular as palavras de maneira correta. Apresenta fala na inspiração e tem dificuldade em sustentar os sons ou a fala emitida.

O terceiro grupo é a paralisia Atáxica que apresenta um quadro de falta de equilíbrio e de coordenação motora nas atividades voluntárias. Melo (2008. p. 60) descreve que a paralisia do tipo atáxica:

surge em função de uma lesão do sistema cerebelar, o qual é responsável pela regulação e execução dos movimentos voluntários, bem como pela manutenção das posturas com exatidão, resultantes de uma ação harmônica entre as ações musculares que permitem a realização dos atos motores coordenados.

Nas crianças com este tipo de paralisia, podemos observar a dificuldade para calcular a força, a distância e a direção na execução dos movimentos. Também apresentam instabilidade do tronco durante a marcha, desorientação espacial e tremor intencional. É um dos tipos mais raros de paralisia cerebral e seus sinais demoram a ser percebidos pela família e também apresentam disatria. A fala geralmente é incompreensível e devido a falte de controle dos movimentos orofaciais, a boca geralmente fica aberta e há salivação constante. (SCHIRMER, et al, 2013).

O quarto e último grupo de paralisia cerebral é a chamada Mista, em que a criança apresenta um quadro de comprometimento envolvendo mais de um dos grupos anteriores, com lesões piramidais e extrapiramidais (MELO, 2008. p. 60). Nestes casos, pela combinação de quadros distintos numa mesma pessoa, o comprometimento poderá ser mais severo, gerando uma condição mais complexa.

Diante do exposto, podemos inferir que a paralisia cerebral se observando apenas o aspecto relacionados aos movimentos, apresenta muitas condições específicas. No contexto educacional, conhecimento de tais especificidades só é relevante se usado em função de melhorar a vida escolar do aluno, realizando as adaptações necessárias para que este tenha condições lograr êxito na sua vida escolar.

O segundo aspecto a ser observado na classificação da paralisia cerebral diz respeito à topografia corporal, ou seja, a localização das partes do corpo afetadas. Com o intuito de favorecer a compreensão e de forma didática, Honora e Frizanco (2008) nos ajudam a

compreender. Quando se trata da lesão ocorrida no corpo, precisamos distinguir os termos específicos.

Segundo as autoras, quando nos referimos a uma paralisia do tipo “paresia” esta refere-se a paralisia parcial de movimentos; a do tipo “plegia”, refere-se à ausência total de movimentos. A lesão do tipo “hemi”, refere-se a uma lesão em meio lado do corpo e uma lesão do tipo “para” significa ter lesão abaixo da cintura. Desta forma, Melo (2008. p. 60), classifica:

Quadriplegia/tetraplegia – quando os quatro membros estão igualmente comprometidos; diplegia – quando os quatro membros estão comprometidos, no entanto, os membros superiores apresentam melhor função que do que os membros inferiores; hemiplegia – quando apenas um lado do corpo é acometido; triplegia – envolvimento de três membros; monoplegia – quando há um membro predominantemente comprometido.

Podemos constatar que diante da variedade de quadros que a paralisia cerebral apresenta é impossível apresentar uma definição única para a condição da PC. E para confirmar esta afirmativa, apresentamos o último aspecto a ser observado na classificação da paralisia: a severidade do comprometimento motor que pode ser leve, moderado ou severo. Schirmer et al (2013, p. 05) descreve que:

Indivíduos com PC, com comprometimento global leve, movimentam-se com independência, realizam atividades motoras finas, como desenhar, encaixar, recortar etc., constroem frases com mais de duas palavras; e demonstram uma boa adaptação social. Seu desempenho intelectual favorece a aprendizagem acadêmica. Sujeitos com quadro moderado apresentam dificuldades na locomoção, sendo necessário suporte material e ou humano. A motricidade fina é limitada, executando atividades sem domínio do freio inibitório. Utiliza palavras - frases na comunicação verbal. Nas atividades da vida diária, necessitam a manutenção e assistência. Os aspectos cognitivos limitados parecem dificultar o desempenho escolar. As com PC com dependência total ao nível da motricidade grossa e fina, com linguagem e fala comprometidos, acabam muitas vezes sendo considerados com uma capacidade intelectual severamente prejudicada, justamente por não ter uma possibilidade de expressão da sua capacidade mental.

As autoras, chamam a atenção para não cometermos o equívoco de condicionar a capacidade à condição cognitiva, pois, de modo geral, não existe relação direta em “quanto maior o transtorno motor, maior o déficit mental”, principalmente porque o déficit intelectual não é previsto no quadro da PC.

Os autores acima nos descrevem a complexidade que envolve a paralisia cerebral e, diante do exposto, compreendemos que as necessidades específicas são de ordem diversas.

Em se tratando do aspecto clínico, podemos identificar que em alguns casos se faz necessária a adoção de intervenção medicamentosa para controlar algumas das condições associadas como a epilepsia ou a espasticidade. Schwartzman (2004, p. 14) destaca que “tratamento medicamentoso não é, de forma alguma o mais importante”, mas deverá ser considerado quando este, de fato, represente uma opção para a melhoria da qualidade de vida da criança. No entanto, quando não há um acompanhamento contínuo e responsável tanto pela família como pelo corpo médico, a situação poderá acarretar prejuízos.

É necessário analisar a medicação, a dose administrada, os efeitos colaterais e os benefícios do tratamento. Esse acompanhamento é fundamental, pois a medicação inadequada ou má administrada pode ocasionar uma piora nas condições associadas, além de provocar sonolência, irritabilidade, perturbações sensoriais e em alguns casos, em detrimento de uma melhora das funções motoras, altas doses medicamentosas provocam até deterioração intelectual (SCHWARTZMAN, 2004).

Além do tratamento clínico médico, existem diversas possibilidades de atendimentos terapêuticos que visam a reabilitação e a melhora da qualidade de vida da criança com paralisia cerebral. No campo motor, Leite e Prado (2004, p. 44) destacam a importância da fisioterapia para crianças com paralisia cerebral pois:

A Fisioterapia tem como objetivo a inibição da atividade reflexa anormal para normalizar o tônus muscular e facilitar o movimento normal, com isso haverá uma melhora da força, da flexibilidade, da amplitude de movimento, dos padrões de movimento e, em geral, das capacidades motoras básicas para a mobilidade funcional. As metas de um programa de reabilitação são reduzir a incapacidade e otimizar a função.

Além disso, neste campo, assim como na Terapia Ocupacional, existem trabalhos com técnicas de tratamento sensorial que promovem experiências sensoriais apropriadas e variadas - tátil, proprioceptiva, cinestésica, visual, auditiva, gustativa, etc. - para as crianças que têm estas experiências limitadas por conta da paralisia cerebral. Estas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da criança, tanto no aspecto físico, social e educacional (LEITE; PRADO, 2004).

Assim como os já citados, os campos da Fonoaudiologia e da Psicologia trazem contribuições significativas para a criança com paralisia cerebral e, sempre que possível, a família deve ser orientada a buscar estes serviços, no entanto, Schwartzman (2004) alerta para a quantidade de tratamentos simultâneos.

O autor destaca que cada etapa da vida da criança determina que modalidade de tratamento é prioritária. É necessária uma avaliação multidisciplinar para definir os atendimentos sem que isso acarrete numa sobrecarga para a criança e para a família, pois esta sobrecarga pode resultar em efeito contrário, ou seja, uma baixa qualidade de vida.

Esta situação retrata o cotidiano de muitas famílias com filhos com deficiência, que, na busca por melhorar as condições ou esperançosos por uma “cura”, buscam os mais diversos tipos de atendimentos. Coadunando com estas constatações, Ferreira (2007) denuncia em sua pesquisa que a rede de assistência e as terapias especializadas para crianças e famílias funcionam de forma fragmentada.

Isso dificulta a troca de informações entre os serviços e ainda força a família a percorrer muitos serviços, geralmente em regiões distantes umas das outras. A autora alerta que “o despreparo dos familiares para esse tipo de enfrentamento os penaliza, bem como as crianças com deficiência e seus demais dependentes”. (Ferreira, 2007. p. 24).

Diante das inúmeras possibilidades de terapias e tratamentos clínicos, Schwartzman (2004) enfatiza que devem ser priorizados os atendimentos que busquem a melhoria da qualidade de vida. O autor destaca ainda que à medida que a criança ingressa na escola, os tratamentos devem focar as necessidades desse novo contexto com vistas a garantir o máximo de aproveitamento do potencial da criança. Para isso, devem ser adotadas estratégias para ajuda-la, como por exemplo, a aquisição funcional da comunicação e independência nas atividades de vida diária.

Concluimos que o aluno com paralisia cerebral tem reais possibilidades de ingressar na escola regular e progredir em seus estudos. Nessa perspectiva, a barreira, como dito anteriormente, não é a deficiência e sim a ausência de mecanismos que respondam às necessidades deste aluno.

Para este aluno, a comunicação, conforme constatado, pode ser uma barreira que limite o acesso da criança e, nestes casos, se faz necessário o desenvolvimento de formas alternativas, especificamente, a Comunicação Alternativa e Aumentativa, que passaremos a tratar na próxima seção.

4 TECNOLOGIA ASSISTIVA: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo aborda a Tecnologia Assistiva (TA), mais especificamente a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), enfocando o conceito, a caracterização e o processo de construção de CAA. Nossa pretensão é apresentar esta forma de comunicação, enfatizando as possibilidades de garantir ao usuário, formas de comunicação funcional, que lhe garantam a capacidade de comunicar-se com seus pares. Trataremos aqui as formas de CAA, assim como a implementação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SCAA) para alunos não falantes ou com fala não funcional.

4.1 A importância da TA para a inclusão do aluno com deficiência

Quando se trata de inclusão da pessoa com deficiência em ambiente escolar o desafio a ser vencido não é mais a deficiência, e sim a escolha dos instrumentos ou estratégias necessárias para possibilitar ao aluno com limitações impostas pelo meio o acesso ao conhecimento que circula nesse espaço.

Diversas áreas do conhecimento planejam e criam um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. Para esta tarefa, a Educação Especial na perspectiva inclusiva destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE), modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas atividades pedagógicas que fazem parte do cotidiano escolar.

A concretização dos objetivos do atendimento educacional especializado se dá através da atuação de professores capacitados, uma rede de apoio e serviços e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (TA), que de acordo com Sá (apud SCHIRMER et al, 2007, p. 31):

[...] deve ser compreendida como a resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades da vida diária, de orientação e

mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros.

O serviço de tecnologia assistiva na educação, portanto, busca resolver as dificuldades dos alunos encontrando alternativas para que estes participem e atuem positivamente nas várias atividades propostas e nos diversos espaços de convívio educacional e social, envolvendo 11 categorias de recursos e serviços com vistas a aumentar, manter ou melhorar a capacidade funcional dos sujeitos com algum tipo de deficiência, incapacidade e mobilidade reduzida.

A importância desta classificação otimiza a organização das áreas de conhecimento e serve como critério para estudo, pesquisa, desenvolvimento, promoção de políticas públicas, organização de serviços, catalogação e formação de banco de dados para identificação dos recursos mais apropriados ao atendimento de uma necessidade funcional do usuário final. (SCHIRMER et al, 2007). São categorias da TA:

Auxílios para a vida diária; Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou com visão subnormal; Auxílios para surdos ou com déficit auditivo; Adaptações em veículos. (BRASIL, 2009)

O uso de TA no Brasil ainda é restrito, tanto no que diz respeito aos recursos de alta tecnologia, quanto aos menos sofisticados como, por exemplo, aqueles que auxiliam a realização de atividades da vida diária (higiene pessoal, alimentação, vestuário etc.). Os motivos para o não uso são os mais variados: falta de conhecimento do público usuário a respeito das tecnologias disponíveis, falta de orientação aos usuários pelos profissionais da área de reabilitação e educação, alto custo, carência de produtos no mercado e até a questão do estigma, pois a aparência de muitos recursos pode focalizar apenas a deficiência e não a potencialidade da pessoa. (SARTORETTO; BERSCH, 2010; SCHIRMER et al, 2007).

Discutir o tema, contudo, é de extrema importância para a área da Educação, pois além da formação dos professores, as novas tecnologias têm se tornado um elemento fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência. A legislação brasileira aponta para o direito do cidadão com deficiência de dispor dos recursos de tecnologia assistiva de que necessita, mas estamos ainda no início de um trabalho voltado para o devido reconhecimento e a estruturação desta área em nosso país.

No âmbito acadêmico percebemos que ainda há poucas pesquisas sobre o assunto e quando observamos a produção nacional é possível constatar que esta também ainda está em estágio inicial, de modo que são poucos os brasileiros assistidos com esses recursos.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende que a intervenção em tecnologia assistiva em contexto educacional se efetive nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não se restringindo aos recursos tecnológicos em si, mas implicando uma ação educacional que promova a autonomia, a independência no exercício de atividades e a inclusão dos alunos com deficiência.

No Brasil, a discussão conceitual sobre tecnologia assistiva e sua aplicação no campo educacional teve início especificamente nos programas de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado a partir de 2006. Os professores especializados que tiveram formação em tecnologia assistiva e que já atuavam nas salas de recursos multifuncionais fomentaram as primeiras ações relativas ao levantamento de necessidades de apoio aos alunos, no entanto, é preciso entender que embora o termo tecnologia assistiva seja relativamente novo, os princípios que fundamentam estes recursos existem desde os marcos filosóficos que originaram o paradigma da educação inclusiva, em particular em outros países.

A escola, ao se propor a desenvolver tecnologia, busca com criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa, valorizando o seu jeito de fazer e aumentando sua capacidade de ação e interação, a partir de suas habilidades.

De igual modo, cria novas alternativas para a comunicação, a mobilidade, a escrita, a leitura, as brincadeiras, as artes, a utilização de materiais escolares e pedagógicos, a exploração e a produção de temas através do computador etc. Envolve o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. Isso retira do aluno o papel de espectador e atribui-lhe a função de ator. (SCHIRMER et al, 2007).

Outra questão a ser esclarecida é que à primeira vista o termo “tecnologia” pode gerar a ideia de recursos ou estratégias num grau de sofisticação elevado quando, na verdade, tanto pode se referir a um simples engrossador de lápis feito de material de sucata, como a recursos de informática de ponta ou *softwares* complexos com inúmeras possibilidades de uso.

O termo “tecnologia”, neste caso não está relacionado ao equipamento/recurso em si, mas à condição de funcionalidade que o recurso pode trazer para o usuário, a eliminação de barreiras e a aplicação nos contextos educacionais e sociais, ou seja, proporciona acessibilidade. (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Ao compreendermos a dimensão que a tecnologia assistiva traz consigo, é possível identificar que o que a escola classifica muitas vezes como limitação provocada pela deficiência, se trata de limitações de acessibilidade. E, neste caso, os papéis se invertem: o que antes era considerado uma “falha”, “falta” ou “incapacidade” do aluno com deficiência, é na verdade uma limitação da escola, que não garante a ele formas de acesso ao conhecimento.

4. 2 A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): conceituação e usos

Alguns alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na comunicação oral ou escrita devido a impedimentos provenientes da deficiência. São restrições funcionais que impedem o aluno de expressar-se e relacionar-se com o mundo de forma compreensiva. Estas restrições não podem ser entendidas como sinônimo de incapacidade de aprender e desenvolver-se.

É preciso compreender que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares não acontece apenas pela proximidade física entre os alunos, ou seja, o fato de estar inserido no espaço físico de uma escola regular, compartilhando os mesmos ambientes e situações com as demais crianças sem deficiência não é garantia de inclusão.

O contato entre os pares se estabelece basicamente por meio da comunicação e a criança que não usa um canal comunicativo partilhado pelo seu grupo de pares tem grandes possibilidades de fixar-se à margem do processo de trocas e interações que acontecem no ambiente escolar.

Partindo deste princípio, Pelosi (2003, p. 205) reafirma a importância da comunicação no processo de inclusão, compreendendo que “a mera proximidade não facilita interações sociais, onde a comunicação é uma peça fundamental.” É fundamental que esta aproximação seja efetivada através da comunicação.

A autora, ao abordar a importância da linguagem para o ser humano e suas interações sociais, para o desenvolvimento e a evolução da produção humana, afirma que a linguagem, seja oral ou escrita, é uma marca de diferenciação do homem. Esta é uma capacidade plena do homem que pode ser comprometida por diversos fatores, entre eles a deficiência, que pode limitar a extensão da comunicação de determinada pessoa que não usa as vias tradicionais de comunicação. Nestes casos, são necessárias adaptações que possibilitem ao sujeito a elaboração de um canal comunicativo capaz de garantir plenamente a participação social e uma escolaridade inclusiva. (PELOSI, 2003)

A comunicação é a forma de interação necessária ao convívio social e todo sujeito que tem sua capacidade comunicativa limitada terá também suas relações sociais comprometidas. Se as vias “naturais” ou “tradicionais”, como afirma Pelosi (2003) estão comprometidas, não há como estabelecer significados nas interações.

Nesse sentido, entendemos que a capacidade de comunicação do homem é reveladora, na medida em que este consegue, em interface com seus pares, construir esquemas capazes de transmitir mensagem em situações interpessoais, pois:

Ainda que não seja a única modalidade de comunicação, já que esta inclui gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, figuras e diagramas, a linguagem se constitui, com efeito, em uma forma altamente privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos. (NUNES, 2003, p. 3).

A autora afirma ainda que o homem tem capacidade de usar linguagem e, a partir dela, desenvolver diversos sistemas simbólicos com estruturas complexas e altamente elaboradas, como por exemplo, a leitura, a escrita e a matemática que, embora pareçam difíceis, se naturalizam à medida em que o homem nasce com estes esquemas inseridos em seu ambiente desde a mais tenra idade.

A comunicação constitui uma “etapa natural” do desenvolvimento do homem, pois desde o nascimento este vive num ambiente estruturado em função da comunicação. A linguagem oral, por exemplo, é a forma comunicativa predominante na nossa sociedade e quando a criança não a desenvolve sob as contingências naturais de sua educação muitos aspectos de sua vida são adversamente afetados.

Desse modo, a linguagem, enquanto comportamento humano de fundamental importância, está atrelada à capacidade que o homem tem de processar informações através da cognição, o que permite ao indivíduo obter ou construir o conhecimento. Ou seja, a linguagem é fundamental para a constituição do ser humano, pois como afirma Paula (2003, p. 95): “a linguagem tem papel fundamental na construção do homem, na medida em que é um instrumento relevante em seu processo de intermediação com o meio social.”

Analisando, sob esta mesma ótica, podemos citar a título de ilustração, a fala, que tem sido vista como modalidade comunicativa socialmente exigida para a construção de relações nos diferentes contextos e culturas. Os sujeitos que não fazem seu uso convencional, geralmente encontram-se excluídos em algumas situações de interação social.

Silva et al (2011) afirmam que por intermédio de seus símbolos arbitrários aprendidos na mediação com o outro, a fala tem sido considerada um dos veículos de ação mais direta sobre o ambiente, permitindo o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.

As pessoas que não têm fala convencional ou apresentam dificuldades em articulá-la em razão de deficiência geralmente são tratadas pela família e por seus pares como pessoas incapazes, superprotegidas, perdendo inclusive o poder de decisão, pois há quem as tome por elas, de modo que são antecipadas suas necessidades e anuladas todas as possibilidades de serem sujeitos da própria vida.

O processo de interação social e, especialmente, de escolarização para estes sujeitos, geralmente é penoso e cercado de eventos de insucessos e frustrações. A limitação de mecanismos de comunicação convencionais associada a um quadro de deficiência gera em torno deste sujeito um fardo histórico que o restringe, para o grupo social, à incapacidade.

As barreiras têm início na comunicação e estendem-se por toda a visão social das pessoas com deficiência e com dificuldades de comunicação, tolhendo as possibilidades de inserção no meio social, assim como vivências exitosas em distintas dimensões da vida humana.

O fato é que as deficiências de comunicação sejam receptivas ou expressivas têm um enorme impacto sobre o homem, especialmente na atuação de crianças no ambiente escolar. A presença de alterações motoras ou neurológicas durante a infância coloca a criança em risco de atraso no desenvolvimento ou incide como desenvolvimento atípico das habilidades de linguagem. Sobre isso Silva, Baldrighi e Lamônica (2007, p. 328) afirmam que:

Crianças com incapacidade motora, deficiência mental, transtornos emocionais, déficit de compreensão e/ou expressão da linguagem, frequentemente, e desde muito cedo, sofrem com as consequências destes eventos; nas atividades comunicativas, os turnos de interação perdem a faculdade de inter-relação, estas crianças recebem interferência da sua impossibilidade expressiva e o interlocutor tende a não compreender a mensagem ou presumi-la.

Corroborando com a realidade retratada acima, Nunes (2003) afirma que um aluno com deficiência física não oralizado, por exemplo, enfrenta dificuldades em realizar de forma autônoma muitas tarefas rotineiras, como comunicar-se, ler, escrever, manusear materiais pedagógicos etc.

Com isso a autora destaca que os prejuízos trazidos pela condição comunicativa limitada ou ausente se intensificam, acarretando à criança uma dupla restrição: as já

ocasionadas pela deficiência e as ocasionadas por interações sociais empobrecidas, restritas ou até mesmo ausentes.

Mas esta realidade pode ser alterada e os sujeitos com restrições comunicativas podem desenvolver esquemas comunicativos eficientes e capazes de auxiliar na interação e na aprendizagem através da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e, por extensão, todas as técnicas, métodos e procedimentos que têm por finalidade permitir o acesso comunicativo alternativo para pessoas que não possam realizá-las da forma natural devido a algum impedimento físico, mental ou neurológico de caráter temporária ou permanente. Nesse sentido,

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma área da tecnologia assistiva voltada para a ampliação das habilidades de comunicação. Ela é destinada a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre suas necessidades comunicativas e sua habilidade em falar e/ou escrever. (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 89).

Encontramos na literatura, termos como *Comunicação Ampliada e Alternativa* ou *Comunicação Suplementar e Alternativa* referindo-se à CAA. No Brasil, especialmente após a nova política Pública de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, percebemos a adoção da terminologia Comunicação Aumentativa e Alternativa nos documentos legais e nas produções norteadoras das políticas para a educação inclusiva. Estes termos são sinônimos e se referem ao mesmo campo da tecnologia assistiva. Von Tetzchner e Martinsen (2000) a conceituam como:

Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar. Comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000. p. 22).

A CAA visa que os sujeitos que a utilizem se tornem independentes, vivenciem situações comunicativas eficientes e se tornem capazes de expressar as suas necessidades de comunicação e, ainda, não se destina apenas a sujeitos com deficiência, mas a todo e qualquer indivíduo que apresenta severo comprometimento na fala ocasionado por problemas físicos, neurológicos, cognitivos, mas que não possuem prejuízos na audição; e aqueles que usam a fala como forma de comunicação, mas não são compreendidos fora do contexto familiar ou próximo.

Os processos de comunicação entre falantes e usuários de meios alternativos não acontecem da mesma forma, uma vez que para os primeiros acontecem de forma natural, pois estão inseridos num contexto comunicativo mais amplo; e os segundos necessitam de recursos complementares ou suplementares da fala, que podem ser para a capacidade de expressão ou de compreensão. (VON TETZCHNER et al, 2005).

Todavia, não podemos perder de vista que as pessoas que necessitam de meios alternativos de comunicação são sujeitos que fazem parte de um contexto histórico e cultural e que precisam partilhar das trocas sociais, enriquecer suas experiências e se beneficiar das interações com seus pares. Dessa forma,

Desenvolver um meio alternativo de comunicação não constitui apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; implica um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito, porque a comunicação faz parte de todas as funções sociais e culturais cotidianas. (VON TETZCHNER et al, p. 155, 2005)

A aceitação desta forma de comunicação também é recente, pois a crença até pouco tempo atrás era a de que pessoas com alguma fala não poderiam ser usuárias de CAA porque a fala poderia ser desenvolvida no futuro, em algum momento e a utilização desta forma de comunicação poderia “emudecer” o usuário, diminuindo seu interesse e motivação para falar.

Algumas famílias ainda relutam em fazer uso desse recurso por essa razão. Deliberato e Manzinni (2004), no entanto, frisam que a utilização de uma forma de comunicação não inviabiliza a outra. Deste grupo de pessoas, existe um percentual significativo delas que tem apenas a fala como fator limitador e se utilizasse os meios adequados de CAA poderiam estar em convívio pleno e produtivo na sociedade.

No Brasil, o emprego da CAA foi iniciado em São Paulo, em 1978 em uma escola especial e centro de habilitação que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual. Embora o grupo de profissionais envolvidos na área em nosso país seja relativamente pequeno, sua formação é diversa, incluindo engenheiros, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e professores. Alguns pais e usuários de sistemas de CAA também têm feito contribuições significativas para o desenvolvimento do campo. A prática da CAA tem ocorrido principalmente em grandes centros de habilitação e escolas especiais. Mais recentemente, a CAA foi introduzida também nas escolas regulares com alunos especiais incluídos. (NUNES, 2007. p. 19)

Estudos recentes como os de Deliberato (2012) e Nunes, Walter e Delgado (2012) mostram que a utilização de uma forma de comunicação não impede o desenvolvimento da outra e, na verdade facilita, melhora e amplia as chances de aquisição da outra.

Outro fator que justifica a importância da CAA, especificamente para crianças, é o fato de as mesmas apresentarem grandes possibilidades de atrasos significativos no desenvolvimento, uma vez que todos os estímulos para a linguagem são fundamentais.

Para pessoas com comprometimentos na comunicação, a CAA se configura como uma forma não somente de possibilitar ou ampliar um canal de comunicação funcional. É mais do que isso: é o mecanismo que possibilitará ao sujeito, antes excluído da maioria dos eventos sociais e até da sua “pessoalidade”, tomar posse da sua vida e exercer todas as prerrogativas da sua cidadania. Para tanto,

[...] a comunicação aumentativa e alternativa permite a construção de novos canais de comunicação através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação. Gestos, sons, expressões faciais e corporais devem ser identificadas e utilizadas para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos [...]. (SARTORETTO; BERSCH, 2010. p. 21).

Concluimos, portanto, que o objetivo da CAA é “ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão” (SCHIRMER et al, 2010, p. 22), valorizando todos os sinais expressivos do sujeito, organizando-os a fim de estabelecer uma comunicação rápida e eficiente. Isso envolve não só o sujeito usuário da CAA, mas também os seus pares.

Em função desse objetivo são organizados e construídos recursos de baixa ou alta tecnologia, como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou utilizado o próprio computador que, dependendo da maneira como for utilizado, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

É importante destacarmos que a CAA “constitui área de conhecimento multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu, inicialmente, na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola” (NUNES, 2011, p. 6). Ou seja, é uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do sujeito com distúrbios severos de comunicação.

Diante disso, ainda há muito que se pesquisar e desenvolver nesta área. O uso pedagógico dessa ferramenta de acessibilidade poderá ampliar significativamente a qualidade de vida de milhares de pessoas com potencial encoberto pela limitação comunicativa.

4.3 Classificação dos grupos de usuários de CAA

As pesquisas sobre o tema nos trazem informações essenciais para o desenvolvimento desta área da Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2009; NUNES, 2003; SCHIRMER, 2012). Dentre os dados essenciais encontrados, um nos mostra que para a implementação de um projeto de CAA a base é o próprio sujeito. É dele que emanam todas as informações necessárias à criação de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa (SCAA) capaz de suprir suas necessidades.

Inferimos a partir das informações presentes nos diversos estudos sobre o tema que a CAA oferece um leque de possibilidades muito amplo e que todo sujeito, independentemente da deficiência ou grau de comprometimento, poderá se beneficiar desta forma de comunicação, alguns em maior grau, outros em menor grau podem otimizar a capacidade comunicativa.

A título de sistematização encontramos descritos na literatura os grupos que necessitam de formas alternativas de comunicação. Estes grupos estão organizados conforme a necessidade de linguagem que pode ser suprida pela comunicação aumentativa e alternativa. O primeiro grupo apresenta necessidades de linguagem expressiva e nele estão incluídos:

Os indivíduos que possuem uma boa compreensão da linguagem oral, mas severas dificuldades em se expressar através da fala. Este é representado basicamente por portadores de paralisia cerebral que não possuem controle sobre os movimentos de seu aparelho fonarticulatório, e, portanto, produzem fala pouco inteligível. Para estes indivíduos, é indicado o uso permanente de sistemas alternativos de comunicação. (NUNES, 2003, p. 05).

Analisando o perfil deste grupo podemos constatar que o mesmo é formado por pessoas com pleno potencial de desenvolvimento, aprendizagem e inserção social, no entanto as restrições comunicativas podem anular completamente esta possibilidade. Von Tetzchner e Martinsen (2000) afirmam que para estas pessoas o objetivo da CAA deve ser proporcionar um meio de expressão que deve ser utilizado em todas as situações.

Na escola é comum encontrarmos alunos com esse perfil que, geralmente, ficam à margem do processo de ensino aprendizagem e não se beneficiam de interações qualitativas

com os pares. Todo o seu potencial cognitivo é desprezado e as chances de atuação produtiva e independente junto ao seu grupo social são mínimas.

O diferencial para estes casos seria o uso de recursos da CAA para garantir às pessoas que se enquadram neste grupo uma vida com qualidade. O segundo grupo, aqui apresentado, envolve sujeitos que necessitam de linguagem de apoio e é constituído:

por pessoas com paralisia cerebral com disartria moderada ou leve, pessoas com Síndrome de Down com grande atraso no desenvolvimento da fala, crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem sem etiologia específica e portadores de afasia. Os sistemas alternativos de comunicação são recomendados como medida temporária de tratamento ou como suplementação à fala. (NUNES, 2003, p. 05).

A CAA para este grupo não será a forma de comunicação, mas um apoio às formas de comunicação já existentes. O objetivo é otimizar a comunicação natural do sujeito e, gradativamente, melhorá-la, a ponto, inclusive, de não ser mais necessário o uso de recursos alternativos de comunicação. A CAA, portanto, torna-se, em alguns casos, um estímulo ao uso da linguagem oral e atua como recurso pedagógico de apoio para aqueles com atraso no desenvolvimento da fala.

Sobre este grupo, Von Tetzchner e Martinsen (2000) apresentam a divisão em dois subgrupos, em que o primeiro é formado por indivíduos em que a aprendizagem de formas alternativas de comunicação é uma forma de atingir a fala e o segundo é composto por indivíduos que possuem fala pouco compreensível. E por fim, o terceiro grupo de usuários da CAA envolve sujeitos que necessitam de linguagem alternativa:

Estão incluídos os portadores de autismo, agnosia auditiva e deficiência mental severa. Esta população não usa ou usa raramente a fala. O objetivo da Comunicação Aumentativa e Alternativa é dar-lhes meios não só de expressão como de compreensão da linguagem oral. (NUNES, 2003, p. 05).

Neste grupo, o nível de comprometimento envolve uma série de fatores complexos e de ordem variável e a CAA constitui efetivamente uma “alternativa” para que seus usuários tenham possibilidades de expressão e também de compreensão, uma vez que muitos deles têm limitações não só para expressar-se, mas para compreender a mensagem transmitida. O comprometimento trazido pela deficiência pode ser tão grave que esta poderá ser a única forma de comunicação funcional possível para este grupo.

Compreender as características de cada grupo é fundamental, pois dependendo do perfil do indivíduo que necessita da CAA, as intervenções trilham por rumos diferentes, conforme os objetivos que são necessários para efetivar a CAA (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Ao analisarmos estes grupos, potenciais usuários de CAA e as possibilidades que esta propicia para eles, constatamos que uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos, em atividade escolar ou não que vivem situações de exclusão em seus grupos sociais, poderiam ser produtivos, donos de seus atos, sujeitos de suas vidas e exercerem a cidadania como todo ser humano.

4.4 A organização da CAA e os símbolos

A CAA envolve a adoção de signos que podem ser gestuais (expressões corporais e faciais), gráficos (todos os signos produzidos graficamente) ou tangíveis (objetos que simbolizam a mensagem) que funcionam como símbolos que representam o pensamento.

Nunes (2003, p. 06) explora dois significados para o termo *símbolo* apresentados por Wener e Kaplan (1994) e Bruner (1968) numa perspectiva dos desenvolvimentos linguístico e cognitivo: o primeiro destaca o caráter de representação interna ou mental do mundo, ou seja, uma fusão interna entre a forma física do objeto e seu correspondente significado semântico; a segunda acepção envolve o meio ou o veículo externo empregado pelo indivíduo para expressar sua representação interna do objeto. Ou seja, os símbolos envolvem o processo interno do usuário na elaboração de significados, assim como a assimilação externa do significado que o símbolo representa. Nesse sentido, a autora complementa esta ideia ao afirmar que:

Símbolos são definidos amplamente como quaisquer entidades (objetos reais, desenhos figuras, palavras etc.) que sejam empregadas para representar outras, sejam elas objetos ações, relações e conceitos. Na comunicação, símbolo é tudo aquilo que é utilizado para representar o pensamento. (NUNES, 2003. p. 06)

Para que os elementos selecionados tenham significado e adquiram valor comunicativo devem ser apresentados ao usuário em contexto de comunicação, relacionando-os à mensagem que se deseja transmitir.

Esse processo é lento e exige treino e sucessivas repetições, mas sempre em situações reais para que o usuário atribua, ele mesmo, a função de comunicação. De modo geral e,

especialmente com crianças sem nenhum repertório comunicativo de fala, esse processo se inicia com o uso de objetos reais, até o uso de sistemas simbólicos complexos.

O aluno, mesmo os que apresentam complicações motoras, pode utilizar o próprio corpo para se comunicar, como por exemplo, o sorriso, o apontar, piscar ou projetar o corpo. Estas manifestações podem sinalizar intenção comunicativa que identificadas e estimuladas pelos interlocutores, favorecerão a interação (MANZINI; DELIBERATO, 2004; NUNES, 2003; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Além disso, um objeto concreto utilizado para antecipar as ações do dia, como ir à escola, comer, dormir, brincar, por exemplo, pode ser utilizado para a comunicação alternativa e é denominado objeto de referência

O processo natural dessa construção geralmente acontece com substituições gradativas, à medida que o usuário constrói o significado. Inicialmente utiliza-se o objeto concreto completo, depois parte dele, uma miniatura, uma fotografia, uma gravura e um símbolo que o represente.

Sartoretto e Bersch (2010) explicam que esse percurso que parte do concreto para uma representação gráfica supõe uma desnaturalização do objeto de referência que sai de uma situação concreta de uso para a representação da ideia.

Para os usuários de CAA, esse é um percurso necessário para que se possa construir com estes, uma forma estruturada, funcional e prática. Uma forma mais complexa e elaborada de CAA envolve o uso de símbolos gráficos que podem ser agrupados em quatro categorias:

Pictográficos – desenhos que parecem com aquilo que querem simbolizar; Arbitrários – desenhos que não tem relação pictográfica entre a forma e aquilo que desejam simbolizar; Ideográficos – desenhos que simbolizam a ideia de uma coisa, criam uma associação gráfica entre o símbolo e o conceito que ele representa; Compostos – grupos de símbolos agrupados para representar objetos ou ideias. (SCHIRMER et al, 2007, p. 61).

A escolha dos símbolos deve ser feita levando em consideração as características do indivíduo e a capacidade que este tem de compreender a representação relacionada ao símbolo, pois ao passo que encontramos pessoas com capacidade para assimilar rapidamente as representações dos símbolos escolhidos, podemos também nos depararmos com aquelas que apresentam dificuldade acentuada de compreensão.

Em síntese, Nunes (2003, p. 06) afirma que na CAA podemos agrupar os símbolos nas categorias, conforme suas características:

Acústicos, (fala natural, voz digitalizada, voz sintetizada); gráficos (fotografias, desenhos, figuras, logotipos, palavra escrita) e gestuais (sinais manuais, língua de sinais, soletração manual, expressões faciais e movimentos corporais e/ou táteis). Os símbolos gráficos e gestuais são produzidos manualmente e captados através da modalidade visual e os símbolos táteis, produzidos manualmente, são captados através do canal tátil. (NUNES, 2003, p. 06).

Os símbolos gráficos agregam estas características à CAA, uma vez que podem representar uma infinidade de informações para comunicar. Existem inúmeros sistemas gráficos de CAA capazes de estruturar um canal comunicativo para pessoas incapazes de se comunicar.

Alguns sistemas de símbolos gráficos são conhecidos e utilizados para confecção de pranchas e cartões de comunicação, como por exemplo, o *Blissymbolics* que utiliza símbolos ideográficos; o *Pictogram Ideogram Communication Symbols* (PIC), sistema pictográfico com desenhos estilizados em cor padrão branco e preto; e o *Picture Communication Symbols* (PCS), bastante utilizado, pois além de ser pictográfico seus símbolos são de fácil reconhecimento.

No Brasil, o PCS foi traduzido como Símbolos de Comunicação Pictórica e as características desse sistema que justificam a sua popularização para a construção da CAA envolvem desenhos simples e de fácil reconhecimento que podem ser utilizados com qualquer faixa etária.

Nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas brasileiras este último é provavelmente o mais utilizado, uma vez que entre os equipamentos que compõem o material das salas está o software *Boardmaker*, um programa de computador desenvolvido para criar pranchas de CAA que têm armazenado os símbolos do PCS.

Este recurso também possui outras ferramentas que permitem importar novas imagens e a construção de recursos de comunicação mais personalizados. Desta forma, é possível construir recursos de comunicação que respeitem as características individuais do usuário, adequados tanto no que diz respeito aos símbolos utilizados como às formas de acesso a estes. (SCHIRMER et al, 2007).

Ainda sobre os símbolos, estes podem ser integrados numa coleção sem que signifiquem o emprego de regras de combinação, assim como podem estruturar um sistema linguístico complexo, com características de arbitrariedade, produtividade e segmentação. (NUNES, 2003).

3.3 Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA)

Para que os recursos da CAA funcionem de acordo com seus propósitos faz-se necessário planejamento, organização e avaliação destes e do usuário. A sistematização destas formas alternativas de comunicação que possibilitam que um gesto, um recurso gráfico ou um objeto funcione como meio de comunicação entre o usuário e seus interlocutores constitui o que chamamos de Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA). Esse sistema, segundo Nunes (2003, p. 04):

[...] envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos, gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais 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.

Devemos ter em mente que a idealização, o planejamento e a confecção de um SCAA é tarefa complexa e que envolve a combinação de diversos elementos e sujeitos, sendo o usuário o principal deles. Os SCAA se organizam em recursos que não necessitam de auxílio externo, como por exemplo, sinais manuais, gestos, apontar, piscar, sorriso ou vocalização; e os recursos que necessitam de auxílio externo como objetos reais, miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, letras, palavras dispostas em recursos de baixa ou alta tecnologia.

São exemplos de recursos de baixa tecnologia: objetos reais, miniaturas, objetos parciais, fotografias, símbolos gráficos. Computadores e softwares, acionadores e vocalizadores são exemplos de recursos de comunicação aumentativa e alternativa de alta tecnologia.

Dessa forma, Schirmer et al (2007, p. 60) afirmam que os “sistemas de comunicação aumentativa e alternativa são todos os recursos, estratégias e técnicas que apoiam os modos de comunicação existentes (fala reduzida e pouco inteligível) ou substituem a fala.”

Os recursos são todos os instrumentos construídos ou utilizados como forma de comunicação como as pranchas, os cartões, os objetos concretos ou os equipamentos de alta tecnologia. Chamamos de estratégias as formas de utilização das manifestações do próprio aluno ou usuário e a organização destas em símbolos, como por exemplo, o piscar de olhos, o sinalizar com a mão para significar “sim” ou “não”. Tanto os recursos utilizados como as estratégias devem levar em consideração a possibilidade de uso do indivíduo, pois uma escola inadequada pode ser uma barreira para a comunicação.

As técnicas são as formas como o usuário escolhe os símbolos no SCAA, como por exemplo a seleção direta, feita pelo aluno ou indireta, realizada através de varredura, realizada pelo interlocutor que aponta os símbolos (ou fala) para que o aluno manifeste uma resposta quando indicar o desejado. Ou se utilizado recurso de alta tecnologia, como o computador, esta varredura poderá ser feita pelo próprio equipamento. (SCHIRMER et al. 2007; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

No contexto escolar, o professor especialista assume a liderança desse processo que não deve ser feito sozinho por dois motivos básicos: o primeiro é que é uma tarefa reflexiva e planejada que envolve muitos sujeitos e tentar conduzir esta empreitada sozinho é um desgaste desnecessário; e, segundo, porque a CAA se faz com pares que vão além do professor e do usuário e implantar um “sistema de/para dois” é ir ao encontro do fracasso, considerando os objetivos desta forma de comunicação.

A CAA, conforme mencionado anteriormente, é apenas uma das vertentes da tecnologia assistiva e, como tal, agrega um arsenal de recursos, estratégias e técnicas que precisam ser individualizados para o usuário, uma vez que para estruturar um sistema de comunicação alternativa “é necessário analisar as habilidades físicas do usuário; as habilidades cognitivas; o local onde o sistema será utilizado, com quem será utilizado e com qual objetivo”. (MANZINI; DELIBERATO, 2004, p. 7)

O que ativa a característica de acessibilidade da tecnologia assistiva e, conseqüentemente, da CAA não são os recursos em si ou o grau de avanço tecnológico dos mesmos, e sim o processo de análise, planejamento, avaliação, construção e individualização realizado pelos envolvidos (usuários e facilitadores/interlocutores).

Levando em consideração o perfil do usuário, que pode incluir comprometimentos motores, a forma de acesso aos símbolos é uma das principais questões que devemos analisar. Souza (2003) considera que dependendo das condições visuais e motoras é que será determinada a forma de acesso, se direta, executada pelo próprio usuário, ou se através de dispositivos intermediários que podem ser um dispositivo ou o próprio interlocutor. A autora afirma que tanto na forma de acesso direta, como na indireta, o posicionamento do corpo do usuário deve ser adequado para que este utilize os dispositivos para a comunicação.

O professor é fundamental nesse processo, pois lida diariamente com as necessidades do aluno, conhece suas características, possibilidades e limitações. Sobre isso, Schirmer et al (2007, p. 62) indicam que:

A adequação de material pedagógico e escolar constitui elemento crítico no processo de ensino-aprendizagem desse alunado. Um exemplo de como a tecnologia assistiva pode beneficiar as pessoas com deficiência é a leitura. Alguns alunos apresentam dificuldades em acompanhar a turma e seu ritmo para aprender a ler é diferenciado. Para auxiliá-lo, o professor especializado poderá produzir, com o recurso de *softwares* como o *Escrevendo com Símbolos (Widgit Software)* ou o *Boardmaker* (software que contém símbolos pictográficos do PCS), textos apoiados por símbolos gráficos e assim favorecer a compreensão dos mesmos pelo aluno. Imerso no contexto de símbolos pictográficos e alfabéticos, o aluno poderá realizar a leitura global e ter acesso a novos conhecimentos de forma mais autônoma.

Projetar um recurso de CAA envolve alguns aspectos fundamentais que darão funcionalidade ao caráter comunicativo do recurso. O primeiro deles diz respeito ao vocabulário utilizado. Não é possível construir um vocabulário funcional que não faça parte da vida do usuário. Para isso, faz-se necessária uma investigação que envolva a família, os pares, a idade do usuário e o ambiente de convívio. Somente assim será possível construir com o aluno um vocabulário capaz de dar “voz” a ele.

Quando o usuário vai ampliando o seu vocabulário de símbolos são ampliadas também as possibilidades de combinação do seu acervo. De fato, o vocabulário inicial limita-se a objetos e ações, mas gradativamente o usuário sente uma crescente necessidade de símbolos que expressem além de objetos concretos e ações imediatas, qualidades, localização, tempo etc.

Sobre o vocabulário, Von Tetzchner e Martinsen (2000, p. 188) definem que “a construção de um vocabulário funcional constitui a base da intervenção com sistemas alternativos de comunicação”, pois quanto maior for o repertório, maior é a liberdade de escolha.

Ampliando esta ideia, Souza (2003, p. 222) detalha que a “construção do vocabulário deve incluir itens de uso frequente às necessidades básicas, atividades preferidas e experiências pessoais.” E a partir deste repertório inicial e da observação direta sobre os contextos vividos pelo usuário, ser ampliado gradativamente. Correia (2012, p. 107) também trata desta questão ao enfatizar que para além das necessidades básica, o sistema de comunicação utilizado deve proporcionar “situações que coloquem e ou provoquem os alunos à maior participação e expressões possíveis nos processos comunicativos”

As autoras enfatizam que este é apenas o trabalho inicial e que o objetivo principal do vocabulário não é apenas responder a comandos ou declarar necessidades básicas e sim oportunizar ao usuário a capacidade de expressar o que deseja espontaneamente e tomar a iniciativa de comunicação.

Dessa forma, poderemos fazer uso destes recursos de modo a permitir ao aluno não-oralizado conversar, escrever, controlar melhor seu meio, ser sujeito ativo em seu núcleo social. Mas, como lembra Quitério (2011, p. 164), “tais recursos, por si só, não são suficientes - é necessário oferecer condições interpessoais para que ele se torne comunicativamente competente”.

Complementando esta ideia, Nunes et al (2011) afirmam que a habilidade comunicativa é uma construção interpessoal e envolve a contribuição do outro. Ou seja, mesmo apresentando dificuldades para se comunicar, se o sujeito consegue ser entendido isso se deve à presença de interlocutores e parceiros comunicativos como familiares, professores e colegas que se dispõem a interagir através de um canal comunicativo diferente, mas capaz de expressar pensamento.

Ao destacar a importância dos interlocutores, Correia (2012) ressalta que “o nível de participação do aluno que usa CAA está relacionado ao nível de qualidade de seus interlocutores.” Esse fato nos remete à questão de que principalmente no início do desenvolvimento de um SCAA, o usuário é completamente dependente da ação do interlocutor, que precisa conduzir as interações. Von Tetzchner e Martinsen (2000, p. 188) afirma que o objetivo de um SCAA é justamente o contrário: “promover a independência e estimular a iniciativa.”

Dessa forma, é importante ampliar cada vez mais o contexto comunicativo. Uma criança que usa a CAA precisa participar de interações cada vez mais diretas e positivas, de modo que não precise da presença constante de um terceiro. As habilidades devem ser desenvolvidas tanto pela criança como pelo maior número de parceiros, para que desta forma suas interações ocorram de forma eficiente. (VON TETZCHNER, 2005).

Nesse sentido, a construção de um SCAA eficiente envolve diversos aspectos e, entre eles, uma abordagem bimodal, ou seja, para que o sistema seja competente, é necessário utilizar uma combinação de diferentes modos de ação, expressões corporais e auxílios de comunicação.

Como descrito por Sartoretto e Bersch (2010), encontramos diversos recursos de CAA. Os recursos de comunicação podem variar quanto ao formato, tamanho, material utilizado para a confecção e a quantidade das mensagens.

Ao planejar e construir devemos levar em conta, antes de mais nada, o usuário: suas habilidades motoras, sensoriais (visuais, auditivas) e cognitivas, assim como a portabilidade e a praticidade de uso.

4.5 Recursos de CAA

Citamos abaixo alguns exemplos de recursos de comunicação: cartões, pranchas, pastas de comunicação, carteiras e chaveiros de comunicação, mesa com prancha, colete de comunicação, agendas, calendários e quadros de atividades, vocalizadores e o próprio computador. Estes recursos são confeccionados para uso em todos os ambientes compartilhados pelo usuário e seus parceiros, sendo que a escola é o espaço mais propício para ampliar o repertório comunicativo.

Cartões de comunicação: são pequenos cartões em formato quadrado ou retangular com medida variável, pois depende do usuário e de sua capacidade de manuseio. Os cartões são confeccionados com papel firme no qual são fixadas as gravuras que fazem parte do seu vocabulário de comunicação. Podem se utilizados com ilustrações, fotografias, gravuras, e símbolos variados.

Imagem 1: Cartões de comunicação



Fonte: (SARTORETTO; BERSCH, 2010)

Pranchas de comunicação: são recursos de CAA nos quais organizamos um conjunto de símbolos. Geralmente as pranchas são organizadas por assuntos ou temas. Nela são dispostos os símbolos que já são familiares ao usuário.

A partir de uma prancha principal ou prancha índice (uma prancha que sinaliza de modo geral as ações sobre um determinado assunto ou ações da rotina do usuário) pode desdobrar-se para outras pranchas específicas.

Uma prancha bem organizada e construída coletivamente com o usuário e seus pares comunicativos pode ampliar significativamente a “fala” de uma pessoa com limitações comunicativas e torná-la protagonista da própria vida, na medida em que esta tem a chance de fazer as próprias escolhas e interagir qualitativamente nos seus espaços de convivência.

Ao confeccionar uma prancha são observados diversos aspectos como material da base, símbolos utilizados, cor, contraste, tamanho das imagens e letras, quantidade de símbolos por pranchas e outros. O que definirá cada um desses aspectos será o próprio usuário, ou seja, a prancha será confeccionada ajustando-se às características de uso, até tornar-se eficiente para seu usuário.

Imagem 2: Prancha de comunicação



Fonte: (SARTORETTO; BERSCH, 2010)

Observando a prancha acima, notamos uma lógica sequencial na organização dos símbolos. Essa sequência separa o chamamento, as pessoas do discurso, a ação, um objeto/substantivo e uma qualidade. Cada uma destas categorias está organizada em colunas e marcada com cores de fundo diferentes (mas poderia também ser cor de fundo ausente e contornos coloridos, desde que seja obedecida essa mesma lógica).

Esta organização tem um princípio orientador que é a de facilitar para o usuário a localização do símbolo desejado, além de organizar a própria “fala”. Nem todo usuário de pranchas de comunicação tem facilidade em localizar o símbolo que quer comunicar, seja por restrição física/motora ou até mesmo cognitiva.

Por esse motivo é fundamental que as pranchas de comunicação estejam organizadas de modo a serem um recurso facilitador da comunicação de pessoas sem fala funcional e cabe ao responsável por organizar o recurso ficar atento a estes detalhes.

Pastas de comunicação: são acessórios bastante utilizados, pois são nas pastas de comunicação que organizamos as pranchas. Geralmente são fichários com sacos plásticos transparentes nos quais são colocadas as pranchas. Esse material pode variar, dependendo das possibilidades de manuseio do usuário, pois é necessário o uso de material mais ou menos flexível e com pesos diferentes.

A organização de uma pasta de comunicação é feita juntamente com o usuário que à medida que vai usando se apropria da sequência de pranchas e começa a localizá-las mais rapidamente. Normalmente numa pasta de comunicação é colocada na primeira página a prancha índice ou principal e, em seguida, as pranchas temáticas.

Quanto maior o vocabulário do usuário, mais necessidade ele sentirá de ampliar a pasta de comunicação. É importante ressaltar que a forma de organização da pasta, desde o tipo de material confeccionado às pranchas que a compõem, devem ser construídos com o foco na comunicação do aluno.

Imagem 3: Pasta de Comunicação



Fonte: (SCHIRMER et al., 2007)

Carteiras e chaveiros de comunicação: as carteiras e chaveiros de comunicação são recursos de CAA cuja principal característica é a fácil portabilidade. Neles são organizados cartões de comunicação que podem acompanhar o usuário em qualquer situação.

Também podem ser organizados de maneira específica, pensando em situações pontuais como, por exemplo, uma criança usuária de CAA que vai passear no parque e precisará se comunicar naquele contexto.

O vocabulário que a criança utilizará irá envolver outros símbolos, diferentes do espaço escolar ou médico. Se a família não quiser levar suas pastas de comunicação, poderá organizar o chaveiro ou carteira com cartões com o vocabulário específico daquela situação, prevendo as necessidades comunicativas da criança naquele ambiente.

Imagem 4: Chaveiro e carteira de comunicação



Fonte: (SARTORETTO; BERSCH,2010)

Colete de comunicação: este recurso é usado no corpo do parceiro de comunicação que circula próximo ao usuário para que este possa visualizar os cartões com símbolo, que ficam afixados em velcro ou em bolsos rasos e transparentes para que possam ser retirados com facilidade.

Objetos reais também podem ser fixados no colete desde que sejam de pequeno porte ou miniaturas de objetos. Este recurso tanto favorece aos usuários com comprometimentos severos e com pouco vocabulário, como também usuários que necessitam apenas da CAA como apoio.

O que determinará a eficácia e os benefícios de uso será a interação entre os envolvidos no processo de comunicação. Deste modo, é importante envolver cada vez mais as pessoas que fazem parte da rotina da criança na utilização dos recursos de CAA.

Imagem 5: Colete de comunicação

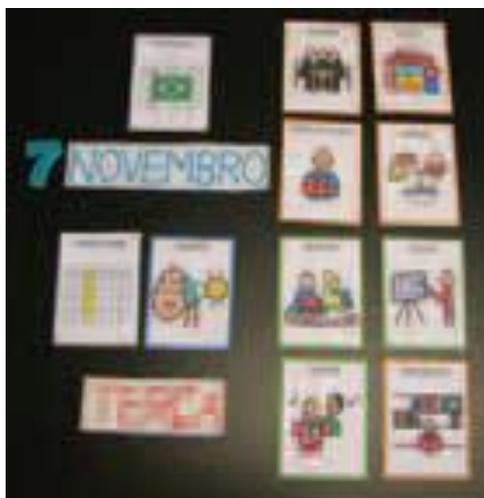


Fonte: (SARTORETTO; BERSCH, 2010)

Agendas e calendários de comunicação: são recursos que visam além da comunicação, estimular a organização temporal do aluno, que tem suas atividades organizadas dentro de um padrão de medida de tempo e em sequência, ou seja, os recursos além de comunicar, também sinalizam as ações dentro de uma orientação temporal definida.

Na escola, por exemplo, o aluno poderá ter uma agenda que simbolize todas as atividades que ele realizará no tempo em sala de aula, sistematizando e antecipando sua rotina. Este recurso pode ser utilizado tanto como auxílio para a expressão, como para a compreensão, especialmente se a criança apresentar associada à paralisia cerebral, deficiência intelectual.

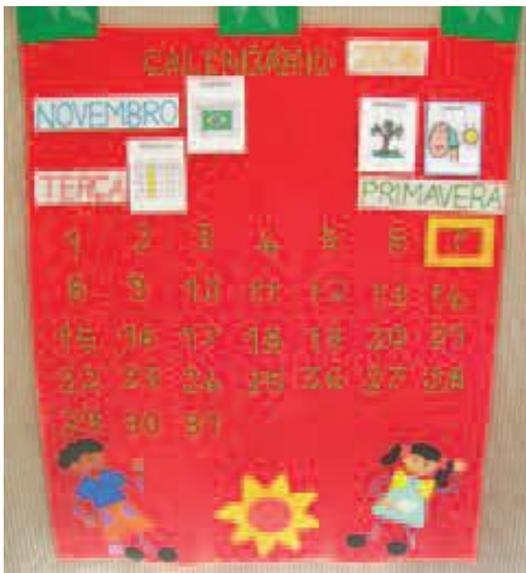
Imagem 6: Agenda



Fonte: (SCHIRMER et al, 2007)

Dessa forma, o aluno poderá se organizar, antecipar informações e aprender a lidar com a organização temporal dos fatos, a ponto, inclusive, de desejar alterar as sequências a seu modo. Além disso, as agendas e calendários são excelentes recursos para envolver, em sala de aula, todos os alunos, possibilitando a troca entre todos. O aluno usuário de comunicação aumentativa e alternativa passa a partilhar sua rotina com os colegas e vice-versa.

Imagem 7: calendário



Fonte: (SCHIRMER et al, 2007)

Vocalizadores: os vocalizadores são recursos de CAA de alta tecnologia e, portanto, não acessíveis à maioria das pessoas que precisam deste tipo de comunicação. Através deste recurso é possível emitir voz gravada ou sintetizada, selecionando uma de suas teclas que são espaços vazados para colocação de pranchas de comunicação. Essas teclas vazadas podem ser preenchidas com letras ou símbolos que representarão o áudio gravado, que pode ser uma palavra ou uma frase completa.

Todas essas opções podem ser previamente definidas entre o usuário e o parceiro comunicativo. Também há vocalizadores em que o usuário digita uma palavra e uma mensagem. Nestes casos, o usuário tem limitações motoras mínimas e deve fazer uso competente do código escrito.

O vocalizador poderá dar, literalmente, “voz” ao usuário que poderá conversar de forma dinâmica com seus parceiros, perguntando, respondendo, fazer escolhas, etc.

Imagem 8: Vocalizador



Fonte: (SCHIRMER et al., 2007)

Computador: este recurso aliado a softwares específicos pode ser um grande aliado para favorecer a comunicação de pessoas não-falantes. Embora possa ser classificado como um recurso de alta tecnologia, o acesso ao computador tem sido mais fácil nos últimos anos.

A vantagem do computador é que além possibilitar ao usuário um vocabulário ilimitado (característica do computador em si), permite agregar as vantagens de diversos recursos em prol da comunicação.

Softwares de pranchas dinâmicas, os recursos de acessibilidade do próprio computador, como teclado virtual e ampliação óptica. Externo a ele, também existem acessórios físicos que facilitam para o usuário com limitações motoras, o manuseio e o acesso a suas funções, como acionadores de pressão, sopro ou sucção, plano inclinado, mouse óptico, teclado colmeia e ponteiros.

Imagem 9: Computador



Fonte: SCHIRMER et al. (2007)

Os recursos apresentados acima são apenas uma pequena amostra do que pode ser produzido pela CAA. Além do incremento para novas práticas se faz necessário produção teórica consistente que subsidie o seu real valor como instrumento de acessibilidade e inclusão de pessoas que necessitam destes recursos. Nesse sentido,

É indiscutível a necessidade de que questões teóricas ganhem espaço na agenda dos pesquisadores e demais profissionais da área na formulação de modelos teóricos e na construção de um corpo conceitual que permitam compreensão dos fenômenos observados, explicação consistente e previsão confiável quanto aos resultados de sua intervenção assim como a formulação de hipóteses para futuras investigações.” (BOWLER, 1991; VON TETZCHNER, GROVE, LONCKE, BARNETR, WOLL; CLIBBENS, 1996 apud NUNES, 2003. p. 17)

Os recursos apresentados acima são apenas uma amostra do que pode ser construído para a CAA e muitas possibilidades ainda existem. Os pesquisadores que vêm se destacando em estudos voltados para a CAA têm seguido alguns modelos teóricos para sustentar suas investigações. As teorias que mais são utilizadas para as pesquisas são: as teorias cognitivistas do desenvolvimento da linguagem, as teorias do processamento de informações; análise experimental e aplicada do comportamento, e o socioconstrutivismo vigostskiano. (NUNES, 2003).

Constatamos com isso que a CAA é fundamental. Os estudos nesta área vêm despertando cada vez mais interesse dos pesquisadores de diversas áreas e o benefício no contexto escolar é imediatamente perceptível, pois o aluno tem a chance de sair da condição de passividade em sua escolarização e passar a interagir por meio da comunicação.

5 METODOLOGIA

A pesquisa, enquanto ação reflexiva e sistemática, possibilita a análise da realidade em torno de fatos, dados, reações ou leis nas diversas áreas do conhecimento (MARCONI; LAKATOS, 2010). Em Educação, a pesquisa deve se configurar como uma prática cotidiana, uma vez que a natureza da ação educativa requer a atividade ação-reflexão-ação. Demo (1996, p.34) confirma tal prerrogativa na medida em que qualifica a pesquisa como atividade cotidiana, uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da comunicação alternativa e aumentativa (CAA) desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico escolhido para a condução do trabalho, enfocando a natureza da pesquisa, o lócus, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos e a forma como foram analisados os dados obtidos.

5.1 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa está pautada por preceitos qualitativos de investigação. Entendemos que a natureza qualitativa possibilita alcançar os objetivos pretendidos, tendo em vista suas características. Esteban (2010, p. 128), ao tratar de pesquisa qualitativa em educação, apresenta uma síntese de diversas características e, nesse estudo, podemos elencar algumas, tais como: “perspectiva holística; caráter interpretativo; se desenvolve em contextos naturais; utilização de múltiplas estratégias interativas e humanistas.”

As bases conceituais da pesquisa qualitativa também são apresentadas por Esteban (2010) que elenca uma série de preceitos, desde a sua origem aos estudos mais recentes que justificam e comprovam a validade desta forma de pesquisa como essencial em ciências sociais e, em especial, na educação. A autora compreende que não é possível apresentar um conceito único de pesquisa qualitativa e, ao analisar diversas definições, elege como um dos mais completos utilizado nos manuais de metodologia qualitativa, o conceito apresentado por Denzin e Lincoln (1994 apud ESTEBAN, 2010, p. 125):

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma compreensão naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo da pesquisa qualitativa é inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas.

É importante salientar que esta pesquisa classificada como qualitativa, enquanto forma de construção do conhecimento científico, preocupa-se em responder aos preceitos que a validam. Maxwell (1992) apresenta alguns tipos de validade que a pesquisa qualitativa deve preocupar-se em confirmar, que nada mais são do que aportes que conferem a esta status de conhecimento científico.

Nesse sentido, pretendemos conferir a esta pesquisa, *validade descritiva* ao tratar os dados coletados com responsabilidade, precisão e exatidão; *validade interpretativa*, ao manipular as informações coletadas e buscar compreendê-las dentro do contexto em que elas se produzem; *validade teórica*, uma vez que pretendemos à luz das teorias já existentes, desenvolver novos saberes acerca da realidade estudada (MAXWELL, 1992 apud ESTEBAN, 2010, p. 194).

Com base no exposto e no entendimento que temos sobre pesquisa qualitativa, optamos por esta abordagem, uma vez que o percurso metodológico trilhado através da pesquisa qualitativa permite uma investigação profunda sobre o objeto de estudo, mediada pelas ações constantes de análise – reflexão - compreensão diante do conhecimento.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, a qual, segundo Santos (2002) compreende um levantamento das características, dos componentes de um fenômeno, processo ou fato.

5.2 Lócus da pesquisa

A intenção do estudo foi participar da realidade investigada, identificar e descrever os dados considerados complexos para então compreender e analisar os processos comunicativos desenvolvidos a partir da CAA com alunos com paralisia cerebral no AEE. Percebemos a necessidade, enquanto pesquisadora, de conhecer o campo de pesquisa, uma vez que para levantar hipóteses, analisar e interpretar o objeto deste estudo é preciso visualizar e acompanhar a utilização prática dos recursos.

Para a compreensão do contexto da pesquisa, inicialmente se faz necessário apresentar o contexto maior em que foi construído o campo de pesquisa, para então apresentar o lócus específico em que o estudo ocorreu.

A Rede Municipal Pública de Ensino de Teresina conta atualmente com aproximadamente 300 escolas divididas entre escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil. Nestas instituições de ensino estão matriculados em sala regular um número cada vez mais crescente de alunos com diferentes tipos de deficiência, que precisam ter resguardados seus direitos de acesso, permanência e desenvolvimento na escola, assim como os demais alunos.

Seguindo a orientação do Ministério da Educação - MEC e da Política Nacional de Educação Especial, ao longo dos últimos 5 anos, algumas escolas municipais de Teresina estão oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para alunos com deficiência matriculados em sala regular que necessitam dos serviços desenvolvidos nestes espaços.

O ano de 2014 teve início com 77 salas multifuncionais, número inferior ao total de escolas e a Secretaria Municipal de Educação adotou desde 2010 como estratégia para abranger a maior quantidade possível de alunos com deficiência assistidos, o sistema de “nucleação” de salas de AEE, no qual uma escola denominada núcleo oferta o AEE para os alunos com deficiência matriculados nesta instituição de ensino e para aqueles matriculados em escolas próximas.

Dentro deste panorama, apresentamos o lócus específico em que se deu a pesquisa. Diante dos objetivos pretendidos e dos sujeitos necessários à investigação foram escolhidas 5 escolas-núcleo de AEE da rede municipal pública de ensino que atendiam alunos com paralisia cerebral e a escolha das mesmas ocorreu mediante adesão do professor como participante, conforme exposto no próximo item.

5.3 Participantes

Foram envolvidos nesta pesquisa, na qualidade de participantes, professores e alunos de AEE das escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, segundo alguns critérios de base, que giraram em torno do professor e do aluno. Para seleção dos alunos como participantes observamos: 1) alunos com paralisia cerebral matriculados e frequentando o AEE com comprometimento considerável na sua comunicação oral; 2) alunos com paralisia cerebral usuários de CAA ou com necessidade potencial de uso. Para a seleção dos

professores, os critérios foram: 1) Professores com conhecimentos na área de CAA; 2) Professores que utilizam CAA como forma de comunicação com os alunos com paralisia cerebral.

Para chegar a estes participantes utilizamos o questionário com os professores para levantamento de informações sobre os alunos atendidos e a formação na área de CAA. Solicitamos à Divisão de Educação Inclusiva da rede municipal a autorização para aplicação do questionário com os professores em uma das reuniões mensais de planejamento, o que foi prontamente atendido.

Do total de 77 professores de AEE, 61 participaram da reunião e responderam ao questionário (Apêndice B) e após a organização dos dados coletados, identificamos 8 professores que se enquadravam nos critérios e, destes, 5 aderiram ao estudo, sendo 5 professoras e 5 alunos com paralisia cerebral atendidos por estas.

Nesta pesquisa denominamos os participantes através de uma estratégia para identificação dos pares (professora e aluno): listamos alguns pares de elementos da natureza (SOL/CALOR; MAR/ONDA; NUVEM/CHUVA; VENTO/BRISA TERRA/MONTANHA; ESTRELA/BRILHO; JARDIM/FLOR). As professoras, primeiras a participarem da pesquisa, foram sendo identificadas conforme as características que nos reportassem para os elementos selecionados, e desta forma, automaticamente o seu aluno seria denominado conforme o par do elemento da natureza escolhido.

Esta estratégia nos ajudou a identificar mais facilmente alunos e professoras. E, assim, selecionamos os pares: as professoras Vento, Mar, Sol, Jardim e Estrela e seus respectivos alunos Brisa, Onda, Calor, Flor e Brilho.

Quanto às professoras investigadas estão na faixa etária que varia entre 30 a 40 anos de idade e formação inicial em Pedagogia com pelo menos dois cursos de pós-graduação. Todas as professoras têm especialização em Psicopedagogia, três delas, Especialização em Educação Especial com ênfase em AEE (Vento, Sol e Jardim), e duas professoras têm ainda Especialização em Libras (Vento e Mar). As professoras tem em média dez anos de experiência docente e todas atuam a pelo menos quatro anos no AEE.

A experiência docente é de 6 a 12 anos e atuam em salas de recursos multifuncionais a pelo menos 4 anos. Identificamos que todas têm jornada de trabalho de 40 horas semanais, distribuídas entre o atendimento de alunos, o acompanhamento em sala regular e o horário pedagógico destinado a planejamento e formação continuada.

Quanto aos alunos investigados, todos possuem diagnóstico de paralisia cerebral e estão matriculados em sala regular de suas respectivas escolas em séries que variam do 2º ao

5ª ano do ensino fundamental menor. Apresentamos a seguir o relato de caso dos 5 alunos investigados:

Aluna Brisa: a aluna tem 9 anos, tem diagnóstico médico de paralisia cerebral com comprometimento motor membros superiores e inferiores e limitação para articulação de fala compreensível, mas emite alguns sons. Seu comprometimento motor é mais evidenciado no hemisfério direito do corpo, especialmente do membro superior, mas consegue realizar muitas atividades com a mão esquerda. A criança faz acompanhamento terapêutico desde os primeiros meses de vida em instituições especializadas com serviços de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Estuda na escola desde a educação infantil e atualmente cursa o 3º ano do ensino fundamental. Frequenta o atendimento educacional especializado no mesmo turno da sala regular.

Aluno Onda: O aluno tem 9 anos de idade e laudo de paralisia cerebral que afetou a capacidade motora e a fala. Anda com dificuldade de equilíbrio, usa órteses nos membros inferiores e consegue realizar, com algum apoio, atividades com as mãos. Faz atividades esportivas adaptadas como futebol e capoeira. Sua fala é comprometida, no entanto consegue oralizar algumas palavras de forma compreensível. Faz tratamentos terapêuticos nas áreas de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Segundo a família, a criança apresentou grandes progressos na fala após o atendimento fonoaudiológico. Seu processo de escolarização teve início aos três anos na educação infantil e atualmente está matriculado no 2ª ano do ensino fundamental. Frequenta o atendimento educacional especializado no mesmo turno da sala regular.

Aluno Calor: O aluno tem 19 anos de idade e diagnóstico de paralisia cerebral. Apresenta comprometimento motor nos membros superiores e inferiores, não anda e usa cadeira de rodas. Usa com certa dificuldade as mãos, especialmente os dedos polegar e indicador para movimento de pinçar e apontar. O aluno não tem fala compreensível e emite apenas alguns sons. Realiza terapia na área de fisioterapia e terapia ocupacional sem frequência regular por dificuldade de locomoção da família. O aluno ingressou na escola aos 16 anos de idade, numa turma com alunos de 6 anos de idade, segundo a família, por negação de matrícula das escolas que procuraram. Hoje cursa o 3º ano do ensino fundamental, no turno tarde, embora a indicação é que o aluno seja matriculado em turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Frequenta o atendimento educacional especializado no mesmo turno da sala regular.

Aluna Flor: aluna tem 14 anos e laudo médico de paralisia cerebral do tipo discinética, com comprometimento motor severo. A aluna não anda e não utiliza

funcionalmente seus membros superiores e inferiores, usa cadeira de rodas, além de apresentar movimentos involuntários constantes e não ter controle para sustentar a cabeça. Sua capacidade de articulação para oralização é comprometida e não possui fala compreensível, mas articula os lábios como se estivesse falando. A aluna recebe atendimento clínico especializado periodicamente e realiza terapias de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, hidroginástica e equoterapia. Estes atendimentos são distribuídos no decorrer da semana, inclusive no mesmo turno da sala regular. Iniciou a escolarização aos 4 anos de idade na educação infantil e cursa o 5º ano do ensino fundamental. Frequenta o atendimento educacional especializado no mesmo turno da sala regular.

Aluno Brilho: o aluno tem 9 anos de idade e laudo de paralisia cerebral e deficiência intelectual. Apresenta comprometimento severo nos membros inferiores e superiores, com tremores no braço esquerdo. Não sustenta o pescoço e não tem controle da mandíbula para fechar e abrir a boca, provocando protusão da língua e dificuldade para mastigação e deglutição. Apresenta quadro clínico fragilizado com problemas de saúde frequentes, como gripes, infecções e alergias e, ainda, com crises convulsivas constantes que são controladas com o uso de medicação. Além do acompanhamento clínico constante, o aluno tem terapias nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia e equoterapia. Iniciou a escolarização aos 8 anos e não frequentou a educação infantil, pois a família adiou o ingresso da criança na escola por medo e receio de discriminação. Está matriculado no 2º ano do ensino fundamental, mas tem frequência irregular devido aos problemas de saúde e aos atendimentos clínicos e terapêuticos que algumas vezes são realizados no mesmo horário da escola. Frequenta o atendimento educacional especializado no mesmo turno da sala regular.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa utilizamos técnicas que viabilizaram a tríade da investigação qualitativa: análise - reflexão – compreensão. Para a inferência das informações necessárias ao estudo alguns instrumentos metodológicos foram adotados, entre os quais citamos: questionário, roteiro de entrevista e roteiro de observação direta para responder às necessidades investigativas em diversos momentos da pesquisa.

Para a coleta de dados sobre as professoras, optamos pelo questionário (ver apêndice A), que segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 86): “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas e respostas que devem ser respondidas por

escrito e sem a presença do investigador”. Este instrumento trará algumas vantagens que dinamizarão a pesquisa e o tratamento dos dados, dentre eles: “atinge o maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas; há maior uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento.”

Para garantir as vantagens expostas, além de outras mais, se fez necessária a observação de algumas orientações, segundo os autores citados. Tais observações chamam a atenção para o cuidado na elaboração do questionário, como a redação e a organização das perguntas.

O segundo instrumento escolhido para a coleta de dados nesta pesquisa foi a entrevista (Apêndice C), concebida por Marconi e Lakatos (2012, p. 80) como “o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A escolha deste instrumento adequou-se especialmente a um dos objetivos propostos neste estudo, o que diz respeito ao participante/professor das escolas específicas selecionadas. Através da entrevista entendemos que foi possível, num diálogo direcionado, mas flexível, adentrar nas especificidades do fazer pedagógico, das verdades aparentes ou não que constituem a CAA como um instrumento de inclusão de alunos com paralisia cerebral investigados.

Nesse sentido, optamos pela entrevista do tipo semiestruturada que, segundo Minayo (2010, p. 261), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, pois pareceu-nos a mais adequada para atingirmos os nossos propósitos. Seguindo a orientação da autora, ao afirmar que “a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação” (MINAYO, 2010, p. 263), é que fizemos uso de um terceiro instrumento de coleta de dados: a observação.

A observação (Apêndice D) foi direcionada a duas dimensões desta pesquisa: ao aluno com paralisia cerebral, enquanto usuário ou potencial usuário de CAA e ao professor em interação com este aluno em situações que pudessem ser configuradas como fomentadoras da inclusão do aluno com paralisia cerebral a partir do uso da CAA. Através da observação, foi possível atingir estes propósitos investigativos, pois este instrumento:

possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes

comportamentais típicas; permite a evidência de dados não constantes no roteiro de entrevista ou de questionário.(MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86).

Ainda, de acordo com os objetivos desta pesquisa, selecionamos a observação estruturada ou sistemática, uma vez que na tentativa de obedecer aos critérios de validade da pesquisa qualitativa, tivemos a preocupação de focar nosso olhar em direção aos fenômenos ocorridos no lócus da pesquisa. Nesse sentido, a observação foi feita conforme roteiro de observação pré-estabelecido, porém flexível a acréscimos circunstanciais, além de outra forma de registro das informações como a filmagem das seções de atendimento das professoras. Entendemos que desta forma foi possível um traçado metodológico de coleta de dados capaz de obter as informações necessárias à condução desta pesquisa.

5.5 Análise e discussão dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de três instrumentos distintos: o questionário, a entrevista e a observação. Para cada um dos modelos de coleta de dados, procedeu-se uma análise específica que descreveremos abaixo.

5.5.1 Análise das entrevistas

Para esta pesquisa, a metodologia de análise de dados coletados a partir das entrevistas foi a análise de conteúdo, que busca descrever e interpretar as informações contidas em diversos tipos de materiais. Esta interpretação pode se dar em achados de ordem qualitativa ou quantitativa. Segundo Moraes (1999. p.07):

Esta metodologia faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e abordagens próprias.

A análise de conteúdo como procedimento de análise está cada vez mais presente no campo da investigação qualitativa e a utilização de estratégias com rigor científico garante o alcance da compreensão aprofundada do problema investigado.

Sobre o trabalho com análise de dados, Bardin (2006, p. 95) descreve as diferentes fases da análise de conteúdo organizadas sob três aspectos cronológicos definidos: “a pré-

análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” Cada uma dessas etapas tem como finalidade organizar o material disponível de modo a compreender profundamente as informações obtidas.

Nesta pesquisa, a análise feita seguiu a orientação por tema, que na percepção de Bardin (2006 p. 105), “consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Desse modo, entendemos que a análise temática vai de encontro com os objetivos propostos nesta pesquisa. Como procedimento de análise utilizamos a categorização, definida pela mesma autora como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Desta forma, foi possível organizar e classificar os elementos contidos nos dados coletados a partir de critérios semânticos, uma vez que a análise adotada foi a análise temática.

5.5.2 Análise das observações

Para a análise das observações realizadas, o procedimento utilizado foi a narração dos dados coletados através de filmagens e registro em protocolo específico, em que os dados referentes aos processos comunicacionais dos alunos foram identificados, classificados e quantificados.

Após este processo, os dados narrados nas observações foram analisados à luz do referencial teórico e comparados/confrontados com os dados coletados nas entrevistas, com vistas a identificar as confirmações e contradições dos dados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O pressuposto para as análises são os objetivos pretendidos à luz dos referenciais que nos embasaram. Conduziremos as análises em duas etapas: a primeira será a análise das entrevistas realizadas com as professoras de AEE seguindo os preceitos da análise de conteúdo indicados por Bardin (2006) e a segunda apresentará a análise das observações das filmagens dos atendimentos das professoras aos alunos com paralisia cerebral, a partir do roteiro de observação pré-definido.

No que diz respeito às entrevistas, foram encontradas 6 categorias: Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência; Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais; Formas de CAA adotadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais; Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a adoção da CAA; Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos; O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas, analisadas a seguir:

6.1 Análise das entrevistas com as professoras de AEE

Após a análise do conteúdo obtido nas entrevistas, identificamos a presença de 6 categorias distintas. Essas categorias serão alvo de análises e discutidas com vistas ao aprofundamento do objeto de estudo. As categorias encontradas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Categorias

Nº	CATEGORIAS
1.	Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência
2.	Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais
3.	Formas de CAA adotadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais
4.	Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a adoção da CAA
5.	Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos
6.	O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas

Fonte: dados da pesquisadora

6.1.1 Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência

O AEE atende a todos os alunos público alvo da Educação Especial e, dentre estes, aqueles com paralisia cerebral em seus diversos quadros, sendo um dos tipos que mais necessita de arranjos para eliminar barreiras. Os alunos atendidos pelas professoras e que foram objeto de investigação desta pesquisa se enquadram nas subcategorias a seguir:

Quadro 5 - Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto à deficiência

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Elevado comprometimento cognitivo e motor	ESTRELA	01
Elevado comprometimento motor, sem comprometimento cognitivo	SOL E JARDIM	02
Leve a moderado comprometimento motor sem comprometimento cognitivo	VENTO E MAR	02

Fonte: dados da pesquisadora

6.1.1.1 Elevado comprometimento cognitivo e motor

Apesar de cada vez mais frequente, a inclusão de alunos com paralisia cerebral, especialmente os casos com elevado comprometimento cognitivo e motor, representa um desafio para a escola, principalmente quando esta se apega a valores e padrões tradicionais de escolarização.

Conforme Honora e Frizanco (2008), os avanços da medicina têm possibilitado chances de sobrevivência a muitas crianças com paralisia cerebral. Não obstante esse fato, o impacto do comprometimento físico é, na maioria das vezes, um entrave para a inclusão deste aluno. De fato, há casos de paralisia cerebral em que a limitação física se apresenta de forma mais evidente e este é um dos casos atendidos pela professora Estrela que atende o aluno Brilho:

O aluno que eu tenho com paralisia cerebral é bem difícil porque é extremamente comprometido. Só mexe a cabeça, praticamente só os olhos, é totalmente paralisado, perna, braço, mal sustenta o pescoço [...]. É usuário de cadeira de rodas e precisa de um acompanhamento individualizado pra tudo: pra alimentação, locomoção, higiene, não fala, tudo mesmo. É muito comprometido fisicamente e isso requer um trabalho muito minucioso e cuidados (ESTRELA).

É importante ressaltar que conforme Magalhães (2008), não podemos compreender a limitação física como um impeditivo total para as crianças com paralisia cerebral. Com

recursos de tecnologia assistiva disponíveis para garantir a acessibilidade destes alunos é possível desenvolver um trabalho que garanta não só a inclusão escolar, mas a melhoria da qualidade de vida deles (PELOSI, 2003).

Também podemos encontrar casos de severo comprometimento cognitivo associado ao quadro de paralisia cerebral, como é o caso do aluno atendido pela professora Estrela:

Meu aluno Brilho, além do comprometimento físico, apresenta um comprometimento cognitivo severo, no laudo dele diz. Não demonstra respostas para quase nada do que é desenvolvido com ele. É extremamente comprometido. Eu sei que ele percebe as coisas do ambiente, no meu sentir, pensar e conversando muito com a mãe dele e vendo o jeito dele em sala. Mas não tenho respostas, nada. É muito difícil para conseguir qualquer coisa (ESTRELA).

Compreendemos, neste relato, a dificuldade da professora em desenvolver um trabalho voltado para as necessidades do aluno Brilho e podemos perceber nesta questão que, conforme Magalhães (2008) nos aponta, a paralisia cerebral pode sim acarretar também a deficiência intelectual, dependendo da área do cérebro onde a lesão ocorreu.

Um diagnóstico preciso é importante tendo em vista as intervenções necessárias. Quando este diagnóstico é usado apenas para a definição da condição da criança, para a atribuição de um rótulo, este servirá apenas para justificar o insucesso da criança.

6.1.1.2. Elevado comprometimento motor, sem comprometimento cognitivo

A paralisia cerebral pode ocasionar apenas limitações físicas, ficando a condição intelectual preservada. Podemos encontrar muitos casos que se enquadram neste perfil, como os alunos Flor e Calor, acompanhados pelas professoras Sol e Jardim. Os alunos atendidos por elas têm a limitação motora, mas plena condição de aprendizagem e desenvolvimento. As professoras afirmam que:

Minha aluna Flor não anda, usa cadeira de rodas, a paralisia dela apresenta movimentos involuntários, ela não tem controle das mãos, pois faz movimentos constantes e de forma incontrolável. Precisa usar carteira escolar adaptada para não cair. Ela depende totalmente da mãe pra todas as necessidades. No entanto, ela não tem comprometimento cognitivo, é como se fosse um corpo paralisado com uma mente que funciona, é ativa, curiosa, atenta a tudo que se passa ao redor. Com ela eu tenho mais acesso, mesmo com todo esse comprometimento [...]. Pelo fato dela ter paralisia do tipo discinética, ou seja, com todos esses movimentos involuntários, eu não posso contar muito com as mãos dela para tocar, apontar, eu já tentei, mas não dá por conta de que ela não tem controle, ela se bate toda, às vezes, até se

machuca ... Ela não tem controle do pescoço, ficamos o tempo todo tendo que arrumá-la na cadeira (JARDIM).

Meu aluno, Calor, tem paralisia cerebral, usa cadeira de rodas, não fala, escuta muito bem, tem uma capacidade cognitiva muito boa, é esperto, ativo e quer se mostrar independente. No caso dele, o que comprometeu foi o desenvolvimento motor, que o impede de realizar muitas atividades com as mãos. Como o pegar, escrever, apontar. [...] Ele tem muita dificuldade, mas tenta fazer mesmo só com as pontinhas dos dedos. A mão mexe muito, treme muito. Como ele tem esse desenvolvimento cognitivo muito bom, eu acho que se ele conseguisse mais com a capacidade motora, se tivesse um desenvolvimento motor melhor, as coisas fluiriam melhor para ele, o comprometimento foi o motor, mas tem um cognitivo muito bom (SOL).

Podemos ver nos dois casos, que os alunos atendidos apresentam características comuns aos casos de paralisia cerebral, conforme descrição feita por Melo (2008). No caso citado pela professora Jardim de uma aluna com paralisia cerebral do tipo discinética devido às características que apresenta, o ideal seria encontrar meios alternativos ou adaptados à condição da criança nas atividades que envolvem o corpo e as funções motoras.

Lidar diariamente com o fracasso na realização de atividades como pegar, apontar ou simplesmente sustentar-se adequadamente pode gerar na criança sentimento de frustração e até a perda de interesse. Para que a criança não seja exposta a tais sentimentos, principalmente na escola, o professor pode avaliar as possibilidades da criança e fazer arranjos visando a funcionalidade dos recursos necessários.

Souza (2003) destaca a importância de facilitar o acesso aos recursos de comunicação às crianças com dificuldades motoras. Numa atividade em que o aluno precisa apontar para uma de duas opções de cartões de comunicação ou objetos reais com o objetivo de fazer uma escolha ou dar uma resposta, esta ação pode ser substituída, pois, ao invés de apontar, o professor poderá aproximar os cartões da criança para que ela faça a escolha, tocando ou direcionando o olhar. Isso reduzirá o esforço sem que a criança deixe de fazer a atividade.

Esta mesma orientação se adequa ao caso do aluno descrito pela professora Sol, em que o aluno, consciente da sua possibilidade de resposta, mas com as funções motoras afetadas, se esforça em demasia para realizar a atividade. Schirmer et al (2013) alertam que a criança aumenta os movimentos e tremores com as tentativas de realizar uma atividade motora que exija uma execução precisa.

Como a capacidade cognitiva está preservada, é possível que a professora desenvolva meios alternativos para a realização da atividade. Essa condição nem sempre implica em déficit cognitivo, como explica Magalhães (2008). O interesse do aluno em realizar as atividades deve ser valorizado, assim como deve ser levado em conta seu perfil e os recursos

disponíveis, tais como os de informática como o computador com colmeia, teclado adaptado ou acionadores, os quais podem ser alternativas viáveis para o desempenho da tarefa.

6.1.1.3 Comprometimento motor leve a moderado sem comprometimento cognitivo

Em alguns casos de paralisia cerebral, as implicações físicas não comprometem drasticamente as funções motoras. O quadro pode se apresentar com algumas alterações no equilíbrio e no uso dos membros para realizar atividades como comer, escrever ou chutar. As professoras Mar e Vento identificam essas condições nos seus alunos Onda e Brisa, respectivamente, no entanto reconhecem e valorizam as potencialidades destes.

Melo (2008) destaca que comprometimentos leve a moderado, de modo geral, não impedem que a criança realize a maioria das atividades comuns à idade e sua participação deve ser estimulada para que a criança vivencie todas as experiências possíveis da dinâmica escolar. O que será necessário, neste caso, é a adaptação de recursos e atividades e a escolha de estratégias que visem a acessibilidade do aluno. Os alunos citados pelas professoras Mar e Vento se enquadram nestes casos, conforme é possível verificar nas descrições a seguir.

Meu aluno Onda tem diagnóstico de paralisia cerebral e tem algumas dificuldades motoras. Hoje ele anda, usa órteses nas pernas, até joga futebol. Precisa de carteira escolar adaptada para ficar mais confortável tanto na sala de aula como na sala de AEE, mas aqui eu não tenho. Ele balança muito, é difícil o tronco ficar ereto, então ele senta numa cadeira normal e eu tenho que colocar uma cadeira ao lado para ele não cair, sento do outro lado para segurar o tronco dele enquanto a gente faz as atividades. Ele é muito inteligente compreende, compreende e sorri. É voluntarioso e geralmente escolhe as atividades que quer fazer. Ele tem muito essa questão de negociar como realizar uma atividade por uma recompensa. É curioso, e se usarmos estratégias criativas e lúdicas, ele aprende com muita facilidade, mas como eu já disse, ele só faz na hora que ele quer (MAR).

Minha aluna Brisa tem paralisia cerebral e tem alguns movimentos do corpo que são deficitários, mas a fala dela é um dos pontos que tentamos melhorar. Ela já usou cadeira de rodas, mas agora já anda, apesar de que ainda tem a marcha comprometida. A paralisia atingiu mais um dos lados do corpo e isso fica mais evidente principalmente com a mãozinha. Mesmo assim, ela não tem comprometimento intelectual, e já está bem avançada no processo de alfabetização. Tirando o aspecto físico, em nada ela é comprometida, consegue andar e realizar a maioria das atividades como se alimentar, higiene, é muito esperta. Com a outra mão ela gesticula, aponta, pega... Então isso interfere, mas não pode ser considerado como um empecilho para ela aprender (VENTO).

Schwartzman (2004) destaca que as adequações para as necessidades escolares devem ser foco de atenção assim que o aluno ingressa na escola. Para a alimentação, indica o uso de

talheres e utensílios adequados como prato mais pesados para que este não arraste na mesa sempre que a criança tente pegar uma colherada de alimento, talher com engrossador ou inclinado, copos com alça ou recorte lateral para encaixe adequado dos lábios.

Nas atividades da sala de aula, o professor poderá inicialmente fazer uma análise sobre o que de fato é importante para a criança e avaliar em quais atividades o uso da função motora é fundamental. Esse detalhe não visa limitar a participação da criança, mas otimizá-la. Algumas vezes, o uso de engrossadores, órteses específicas para a escrita ou a fixação do caderno na mesa para não arrastar já reduzem significativamente a dificuldade em realizar a atividade.

Podemos citar como exemplo uma atividade de cópia de um texto para leitura e a produção de um texto sobre os animais. Até que ponto vale a pena fazer com que o aluno se desgaste tentando copiar um texto para ler, se este pode ser entregue impresso? Ou, existe outra alternativa para que o aluno, que quer copiar, mas não consegue na mesma velocidade que os colegas, e com isso se frustra, se sente incapaz?

Geralmente, o aluno com deficiência sem comprometimento cognitivo e que entende toda a dinâmica da sala quer participar das atividades da mesma forma que os colegas e o professor tem a tarefa de garantir este direito, sem que isto implique no fracasso. No exemplo citado acima, em que a criança também quer copiar, mas não consegue com tanta agilidade, uma alternativa seria entregar o texto impresso com trechos vazados, para que o aluno localize no texto as partes que faltam e as copie ou realizar a atividade em parceria com um colega que escreve mais rápido, determinando que cada um escreva uma linha.

Com estas estratégias, o professor garante que o aluno participe, trabalhe em cooperação e alcance os objetivos da atividade. O mesmo princípio poderá ser adotado para as atividades com foco na produção escrita, em que o objetivo seja que o aluno demonstre ou desenvolva compreensão sobre o código escrito. Sendo a escrita um processo essencialmente cognitivo e a execução motora apenas a representação exterior desse processo não há necessidade de que o aluno escreva sempre de próprio punho. Podem ser utilizados recursos com letras móveis, o próprio computador ou até um colega como escriba, em que o aluno dita o que deve ser escrito.

Essas estratégias são algumas alternativas possíveis, que devem ser pensadas e discutidas em parceria com o professor de AEE (ROPOLI, et al., 2010). No entanto, o professor só poderá adotá-las de forma eficiente mediante análise dos seus objetivos de ensino, das possibilidades do aluno, dos recursos disponíveis e das adequações necessárias.

Dessa forma, as barreiras podem ser vencidas e o aluno com paralisia cerebral participará das atividades propostas.

Deste modo, entendemos que a paralisia cerebral envolve uma infinidade de características e condições associadas. Não é adequado generalizar, nem limitar as expectativas de desenvolvimento ao aluno às condições físicas.

6.1.2 Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais

A comunicação é fundamental para o aluno com paralisia cerebral, uma vez que esta possibilita a interação com os pares, a expressão e a recepção de ideias e o desenvolvimento geral do aluno. No que se refere aos aspectos comunicacionais, identificamos as subcategorias abaixo:

Quadro 6 – Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Mínimas demonstrações de intenção comunicativa através de expressões corporais faciais, aliado ao uso deficitário de recursos de CAA	ESTRELA	01
Intenção comunicacional evidenciada em comportamentos e utilização básica da CAA	JARDIM, MAR, VENTO, SOL	04
Fala não funcional (emissão de sons, balbucios, ou palavras pouco compreensível)	MAR, VENTO	02

Fonte: dados da pesquisadora

6.1.2.1 Mínimas demonstrações de intenção comunicativa através de expressões corporais faciais aliadas ao uso deficitário de recursos de CAA

A paralisia cerebral, como já dito anteriormente, pode ocasionar severas complicações de ordem física e cognitiva que podem interferir no desenvolvimento de habilidades para a comunicação. Sobre este perfil, a professora Estrela relata o caso do seu aluno:

A comunicação com meu aluno é praticamente inexistente. Tentamos nos comunicar com ele pela expressão, pelo que ele mostra através da expressão. [...] O corpo é comprometido, por isso não tem muito movimento voluntário, então a gente percebe pelo que ele dá, por essas respostas mínimas, uma expressão facial, uma recusa de

fazer uma atividade que nós propomos, uma estimulação... pouca coisa mesmo. Ele se porta de forma passiva ou então indiferente. Sempre somos nós, a professora da sala, a mãe ou eu que direcionamos as tentativas de comunicação e ficamos tentando perceber as respostas dele (ESTRELA).

Essa condição realmente traz agravantes para o desenvolvimento da criança. A limitação comunicativa interfere na interação e na aprendizagem do aluno que, segundo Nunes (2011), pode ser agravada se as interações forem empobrecidas.

A professora relata uma postura passiva do aluno e as poucas demonstrações de intenção comunicativa. É importante avaliar se realmente esse comportamento pode ser considerado como passivo ou se as intervenções estão sendo adequadamente direcionadas. Silva Baldrighi e Lamônica (2007) destacam que tanto a comunicação receptiva como a expressiva podem não estar favorecendo a inter-relação.

Muitas vezes, o fato da criança ter severos comprometimentos físicos e cognitivos faz com que o professor conclua que isto impede a sua compreensão do que acontece ao seu redor. Realmente, se o aluno for privado de estímulos e de interações positivas esta condição se agrava. É necessário avaliar também se esta condição de passividade não está relacionada com a falta de estímulos comunicativos e aproveitamento das manifestações demonstradas pelo aluno.

Se o aluno apresenta demonstrações mínimas de comunicação, estas podem ser potencializadas na medida em que o professor enriquece as interações com o aluno, inicia a estruturação de um sistema de comunicação alternativa utilizando como base o que o aluno já faz, como o olhar, o sorriso, a esquivia ou a agitação corporal.

É importante que o professor não se limite ao silêncio da criança, que estabeleça contato direto com o aluno para estabelecer comunicação, aproveitando todas as respostas que o aluno apresente (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Um sistema de CAA deve ser iniciado conforme as características do aluno e para alcançar um modelo complexo leva um certo tempo. Iniciar com mecanismos que representem uma escolha entre duas opções, como “SIM” ou “NÃO” é um exemplo.

O que geralmente acontece, especialmente em caso de crianças com comprometimentos mais severos, é que o imediatismo em querer respostas mais amplas e rápidas, tolhe as etapas primárias do processo. A criança dificilmente usará uma prancha de comunicação sem desenvolver junto com seus interlocutores estas etapas iniciais.

6.1.2.2 Intenção comunicacional evidenciada em comportamentos e utilização básica da CAA

Nesta subcategoria estão os casos citados pelas professoras Jardim, Mar, Vento e Sol que relatam as tentativas de comunicação dos seus alunos a partir de formas alternativas. A impossibilidade da fala convencional não pode condenar o aluno com paralisia à impossibilidade de comunicar-se com seus pares, sua aprendizagem e seu desenvolvimento (PELOSI, 2003). Dessa forma, todas as manifestações do aluno devem ser aproveitadas. As professoras relatam que:

Minha aluna Flor se comunica comigo com o olhar, com o sorriso, com o aperto de mão, quando eu utilizo os objetos, os cartões com as pranchas de comunicação (JARDIM).

O meu aluno Onda se comunica através da expressão facial, através de material concreto ele também consegue me dizer algo. Nos comunicamos, apesar de que ele não tem uma forma clara de falar, mas conseguimos estabelecer uma comunicação em que nos entendemos (MAR).

Então a Brisa gesticula, aponta figuras, objetos, pranchas, lança mão de tudo para dizer o que quer falar, ela tem muita vontade, mas não consegue oralizar de forma compreensível. A paralisia cerebral dela causou um tipo de disartria, pois percebo que ela tenta, se esforça e muitas vezes ela tenta explicar, expor alguma coisa e a gente não consegue entender, mas a postura dela demonstra toda a intenção de se comunicar (VENTO).

A nossa comunicação se dá principalmente através de gestos ou nas pranchas. O meu aluno Calor gesticula, dá sinal de sim, dá sinal de não, dá sinal de que gostou e assim nos entendemos (SOL).

A expressão corporal e facial é a primeira forma de comunicação citada pelas professoras que reflete uma intenção comunicativa dos alunos. Com isso, as professoras já estabelecem um canal de comunicação com eles fazendo com que estes interajam com ela, falando através de meios alternativos. Nunes (2003) afirma que estas manifestações podem gerar diversos sistemas simbólicos capazes de garantir a comunicação do aluno com seus interlocutores, mas, para isso, é necessário estruturá-las de modo a se tornarem instrumentos de comunicação.

Na fala das professoras fica evidenciado que Jardim, Vento e Sol já iniciaram a estruturação de um sistema alternativo de comunicação no qual há combinação de recursos, técnicas e estratégias.

A professora Vento afirma que sua aluna Brisa apresenta um quadro de disartria, o que, segundo Schirmer (2013), compromete a fala. Neste caso, não há dúvidas de que se deve investir na comunicação aumentativa e alternativa, especialmente pelo fato de, segundo a professora, a aluna demonstra interesse em se comunicar, se fazer entender e participar das atividades.

Pelo relato da professora Vento, a aluna possui um bom entendimento, interesse e capacidade cognitiva preservada. A barreira para ela é a linguagem expressiva e isto pode implicar numa vida com poucas interações no seu meio social e escolar. A comunicação aumentativa e alternativa para esta aluna pode eliminar esta barreira, garantindo maiores e melhores interações com seus pares.

6.1.2.3 Fala não funcional (emissão de sons, balbucios ou palavras pouco compreensíveis)

Sobre a fala dos alunos Onda e Brisa, as professoras Mar e Vento relatam que algumas vezes este recurso é utilizado para a comunicação, no entanto, como a maioria das pessoas não entende, esta fala não é funcional e não garante a interação com os pares. É importante destacar que as professoras compreendem que esta condição é uma das características que pode estar presentes na paralisia cerebral.

A fala do meu aluno não é funcional, ou seja, não dá conta dele se comunicar completamente. Ele emite sons, grita e até consegue emitir algumas palavras, mas isso não é suficiente para ele se comunicar com todos. Quando ele não consegue com a fala pouco compreensível, ele combina com grito, apontar ou qualquer outro recurso que ele consiga dizer o que deseja. (MAR)

Minha aluna não fala, embora ela tente muito, mas não consegue. Ela consegue emitir palavras que ficam compreensíveis pela marca vocálica e o contexto, como “não”, “água”, “mamãe”, “ali”. Ela até tenta, mas não consegue. O máximo que ela consegue talvez seja um “não” ou algumas sílabas ou letra solta, mas uma frase, uma palavra mesmo, ela não consegue (VENTO)

Pelo relato das professoras, é possível identificar que a fala não é utilizada como forma de comunicação funcional, embora em alguns casos, como o da professora Mar, algumas vezes é possível compreender a intenção de fala do aluno. As tentativas de fala só são compreendidas com mais facilidade pelas famílias e pelas professoras de AEE.

A professora Mar relata que seu aluno Onda oraliza e que algumas palavras são compreensíveis, mas estas não permitem a comunicação plena e somente quem tem contato mais próximo com o aluno consegue entender. A aluna Brisa também utiliza esse recurso,

mas devido à disartria, a articulação correta das palavras é uma limitação provocada pela paralisia cerebral.

Como esta tentativa de fala é uma forma de expressão da criança que já foi identificada é importante que seja valorizada. No entanto, não seria aconselhável estruturar um sistema de CAA contando unicamente com estes recursos de fala do aluno. Conforme descreveu Nunes (2011), a criança não oralizada já enfrenta dificuldades em demasia e utilizar a CAA evidenciando a fala deficitária do aluno seria expô-lo a situações constantes de frustrações.

A fala poderá ser utilizada como recurso secundário ou de apoio e não como o foco principal do trabalho do professor de AEE, primeiro porque não expõe a criança do ponto de vista do que ele não pode ou não consegue; e segundo porque corre-se o risco de o professor tentar realizar uma função que não é de sua competência: o treino das funções da fala, de competência da Fonoaudiologia.

6.1.3 Formas de CAA adotadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais

Nesta categoria investigamos junto às professoras, as formas de Comunicação Aumentativa e Alternativa utilizadas no atendimento educacional especializado. Podemos identificar através das quatro subcategorias abaixo identificadas, as formas citadas pelas professoras:

Quadro 7 – Formas de CAA pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUENCIA
Expressão corporal e facial	JARDIM, VENTO, MAR, SOL	04
Técnicas ou estratégias de CAA	JARDIM, SOL, VENTO	03
Objetos de referencia cartões e fichas de comunicação e pranchas	ESTRELA, JARDIM, VENTO, MAR, SOL	05

Fonte: dados da pesquisadora

6.1.3.1 Expressão corporal e facial

A expressão corporal e facial pode ser a primeira forma que o aluno com paralisia cerebral encontra para estabelecer contato com as pessoas que o cercam. A família é a primeira a identificar os sinais corporais que a criança apresenta e a compreender seus significados em razão da experiência adquirida com o contato direto.

Na escola, identificar estes sinais pode até ser fácil, mediante observações contínuas e o convívio com a criança, entretanto, fazer uso destas manifestações corporais como elemento de comunicação alternativa é mais complexo. Os professores de AEE geralmente têm mais possibilidade de iniciar esse processo devido ao contato direto nos atendimentos e pela própria característica do trabalho realizado. Nesse sentido, as professoras descrevem como utilizam estes recursos para se comunicarem com seus alunos:

Com a Flor eu me comunico com o olhar, com o sorriso e também com o aperto de mão. Considero o mais elementar, mas só em estar conseguindo me comunicar com ela, já é uma vitória, porque através do corpo ela se manifesta, me diz algo que eu consigo entender (JARDIM)

A expressão facial e corporal é a primeira forma quando nada dá certo, é a ela que meu aluno Onda recorre. Quando falo, fico bem próxima ao Onda para que ele tenha minha atenção e também chame a atenção dele e assim conseguimos (MAR)

Minha aluna Brisa tem um bom entendimento, uma boa audição. Eu falo e ela tenta através de gestos, uma expressão bem marcada, mímicas ou de alguma forma com o corpo, me mostrar a resposta ou o que ela quer dizer. (VENTO)

O meu aluno Calor se comunica muito com a expressão facial, faz sinal que gostou, diz que não, balança a cabeça e usa geralmente os dedos para dizer que sim, mais ou menos e que não. (SOL)

Percebemos, nas falas, que as professoras valorizam as tentativas de comunicação de seus alunos quando utilizam o próprio corpo e que as mesmas deixam claro para seus alunos esta possibilidade, ou seja, de manifestarem-se utilizando o que conseguem fazer com autonomia. Diante disso, ratificamos a compreensão de Schirmer et al (2010) quando afirmam que estes recursos são capazes de ampliar o repertório comunicativo da criança. Considerar a expressão corporal e facial como uma forma de comunicação é fundamental para qualquer sistema de comunicação aumentativa e alternativa. Logo, concluímos que as professoras estão agindo de forma correta ao possibilitarem essa forma de expressão.

A professora Mar afirma que a expressão corporal e facial é a primeira forma de comunicação adotada pelo aluno Onda, mas também é a última, quando nenhuma das tentativas dá certo. Observamos, a partir da fala da professora, que este recurso é utilizado de forma não estruturada, ou seja, é um recurso, mas não tem uma sistematização junto com o aluno, o que significa que a criança não compreende este como um recurso de comunicação.

Para que a criança alcance esta compreensão, é necessário que haja regularidade no uso de determinada expressão corporal ou facial associada a um significado, por exemplo, o sorrir significando SIM. Quando o aluno percebe em situações reais que seu sorriso representará uma afirmativa, passará a fazer uso frequente e consciente desta forma de comunicação e, assim, poderá fazer com outras manifestações corporais utilizadas. Neste caso, ele precisará da condução do adulto mais capaz para organizar este sistema, reforçando e validando o significado das suas intenções comunicativas.

Manzini e Deliberato (2004) e Nunes (2003) destacam que qualquer forma de CAA só tem valor comunicativo se desenvolvida com a criança. Apresentar recursos já construídos sem que o aluno tenha esta compreensão é um risco de fracassar nas interações comunicativas.

As professoras Vento e Sol comentam sobre o uso da expressão corporal e facial como forma de comunicação, mas nestes casos, fica evidente que seus respectivos alunos Brisa e Calor já têm possibilidades de avançar mais, de encontrar alternativas de comunicação que ampliem as suas necessidades comunicativas.

Sartoretto e Bersch (2010) reforçam que evoluir para um sistema de CAA para além das expressões corporais e faciais é fundamental, uma vez que se o aluno permanecer nessa apenas utilizando esta forma terá respostas limitadas e condicionadas ao comando ou direcionamento do parceiro comunicativo e o sujeito principal deste processo é o aluno, que precisa ter mais poder na condução das suas interações.

6.1.3.2 Técnicas ou estratégias de CAA

Para a comunicação de forma alternativa com seus interlocutores, o aluno com paralisia cerebral geralmente precisa do direcionamento ou da atuação competente do seu parceiro. Essa atividade requer um conhecimento sobre as próprias condições do aluno, da mensagem a ser transmitida ou recebida e das técnicas e estratégias a serem adotadas para alcançar os objetivos da comunicação.

Lembramos que Von Tetzchner e Martinsen (2000) afirmam que os mais diversos tipos de recursos, estratégias ou técnicas podem ser utilizados para organizar um sistema de CAA. O que difere em um sistema ou outro não os invalida. Algumas questões podem ser diferenciadas como a iniciativa, o comando, os tipos de mensagens e as formas de acesso. Todos estes diferenciais podem ser utilizados pelo aluno, desde que ele o conheça bem.

Sobre a utilização de técnicas e estratégias para favorecer a comunicação com o aluno com paralisia cerebral, as professoras Jardim, Sol e Vento descrevem várias formas de interação a partir das quais seus alunos Flor, Calor e Brisa se comunicam:

Quando eu quero que ela responda de forma afirmativa ou negativa, combinamos o aperto de mão, o sorriso ou os olhos, geralmente com o piscar. Eu já tenho esse canal aberto, graças a Deus, que é um grande passo, o primeiro e fundamental. (JARDIM).

Às vezes, eu quero descobrir algo que não está na pasta de comunicação ou não faz parte do roteiro do dia no meu roteiro, coisas de casa, uma conversa mais livre, isso geralmente quando eu o percebo mais agitado, como se quisesse dizer algo, daí, eu utilizo a estratégia de ir perguntando, “Calor, o que aconteceu?”, “qual a dificuldade?”. Quando consigo identificar o assunto, que ele vai dizendo sim ou não, então eu vou questionando sobre aquela situação, vou dando alternativas pra ele até que ele dê retorno. Quando chega na palavra ou na alternativa certa ele balança a cabeça ou então dá sinal que sim e desse modo vamos nos comunicando, é demorado, mas desse jeito, conseguimos conversar bastante e ele se sente compreendido. Mas acontece também dele tomar a iniciativa, de se agitar, como querendo dizer algo, ele tenta até que eu percebo que ele quer me contar alguma coisa. Então eu pergunto o “que foi” e ele se agita mais, ou seja, vê que eu entendi e fica aguardando as minhas alternativas: Eu pergunto “você quer água? ”, ou o “aconteceu alguma coisa na sua casa? ” e assim eu dou as alternativas e ele vai selecionando, até ele conseguir, e dizer o que quer (SOL).

Quando ela não consegue passar para mim o que quer falar ou quando eu não consigo entender as expressões, o apontar, ou também muitas vezes não tem aquela opção nas fichinhas e nas pranchas, eu preciso falar, dar as alternativas para ela até a gente chegar à mensagem, resposta que ela quer dar (VENTO).

Destacamos a fala da professora Jardim que relata já ter bem definido com sua aluna Flor o uso destes recursos e a prévia combinação das respostas, como por exemplo, o sorriso para respostas afirmativas. Embora pareça básica, a partir desta estratégia a professora pode avançar para diversas situações de comunicação nas quais a professora oferece a voz e a aluna realiza as escolhas.

A professora Sol relata como consegue se comunicar com o aluno dando-lhe mais opções do que o “sim” ou “não”, que são estratégias úteis, mas reduzidas, especialmente se o aluno tem intenção comunicativa evidente. Ao identificar o assunto sobre o qual o aluno

deseja falar e a partir daí apresentar as opções que podem representar a intenção de fala do aluno, a professora Sol faz uso de uma estratégia simples, mas que alcança bons resultados. A professora pode fazer uso de técnicas como a varredura escaneamento de opções, como indica Schirmer (2007). Dessa forma, mesmo sendo a professora que conduz o diálogo, o aluno tem mais opções de respostas, caso descrito pela professora Sol.

A professora Vento discorre sobre uma situação semelhante em que apresenta opções dentro de um contexto de conversa, ou seja, faz a varredura e a aluna escolhe a opção que melhor responde a sua intenção de comunicar. Esta é uma forma de seleção direta que requer do interlocutor a compreensão da execução da varredura, assim como do contexto comunicativo. Ou seja, as opções para a escolha do aluno devem fazer parte da situação presente ou do contexto sobre o qual estão falando (SOUZA, 2003).

A questão a ser analisada sobre este aspecto é a organização das técnicas e estratégias que favoreçam ao aluno, ampliar suas interações por meio da comunicação. É preciso que o professor de AEE, como principal sujeito na estruturação desse processo na escola, envolva o aluno e aproveite as formas de respostas possíveis, seja um piscar de olhos ou um apontar. Dessa forma será possível levar para a sala de aula regular e compartilhar com os demais professores e colegas a forma de “falar” do aluno.

6.1.3.3 Objetos de referência, cartões, fichas e pranchas de comunicação

A utilização de recursos como forma de comunicação também foi objeto de investigação nesta pesquisa. Questionamos as professoras quanto a quais recursos de CAA eram utilizados para a comunicação com seus alunos com paralisia cerebral. Encontramos as respostas transcritas abaixo:

Com o meu aluno Brilho, utilizo brinquedos e alguns objetos do cotidiano dele. Coisas bem concretas e reais para que ele entenda o que vamos fazer. Por exemplo, na hora de brincar, pego o brinquedo e nós manuseamos, deixo ele ter contato; na hora de ir para a mesa, ele já sabe que a mesa é a hora de fazer a tarefa e lá nós vamos pintar, riscar. [...]. Eu pego na mão dele, estimo o toque, uso materiais coloridos porque eu já sei que isso é atraente para ele. Quando ele não gosta, como uma tinta, uma cola, ele retrai o corpo, e vou falando, explicando [...]. Nessa dinâmica, com esses elementos conseguimos estabelecer alguma comunicação (ESTRELA).

Eu utilizo várias coisas com a Flor, e inclusive variadas, para não ficar só naquela mesmice, até pra estimular mais ela. Aqui na sala de AEE eu utilizo as pranchas de comunicação, ela tem acesso ao computador e realizamos muitas atividades com

ele. Tem o mouse adaptado que eu seguro e ela vai apertando nas respostas, só que com minha ajuda, pois ela não consegue com a própria mão. Eu controlo o mouse de um lado e ela controla do outro. Ela utiliza o computador também com algumas pranchas de imagens e como ela não escreve e não tem essa possibilidade, infelizmente, a nossa comunicação é só oral e ela consegue utilizar o mouse, aí eu utilizo as pranchas. Outra opção que ela utiliza é o próprio olhar. Coloco a prancha na frente e dependendo do que eu for conversar, escolho a prancha pelo tema. Aqui nós temos pranchas temáticas da família, de letras, de alimentos e dependendo do contexto, do que estiver sendo trabalhado, ela seleciona com os olhos aquilo que ela quer dizer (JARDIM).

Para trabalhar a comunicação com meu aluno Onda, utilizo muitas imagens, gravuras, organizadas nas fichas e cartões para que ele possa se comunicar. Tenho também as pranchas temáticas, numérica de letras. Usamos muitas coisas, que são feitas na medida em que a necessidade vai surgindo (MAR).

Minha aluna Brisa é muito inteligente, muito ativa, gosta de participar, tenta se comunicar, ela é incrível! Sentimos a necessidade de introduzir no cotidiano dela questões de imagens, de cartões, para que houvesse uma melhor comunicação, para que ela pudesse participar mais. Fizemos uma pesquisa de alguns cartões, de algumas imagens para que a gente pudesse montar um material para ela. Inicialmente cartões com rotinas, atividades cotidianas, assim ir evoluindo para as pranchas. A mãe dela trouxe um álbum feito na instituição, onde ela faz as terapias e analisando este material, percebemos que precisa ser ampliado, inserir mais pranchas para a comunicação. Nessa instituição onde ela faz tratamentos ela já usou também pranchas de comunicação, só que nós percebemos que falta muita coisa, além de organizar melhor as informações para que as pranchas fiquem funcionais. Eram apenas figuras aleatórias coladas em folhas. Nossa ideia foi organizar por tema: a prancha da alimentação, a prancha dos lugares, das pessoas, ou então de uma forma em que ela conseguisse “falar” utilizando as pranchas. Tudo misturado ou sem nenhuma estrutura lógica não é muito bom para a aluna. A pedagoga e eu também pensamos em fazer pranchas de comunicação para que ela utilize em casa, na sala regular e aqui no AEE. Isso é importante porque assim como eu, professora de AEE, sinto essa necessidade, na sala regular, que ela passa mais tempo, com certeza lá, a professora também precisa se comunicar com ela. E a família também precisa. Por mais que a mãe diga que os recursos de CAA são importantes em casa também. Para fazer as pranchas, além de recorte de gravuras, eu utilizo o *Boardmaker*, os jogos interativos, no notebook que são muito bons para usar porque tem infinitas possibilidades de trabalhar com a criança (VENTO).

Com meu aluno Calor eu utilizo fichas e as pranchas de comunicação. Temos as impressas na pasta, mas tem também no computador, que ele gosta muito. Quando realizamos alguma atividade e utilizo um desses recursos, ele me dá um retorno e conseguimos estabelecer comunicação. Mesmo com dificuldade ele tenta manusear e escolher sozinho as opções, principalmente no computador. Ele não aceita ajuda para isso, é como se ele quisesse provar que consegue e, na maioria das vezes, demora muito tempo (SOL).

Neste tópico, podemos observar que as professoras descrevem com riqueza de detalhes os recursos utilizados para a CAA com seus alunos. A variedade descrita revela a criatividade e empenho das professoras em desenvolver recursos os mais variados possíveis para beneficiar o aluno.

A professora Estrela, que atende um aluno com complicações motoras e cognitivas severas, afirma que diante do quadro do aluno só é possível utilizar materiais concretos e reais com o aluno para que desta forma ele possa entender a atividade e o comando. De fato, como afirmam Sartoretto e Bersch (2010), a utilização de objetos de referência pode ser a forma mais viável para alguns alunos, especialmente os que têm a paralisia cerebral com a deficiência intelectual associada.

A professora Estrela afirma ainda que estimula as experiências sensoriais para que o aluno manifeste reações sobre a atividade realizada para que assim ela possa ir percebendo o aluno. Esta situação pode parecer sem muita importância, no entanto, para crianças que têm um quadro tão severo, distintas experiências são pouco oportunizadas e geralmente isto interfere na percepção delas de mundo. Estas questões básicas precisam ser vencidas para que o aluno possa ampliar sua interação como o mundo ao seu redor e com os outros.

As demais professoras relatam que já desenvolvem um trabalho mais direcionado para a CAA, utilizando além das expressões corporais e faciais, técnicas, estratégias e recursos construídos para fins de comunicação.

Nos casos em que o uso da CAA é realizado de forma mais estruturada, é fundamental que o professor conheça além das técnicas e estratégias para desenvolver a comunicação, os aspectos teóricos e práticos para a construção de um sistema que envolva o uso dos símbolos gráficos para construção de cartões e pranchas de comunicação.

Para a construção dos recursos gráficos, as professoras de AEE utilizam fotografias, gravuras e desenhos, obtidos através de acervo pessoal das famílias e recortes em livros e revistas. Estas imagens são indicadas, especialmente no início do trabalho com CAA devido ao seu alto grau de iconicidade que facilita a compreensão por parte do aluno. Schirmer et al (2007) destacam que os símbolos utilizados devem ser escolhidos conforme as características dos alunos.

Além das imagens citadas, as professoras de AEE utilizam o software *Boardmaker* para a confecção dos cartões e pranchas de comunicação que tem como sistema de símbolos o PCS, cujo aspecto positivo é o fato de ser um sistema pictográfico que facilita a identificação das imagens.

Ao decidir como serão construídos os cartões ou pranchas, o professor deve levar em conta o contexto a necessidade de vocabulário do aluno, as formas de acesso ao recurso e a adequação do material utilizado. Além disso, deve ser um trabalho minuciosamente planejado e avaliado quanto a sua usabilidade (MANZINI; DELIBERATO, 2004)

Observamos na fala da professora Mar que esta já realiza um trabalho voltado para a CAA e que os recursos são construídos conforme surgem as necessidades a partir do contato com o aluno. O aspecto positivo é o fato de que as necessidades de comunicação estão sendo resolvidas à medida em que se apresentam na dinâmica do trabalho de AEE e como limite, a característica imediatista do recurso, que só é utilizado no contato com a professora de AEE. Conforme pontuam Correia (2012) e Nunes et al (2011), a CAA deve proporcionar ao usuário a participação em diversos contextos comunicacionais.

Analisando a fala da professora Vento identificamos a preocupação em responder à indicação dos autores citados acima. A professora realizou um levantamento prévio para estruturar um sistema base para a aluna, a ser utilizado nos diferentes espaços da escola e com outros interlocutores.

A esse respeito, Von Tetzchner e Martinsen (2000) destacam que a construção do vocabulário funcional deve ser o objetivo do trabalho com os recursos, o que se pode perceber que está ocorrendo nas salas pesquisadas.

Compreendemos que as professoras já fazem uso da CAA, algumas de forma mais estruturada e outras ainda em processo inicial. O que consideramos como primordial para que este trabalho favoreça a comunicação dos alunos é que o aluno seja o norte deste processo e que suas características e possibilidades direcionem a construção da CAA, pois só desta forma será possível obter êxito, o que parece constituir preocupação das professoras participantes da pesquisa.

6.1.4 Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a adoção da CAA

Investigamos junto às professoras o processo de comunicação dos alunos mediado pela comunicação aumentativa e alternativa. Nessa categoria, apresentamos a percepção das professoras sobre os avanços dos seus alunos nas habilidades comunicativas a partir da inserção da CAA. Observamos a presença de 2 subcategorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 8 – Os processos de comunicação na perspectiva das docentes após a adoção da CAA

SUBCATEGORIAS	PROFESSORAS	FREQUENCIA
Progresso no processo de comunicação em função da CAA	ESTRELA, JARDIM, MAR, VENTO, SOL	05
Construção gradativa do processo comunicacional	JARDIM, VENTO	02

Fonte: Dados da pesquisadora

6.1.4.1 Progresso no processo de comunicação em função da CAA

De modo geral, qualquer trabalho envolvendo CAA para alunos com paralisia cerebral demanda tempo e os resultados nem sempre são imediatos. No entanto, à medida em que o aluno se apropria de um sistema de CAA que lhe garanta a capacidade de expressão e participação nos diversos contextos, seu progresso é facilmente percebido.

As professoras avaliam positivamente o desempenho dos seus alunos desde a introdução da CAA. Os avanços citados podem não representar grande relevância se compararmos com um aluno que já apresenta essa competência, porém tendo o próprio aluno como parâmetro, o progresso tem garantido maior participação e desenvolvimento de novas habilidades. As professoras expressam suas impressões sobre o trabalho com a CAA:

Hoje eu já vejo que tem uma melhora comparada com antes. Antes meu aluno Brilho não olhava nada, agora como eu uso estes estímulos pra ele, para que ele se manifeste de alguma forma, percebo que do jeito dele, ele já fixa o olhar, já fica atento e percebe que está acontecendo alguma coisa (ESTRELA).

Avalio que Flor progrediu bastante! Do que ela era antes para como está agora. A comunicação é o primeiro passo para desenvolver qualquer trabalho com crianças com esse nível de comprometimento na fala. Depois que eu consegui esse canal de comunicação com ela, já pude introduzir muitas outras coisas. Trato ela de forma igual, no sentido de fazê-la participar da dinâmica da sala: ela chega, dou “bom dia”, converso, explico o que vamos fazer no dia e ela entende tudo o que se passa ao redor, é impressionante! (JARDIM).

Percebo que na medida em que vamos aplicando as pranchas de comunicação, que meu aluno Onda vai identificando as figuras, se comunicando através também dessas figuras, dessas pranchas. Vejo que realmente funciona e contribui para a evolução. Você vê que realmente tem funcionado. Ainda não é o suficiente e precisamos fazer muito mais. Depois que começamos a trabalhar as pranchas, começamos a ter resultados melhores. Claro que tem que ser uma coisa mais estruturada, mais direcionada. São tentativas, buscas. E só agora que está dando certo, porque antes eu não tinha muitas respostas. Ele está há 2 anos comigo e nos

entendemos através dessas atividades adaptadas, dessas pranchas, da própria oralidade dele que já dá para entender algumas coisas, está muito melhor agora (MAR).

Minha aluna Brisa tem demonstrado um grande progresso, é um caso de ultrapassar as barreiras que impedem a comunicação dela. Se antes ela tentava expressar alguma coisa e eu não conseguia entender, hoje através dessas imagens, através desses cartões, das pranchas e de todos os recursos que utilizo, conseguimos dinamizar a nossa comunicação. Deixou de ter um bloqueio a partir desse momento, porque ela vai apontando, ela vai mostrando e aí passamos a entender o que ela quer naquele momento. É interessante quando às vezes não tem um recurso que expresse o que ela quer dizer, ela fica tentando, gesticulando e tentando me dizer o que é. Percebo a aflição dela em querer falar algo, daí eu vou dando as alternativas para ela “é isso, é isso, ah, é isso?” Até conseguirmos. No momento que ela consegue expressar para a gente o que ela quer, ela fica muito contente! Mas também tem vezes que não consigo entender ou outra pessoa não consegue entender. Nitidamente ela fica chateada, porque não conseguimos. Ou seja, ela tem toda uma intenção comunicativa, quer falar, interagir, contar sobre algo e, nesse sentido, a comunicação alternativa e aumentativa possibilitou muitos avanços para ela. (VENTO)

Calor tem avançado bastante na comunicação, mesmo sendo muito tímido. Na maioria das vezes, preciso criar um recurso, uma estratégia, uma técnica específica para aquele momento, ou seja, embora eu tenha a pasta de comunicação dele, as fichas, é preciso criar um recurso específico, para aquele momento, para aquela situação e isso tem dado muito resultado no desenvolvimento dele. Por exemplo, ele soma e subtrai e responde com as mãos, ele tenta colocar o nome [...]. O cognitivo dele é muito desenvolvido e sem esses recursos de comunicação não teria como explorar essa capacidade. Ele consegue entender tudo, por exemplo, com as figuras, organiza uma história na sequência; se eu contar uma história para ele, leio um texto, depois faço as perguntas dando as alternativas, ele realiza toda a interpretação do texto. Nesses três anos de atendimento ele se desenvolveu bastante, eu considero um sucesso! Através da comunicação alternativa e aumentativa, eu tenho um retorno do que ele tá sentindo, se tem dificuldade, o que quer dizer. Às vezes, quando ele não entende, balança a cabeça, sinaliza com a mão. Nas atividades realizadas no computador ele se empolga bastante e como ele não fala, os recursos têm dado retorno, então quando eu coloco a prancha, quando eu uso o computador, quando eu coloco as fichas, conseguimos grandes progressos. (SOL)

Através das falas das professoras, podemos perceber que a utilização da CAA tem promovido melhoras no desenvolvimento dos alunos, pois, seja em menor ou maior escala, a utilização de meios alternativos para que a criança interaja, permite que esta amplie suas experiências.

A professora Estrela destaca que mesmo com a severidade do quadro do seu aluno Brilho, tem percebido avanços no desenvolvimento da criança. Sartoretto e Bersch (2010) destacam que esse processo requer treino e principalmente uso em situações reais e cotidianas, mas os resultados favorecerão a estruturação de um sistema funcional e prático.

A professora Jardim, analisando o progresso de sua aluna Flor, reconhece a importância da comunicação como base para a realização de todas as ações com a aluna. De fato, para qualquer criança, a comunicação é um instrumento fundamental na interação com o meio social (PAULA, 2003). Os benefícios que a comunicação aumentativa e alternativa trazem para crianças sem a fala convencional são extremamente significativos.

O desenvolvimento do aluno Onda em função do uso de pranchas de comunicação, fichas e cartões foi reconhecido pela professora Mar, que avalia como positivo o uso desses recursos com o aluno. A professora exemplifica relatando o caso de uma atividade em que, de outro modo, ela teria dificuldade de fazer com que o aluno participasse, ou seja, o aluno e ela não conseguiam um canal de comunicação. Os resultados são percebidos à medida que o aluno participa mais, interage e passa a ser entendido pela professora.

Frisamos que, assim como destacou a professora Mar, esse trabalho precisa ser estruturado e direcionado para os objetivos de comunicação. Muitas vezes o professor experimenta, aplica uma ou outra forma de comunicação com seus alunos e nem sempre consegue sucesso na primeira tentativa. É preciso um constante movimento de análise, avaliação e ajustes, pensando sempre na possibilidade de o aluno utilizar os recursos, técnicas ou estratégias como recursos de comunicação.

Quando o aluno apresenta uma evolução crescente, o entusiasmo permeia todas as práticas do professor. A professora Vento vivencia com sua aluna Brisa um momento pleno de construção de CAA. A professora destaca a eliminação das barreiras comunicativas que estão gradativamente sendo vencidas e como a aluna está conseguindo desenvolver as habilidades escolares próprias da idade.

Um diferencial no caso citado pela professora Vento é o perfil da aluna Brisa que demonstra uma atitude ativa e manifesta claramente a intenção de se comunicar com todos. Nesse sentido, Brisa atua como um estimulante, fazendo com que a professora busque meios para que a aluna seja compreendida, ou seja, a professora é a todo momento, desafiada a apresentar novos recursos, novas formas de “dar voz” a aluna.

O perfil do aluno citado pela professora Sol difere da aluna acima, pois Calor é tímido e as iniciativas de conversa partem sempre da professora. Essa característica pessoal não impede que o aluno se comunique, alerta apenas para o fato de que o parceiro deve estimular o aluno, dando-lhe recursos para que este possa se manifestar.

A necessidade do estímulo do parceiro comunicativo é destacada por Nunes et al. (2011) como sendo uma construção interpessoal, pois a competência comunicativa necessita da contribuição do outro para se desenvolver.

A professora Sol afiança que mesmo sendo tímido, o aluno tem demonstrado uma evolução considerável. Os recursos utilizados estão sempre visando que o aluno participe mais, se envolva nas atividades.

Deste modo, podemos avaliar como positiva a adoção da comunicação aumentativa e alternativa, pois, segundo os professores, os alunos apresentam progressos significativos. O ideal é que este processo se mantenha em constante evolução, pois os alunos poderão se beneficiar, não só no AEE, mas também na escola como um todo, no seu meio familiar e social.

6.1.4.2 Construção gradativa do processo comunicacional

A comunicação dos alunos com paralisia cerebral mediada pela CAA também foi definida por duas das professoras pesquisadas como um processo em construção. Para estas professoras, suas alunas se beneficiam da CAA, mas consideram que isto está ocorrendo de forma gradativa, uma vez não são capazes de se comunicar plenamente utilizando apenas a CAA.

A criança pode desenvolver modos alternativos de comunicação e, conforme Von Tetzchner et. al (2005), esses sistemas não se constituem naturalmente nos ambientes. É necessário o apoio competente de adultos ou crianças mais competentes no uso desses sistemas para a que a criança desenvolva suas habilidades comunicativas. Sobre a construção desse sistema, as professoras afirmam que:

Ainda não posso afirmar que conseguimos fazer com que a CAA que usamos com Flor seja capaz de expressar tudo o que ela quer dizer. Penso que ainda merece mais trabalho, é uma construção a cada dia. Não está 100% satisfatório e, em minha opinião, isto se dá principalmente pela barreira imposta pela própria mãe, que não aceita muito o uso das pranchas e isso atrapalha um pouco. Quando eu comecei a atendê-la, a primeira preocupação que eu tive foi a de criar um meio de comunicação. Eu pensava “o que vou fazer pra me comunicar com esta criança?”. Realmente demorou um pouco esse canal, até porque é aquela criança que tem personalidade, ela escolhe a roupa que veste, ela diz o quer, tudo com o olhar. Para ela se sentir à vontade comigo, ter confiança, demorou um pouquinho. Depois que consegui isto, o processo fluiu. Ela já responde, conversa e tenta se expressar. Quando eu pensei no plano de atendimento para minha aluna, minha ideia foi imediatamente focar na comunicação, então o trabalho começou com as pranchas de comunicação. Fiz várias: do nome dela, das letrinhas do alfabeto, números. Depois passei para as frutas e ia mostrando e perguntando “ Qual a fruta que tu gosta?”. Ela olhava e a mãe respondia, “ Ela está dizendo que gosta disso”. Só com o olhar. Na medida em que fui conhecendo a aluna, passei a me apropriar dos sinais que ela manifestava e usava isto para comunicação. Essas pranchas são

ótimas, servem para cá e, inclusive, serviriam para ela levar para fora, para sala de aula, para onde ela fosse, para passear, para os tratamentos (JARDIM)

Diante do trabalho que vem sendo realizado e dos avanços que minha aluna Brisa tem demonstrado, posso dizer que ela ainda não consegue expressar tudo usando a CAA, mas avaliando o perfil dela e as possibilidades de comunicação, é bem possível que a CAA vá ajudar muito a vencer a barreira da comunicação. Ela vai conseguir se comunicar com todo mundo e se expressar totalmente. (VENTO)

A professora Jardim afirma que sua aluna Flor está em processo de construção do uso da comunicação aumentativa e alternativa e que nesse momento os recursos já desenvolvidos não são capazes de garantir o que a aluna deseja expressar. Nunes (2003) destaca que a continuidade no uso dos recursos irá ampliar o vocabulário da criança que, gradativamente, vai respondendo às necessidades comunicativas da criança.

Essa ampliação só é possível se o trabalho com a CAA for contínuo, planejado e se envolver diretamente o aluno. As pranchas de comunicação, por exemplo, devem ser dinâmicas e oferecer ao aluno um repertório de recursos comunicativos condizentes com as suas necessidades.

Como relatado pela professora, as pranchas temáticas foram desenvolvidas para responder a uma necessidade e se a criança já se apropriou do funcionamento dos recursos e das estruturas é necessário avançar no uso dos símbolos e mensagens. Um recurso limitado que oferece poucas possibilidades de resposta ou de interações para a criança perde o caráter comunicativo e ainda corre um sério risco de desenvolver na criança o sentimento de desinteresse ou rejeição.

A professora Vento, embora reconheça o progresso da sua aluna Brisa, afirma que as necessidades de comunicação ainda não são plenamente respondidas através da CAA. Consideramos que sendo um processo em contínuo desenvolvimento e dinâmico, a CAA apresenta uma dificuldade que se intensifica na etapa inicial de implantação. O importante é dar continuidade ao trabalho e não desistir nos primeiros obstáculos. Mais do que um adulto ou ambiente competente, a criança precisa da perseverança das pessoas que fazem parte do seu meio comunicativo.

6.1.5 Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos

A prática dos professores de AEE envolve muitas ações específicas e a articulação com a família, os demais membros da escola e os serviços de apoio. É um trabalho complexo

que demanda muitas responsabilidades, habilidades de planejamento, avaliação e gestão dos processos educativos que envolvam as necessidades específicas de alunos que são atendidos pelo AEE. Nesta pesquisa, as professoras apontaram algumas dificuldades que têm um impacto relevante na execução do trabalho pedagógico. Estas dificuldades envolvem o aluno, a escola e o próprio professor. As informações foram organizadas nas subcategorias, a saber:

Quadro 9 – Dificuldades das professoras para desenvolver a CAA com os alunos

SUBCATEGORIAS	PROFESSORAS	FREQUENCIA
A interferência de medicamentos na escolarização do aluno	ESTRELA	01
Superproteção por parte da família	ESTRELA, JARDIM	02
Formação específica deficitária	ESTRELA, VENTO	02
Ingresso tardio no contexto escolar	ESTRELA, SOL	02
Saúde fragilizada, ocasionando a descontinuidade do trabalho com a CAA	ESTRELA	01
Exigência de conhecimentos específicos nas diversas áreas da educação em razão da demanda do AEE	ESTRELA, VENTO	02
Resistência da família quanto ao uso da CAA no âmbito familiar	JARDIM	01
Não aceitação da inclusão por parte do professor de sala regular	JARDIM	01
Ausência de tempo para ampliar a CAA em outros contextos aliada a sobrecarga de trabalho do professor de AEE	JARDIM, SOL	02
Possibilidades da CAA versus limitações provocadas pela deficiência	ESTRELA, JARDIM, SOL	03
Confusão quanto às atribuições específicas do professor de AEE	ESTRELA, MAR	02

Fonte: Dados da pesquisadora

6.1.5.1 A interferência de medicamentos na escolarização do aluno

As professoras de AEE mantém com seus alunos e, conseqüentemente, com as famílias, uma relação muito próxima, sendo que esta acaba compartilhando suas experiências,

dificuldades e todas as questões que envolvem diretamente o filho, como por exemplo, as relações familiares, as informações sobre o desenvolvimento e a saúde do aluno.

Uma das questões que afeta diretamente o trabalho desenvolvido na escola é a saúde da criança e os tratamentos realizados, seja pela interferência direta no desempenho da criança para a realização das atividades, seja pela necessidade de ausentar-se da escola, ou seja, por questões emergenciais.

Para alunos com paralisia cerebral e condições associadas severas o uso de determinados tipos de medicamentos se faz necessário. A professora Estrela relata como não só ela, mas toda a equipe escolar percebe o impacto desses medicamentos na vida da criança.

Meu aluno Brilho toma uma medicação muito forte para controlar as crises convulsivas, às vezes, o médico muda ou aumenta a dose e sempre que isso acontece, sentimos que ele “atrofia”, regride nos avanços que ele conquistou. Então precisamos voltar tudo de novo. Por mais que a medicação seja importante para ele, querendo ou não, se ele toma uma dose alta para controlar as convulsões, que também são violentas, logicamente que tem os efeitos colaterais, diminui a atenção, o interesse, acredito que aquele estado de sonolência, de letargia limita mais ainda o potencial que ele poderia ter. Se fosse possível encontrar uma forma em que ele se beneficiasse da medicação sem deixa-lo num estado tão comprometido, seria ótimo. É como se ele estivesse “dopado”, alheio a tudo. Lembro que da última vez em que ele mudou a medicação, ele vinha num processo muito bom, conseguíamos retorno dele. Essa nova medicação afetou ele de tal forma que todos na escola perceberam e ficaram preocupados a professora da sala de aula regular que vinha tendo algum êxito com ele se questionava o porquê ele tinha regredido tanto, se de fato estava correto. Nem o olhar que tínhamos conseguido fazer com que ele fixasse, ele conseguia mais. É uma questão que precisa ser vista e bem avaliada: os impactos da medicação sobre a criança e como é administrada pela família. Preocupo-me muito com isso (ESTRELA).

Esta dimensão da vida do aluno com paralisia cerebral não diz respeito diretamente à escola, mas seus reflexos são sentidos pelas pessoas que convivem com ele neste espaço. A professora que é informada pela mãe sempre que há alterações relativas ao quadro clínico da criança indaga até que ponto estas medicações são positivas para a criança.

Compreendemos que o professor não está habilitado para fazer uma avaliação sobre o quadro clínico do aluno e não é pretensão deste sinalizar para qualquer ação neste sentido, todavia, o professor de AEE que mantém uma relação próxima com o aluno e com a família, pode constatar alguns sinais que podem indicar a necessidade de novas avaliações clínicas. Schwartzman (2004) destaca que a medicação não é a forma mais importante de tratamento e quando adotada deve sempre visar a melhoria da qualidade de vida da criança.

A professora relata que a criança tem crises convulsivas frequentes e que é necessário o tratamento medicamentoso para controlar. A questão a ser pensada aqui não diz respeito ao

uso ou não de medicação, mas sim dos impactos desta sobre a criança. O professor pode conversar com a família sobre a administração correta, doses, horários e acompanhamentos.

É muito comum encontrarmos famílias que por conta própria, alteram as doses e horários da medicação dos filhos e até suspendem. Embora não seja papel do professor de AEE acompanhar o tratamento clínico da criança, este pode orientar a família sobre a importância do acompanhamento e buscar auxílio em serviços de saúde, sempre que houver dúvidas.

6.1.5.2 Superproteção por parte da família

A família que tem um filho com deficiência geralmente passa por um longo processo para aceitar a condição da criança. As experiências são marcadas por desgastes emocionais, negação de direitos e preconceito. É muito comum, especialmente as mães, desenvolverem uma espécie de “armadura” emocional que envolve o filho. Essa armadura nada mais é do que um comportamento de superproteção em relação ao filho.

As professoras Estrela e Jardim identificam este comportamento nas mães dos alunos Brilho e Flor. Esse medo está diretamente relacionado com as experiências negativas e as ideias construídas em torno da criança com deficiência:

A família sempre teve receio de colocá-lo na escola, com medo do que podia acontecer. Das pessoas rejeitarem, machucarem. Certa vez, na fila, a mãe escutou as outras mães criticando o fato de uma criança tão comprometida frequentar a escola. Ela disse que teve vontade de ir embora e nunca mais levar o filho para a escola (ESTRELA).

A mãe sempre está presente, cercando a aluna na escola. Acho que aqui no AEE ela confia, mas já criou aquele hábito de estar presente. No entanto, na sala de aula, ela não confia de forma alguma. Não deixa a filha sozinha, não se ausenta, é ali direto! Com certeza, é uma superproteção e eu já sugeri que ela dê mais espaço para a filha porque ela tem a acompanhante. Sugeri que ela saísse um pouco da sala, que ficasse no pátio para que a aluna tivesse um pouco mais de independência, até porque dessa forma ela iria se soltar mais, ia se interessar mais, mas a mãe não deixa. É altamente protetora e não sai, ela acha que tem que ficar do lado. Isso é uma dificuldade porque eu percebo que essa superproteção atrapalha demais, limita a criança. A presença constante da mãe faz com que a criança não faça suas escolhas, limita a aproximação de outras crianças, tira a autoridade da professora da sala é uma dificuldade. A mãe acaba decidindo tudo pela criança: o que ela quer, o que ela diz, o que ela gosta... (JARDIM).

O comportamento das mães citado pelas professoras retrata o que a maioria das mães de crianças com deficiência vivem diariamente. Muitas narram histórias sobre o sofrimento e

as dificuldades enfrentadas para conseguir acesso a direitos básico. As mães percebem um olhar torto, uma atitude que denuncia má vontade ou até o preconceito. Diante disso, a primeira atitude é tentar proteger o filho da hostilidade das pessoas, o que é perfeitamente compreensível, embora não justifique o fato de que as mães abdicuem pelos filhos da maioria das experiências que as interações sociais podem proporcionar.

Inicialmente, a mãe enxerga o filho como um ser indefeso que precisa sempre da sua proteção e nem todas conseguem enxergar que com o tempo e se forem dadas as oportunidades, a criança desenvolve autonomia e independência, inclusive para fazer suas escolhas e se defender. Isso não se desenvolve de um dia para outro, assim como a comunicação aumentativa e alternativa, é um processo contínuo e gradual.

A experiência apresentada pela mãe do aluno Brilho, atendido pela professora Estrela, ilustra bem o desafio que estas mães enfrentam todos os dias. É preciso apoio e orientação para que estas mães não limitem as vidas dos seus filhos.

A professora Jardim relata as dificuldades que enfrenta com a superproteção da mãe da aluna Flor. Sobre isso, Ferreira (2007) destaca que, muitas vezes, o comportamento de superproteção nada mais é do que a insegurança, o medo e a incerteza sobre como proceder com o filho, ou seja, esta mãe também precisa de apoio, atenção e esclarecimentos.

Todas as formas de zelo da integridade física e psicológica da criança são válidas, entretanto é preciso cuidado para não limitar ainda mais a vida da criança. Pelo que foi exposto na fala da professora Jardim, a mãe interfere no contato direto da aluna Flor com os colegas, faz as escolhas pela filha, diz o que “acha” que a filha quis dizer e antecipa todas as necessidades da criança.

Mesmo sendo uma atitude protetora, este comportamento gera prejuízos enormes para a criança que deixa de aproveitar os benefícios da interação direta com seus pares, não exercita sua autonomia e não desenvolve as habilidades comunicativas mais complexas, pois a mãe de certa forma inibe esta necessidade.

O resultado disso será uma criança que crescerá e se tornará um adulto totalmente dependente para as atividades mais simples. Provavelmente a “deficiência” será culpada por isso, mas verificamos que o ambiente e as relações é que estão produzindo este quadro futuro.

A busca por grupos de apoios, a troca de experiência com outras famílias que vivem as mesmas situações, a orientação ou a escuta por parte da escola podem ajudar estas mães a se sentirem mais seguras e confiantes a dar mais espaço para seus filhos e permitirem que eles possam dar seus “passos” rumo a uma vida mais independente.

6.1.5.3 Formação específica deficitária

O trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado pressupõe a atuação de um profissional com características específicas, que sejam condizentes com as funções a serem exercidas no AEE. A formação dos professores é uma das questões mais discutidas quando se fala em educação especial.

As professoras investigadas queixam-se sobre a formação deficitária e refletem sobre a realização de um trabalho de qualidade sem o preparo necessário. A CAA é uma área fundamental de atuação do professor de AEE e para que alunos com paralisia cerebral não falantes ou com fala não funcional se beneficiem deste recurso é preciso a condução de um interlocutor com conhecimentos específicos desta área. As professoras Jardim e Vento manifestam suas preocupações a este respeito:

A paralisia cerebral é uma condição muito complexa, que leva a vários níveis de comprometimento e preciso aprender mais, conhecer mais. Precisamos ter mais formação sobre este tema para atender melhor. Hoje para mim, a formação é o que mais me ajudaria a desenvolver um trabalho melhor com CAA para o meu aluno (ESTRELA).

Sinto muita necessidade de formação específica na área. Até tivemos uma formação, mas não chegou a ser o que eu precisava, porque faltou ser mais direcionada, focar o que de fato nós, professores de AEE enfrentamos e necessitamos nas nossas salas. Muitas vezes são oferecidas formações de qualquer jeito, sem ser levado em conta o que precisamos. Eu ainda sinto muita dificuldade em usar a CAA, insegurança, nessa questão das pranchas, da maneira correta de usar. Isso requer uma formação específica. Fazer CAA com esses alunos é muito sério e importante, o professor de AEE tem que estar seguro e isto só se consegue com formação (VENTO).

A professora Estrela aponta uma questão que merece um olhar mais atencioso, ou seja, as condições que garantam que os serviços do AEE respondam às necessidades do público a que ele se destina. Se é função do AEE desenvolver a CAA com os alunos que dela precisam, como o professor poderá desempenhar esta tarefa sem formação específica?

Este trabalho envolve muita responsabilidade e envolve diretamente a vida de outras pessoas que necessitam da excelência do serviço, especialmente a CAA, que envolve um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que só pode ser adquirido com a formação continuada dos professores.

Um modelo de formação que responda às expectativas dos professores, conforme defende Dorziart (2011), deve ultrapassar as visões dicotômicas de modelos de formação

especializado ou generalista e ir além, pois a proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva define que o professor da educação especial precisa dominar os conhecimentos específicos necessários à sua prática, mas inseri-lo num contexto mais amplo, que é a escola regular.

Não se admite mais que um professor pense na sua prática apenas voltada para o espaço da sala de recursos, nem que a escola compreenda que a educação do aluno é de responsabilidade apenas do AEE. Garcia (2011) frisa que esta dualidade movimentava um jogo de transferência de responsabilidade que só penaliza o aluno.

Na fala da professora Vento o destaque é para os cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação e as reais necessidades formativas dos professores. Neste desabafo há uma crítica sobre as políticas de formação adotadas, que muitas vezes parecem ser desprovidas de uma avaliação sobre as reais contribuições que determinados programas ou iniciativas de formação podem oferecer.

As propostas de formação para professores de AEE devem levar em conta as demandas reais, pois são elas que indicam o que os professores precisam. Dorziart (2011) chama a atenção para este fato e defende que o próprio professor já se constitui como base para a implantação de projetos de formação continuada, em que a sua prática consiste elemento real para a análise e aprofundamentos teóricos.

A queixa da professora Vento revela insegurança e a necessidade de compartilhar, de troca de experiências e de aprofundar os conhecimentos na área da CAA. A professora demonstra ter conhecimentos avançados na área, mas revela também a necessidade de construir de forma colaborativa com seus pares, no caso, os demais professores de AEE, novos conhecimentos para melhorar sua atuação com os alunos atendidos.

6.1.5.4 Ingresso tardio no contexto escolar

O acesso do aluno com deficiência ainda é um ponto crítico quando falamos de inclusão. Embora tenhamos diversos documentos legais que asseguram este direito, como a Constituição de 88 e a LDB/96, os números oficiais estampam a realidade: o aluno com deficiência não tem acessado a escola da mesma forma que os alunos sem deficiência (BRASIL, 2010).

Não estamos aqui generalizando e afirmando categoricamente que a escola nega a vaga aos alunos com deficiência. Existem muitos fatores que atuam como impedimentos ou dificultam o acesso dos alunos à escola.

Dos que conseguem acessar a escola um número significativo tem ingresso tardio, ou seja, não frequentam a escola seguindo as mesmas etapas série/idade. Das professoras investigadas, Estrela, Jardim e Sol citam seus alunos como exemplos de crianças que ingressaram na escola tardiamente:

Brilho não frequentou educação infantil e ingressou na escola com 8 ou 9 anos de idade. Isso atrasou bastante ele, pesa muito para qualquer criança, inclusive para uma criança com deficiência, chegar na escola só no ensino fundamental (ESTRELA).

Minha aluna Flor tem 14 anos, já é uma mocinha para série que frequenta. Não fez educação infantil porque a mãe não colocou, ficou com medo. (JARDIM)

Meu aluno Calor é um rapaz de 19 anos e só começou há três anos a vida escolar. Por conta da paralisia cerebral, os pais demoraram muito a procurar escola. Também teve a questão da dificuldade, da negação de matrícula. Ele fazia acompanhamento em terapias, mas escola mesmo só de 3 anos para cá. Chegando na escola com 16 anos, ele teve que se matricular no 1º ano, com as crianças bem menores. Muito atrasado com essa idade, entendeu? Que isso vai fazer com que às vezes, as dificuldades surjam muito mais em tá alfabetizando... (SOL)

Nas falas das professoras é possível identificar de imediato três fatores que podem guiar a nossa análise sobre o ingresso tardio: o medo dos pais, o não acesso à escola no período da educação infantil e a negação da matrícula.

O medo dos pais mesmo sendo uma forma de superproteção tem consequências quanto ao acesso à escola. O direito à educação está garantido para todas as crianças, independentemente de sua condição, mas a decisão dos pais de colocar o filho com deficiência na escola nem sempre parte deste princípio. Como Ferreira (2007) destacou, na tentativa de proteger os filhos de experiências negativas, alguns pais adiam o máximo possível este momento. Às vezes esperando que o filho esteja mais preparado, às vezes esperando que a escola esteja preparada e às vezes esperando por uma “cura”.

O fato é que muitas crianças com paralisia cerebral quando ingressam na escola já começam com uma desvantagem considerável. Geralmente as redes de ensino orientam que as escolas adotem estratégias de correção de fluxo para ajustar seus alunos o mais próximo possível do critério idade-série ou ainda, uma criança de 13, 14 anos permanece numa sala de crianças de 6 anos porque é seu primeiro ano de escolarização.

As duas formas não beneficiam o aluno, pois avançar para séries sem ter passado pelas etapas anteriores intensifica as dificuldades que o aluno pode vir a apresentar em razão da deficiência, além daquelas provenientes da falta das experiências escolares que ele não

vivenciou. Por outro lado, deixar uma criança com paralisia cerebral com crianças bem menores tem seus prejuízos, uma vez que não se leva em consideração a criança e as características próprias da idade.

Este aspecto nos leva ao segundo ponto identificado na fala das professoras: os três alunos não frequentaram a educação infantil. Assim, como para qualquer criança, a educação infantil é uma etapa da escolarização muito importante e que visa o desenvolvimento de habilidades fundamentais não só para a etapa seguinte, mas para o desenvolvimento geral da criança.

Entre os fatores que podem explicar destacamos dois possíveis, além dos já apresentados aqui. O primeiro deles diz respeito ao fato de que muitas famílias desconsideram a educação infantil como uma etapa importante. A visão tradicional sobre esta etapa ainda povoa o imaginário de muitas pessoas, ou seja, que a educação infantil não tem finalidade educativa. Outro fato pode ser a visão de fragilidade que as famílias direcionam aos filhos com paralisia cerebral, além de também ser uma fase em que ainda não há plena aceitação da deficiência pela família, que prefere direcionar sua atenção ao tratamento clínico (SCHWARTZMAN, 2004).

E, por fim, um último aspecto identificado sobre o ingresso tardio: a negação de matrícula. A professora Sol revela que seu aluno Calor tem 19 anos e somente 3 de escolarização, pois a família encontrou resistência nas escolas em que procurava vaga. Tanto a Constituição Brasileira (1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) asseguram o direito do aluno com deficiência a educação e ainda orientam a escola a buscar meios para atender adequadamente cada aluno.

Se a família não conhece os direitos assegurados a seu filho, acaba desistindo e aceitando que de fato a criança não deve ou não precisa da escola. Rodrigues (2006) analisa que ainda há uma distância considerável entre o que pregam as leis e a escola real, no entanto, Mantoan (2006) e Ropoli (2010) defendem que é urgente que as escolas passem a adotar o princípio inclusivo como norte da prática educativa.

6.1.5.5 Saúde fragilizada e descontinuidade do trabalho com a CAA

Algumas crianças com paralisia cerebral apresentam condições associadas como epilepsia, deficiência intelectual, problemas de visão e audição, entre outros. Percebemos também, através dos relatos das famílias, que algumas adoecem com mais facilidade, o que

faz com que faltem frequentemente à escola. O caso relatado pela professora Estrela se enquadra nestes casos:

A mãe sempre me relatou que desde pequeno meu aluno sempre estava internado, uma internação atrás da outra por causa da deficiência. Ele tem saúde muito delicada, por exemplo, ele não fecha a boca, a língua sempre fica para fora, que é uma das características do quadro dele, salivando muito, também tem dificuldades na respiração, às vezes sufoca pelo fato de respirar mais pela boca e a salivação sem controle [...] Tenho que ficar muito atenta para tudo isso. Adoece muito fácil, fica gripado constantemente e precisa fazer muitas inalações. É muito sério e isso afeta muito o desenvolvimento dele, porque há sempre uma quebra em tudo que estamos desenvolvendo com ele, essas faltas por conta da saúde (ESTRELA).

A descrição apresentada pela professora é citada por Melo (2008) e Schirmer et al (2013) como algumas das características da paralisia cerebral que interferem na qualidade de vida da criança. A preocupação que a professora Estrela externa está relacionada aos cuidados necessários com a criança dentro da escola e também ao número elevado de faltas.

A família precisa estar sempre atenta à saúde da criança e manter a escola sempre informada sobre o estado geral de saúde da criança, o que ajuda a escola a saber como proceder em caso de acidente ou de eventos relacionados à saúde ocorridos em seu interior. Outra preocupação manifestada pela professora diz respeito ao número de faltas tanto na sala regular como no AEE. O trabalho realizado com o aluno fica comprometido, pois com disse a professora, há uma quebra do trabalho.

Para a comunicação aumentativa e alternativa esta descontinuidade dificulta as tentativas de desenvolvimento de meios alternativos para a comunicação com o aluno, pois o professor de AEE precisa da frequência nos atendimentos. Sobre este fato, a escola tem pouco poder de atuação, mas pode orientar a família a buscar apoio médico e indicar que as faltas aconteçam somente quando for estritamente necessário.

6.1.5.6 Exigência de conhecimentos específicos nas diversas áreas da educação em razão da demanda do AEE

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como público-alvo do AEE, alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. O professor de AEE, portanto deve atender às necessidades específicas do público descrito acima, com vistas a garantir a eliminação das barreiras que impedem a inclusão do aluno na escola regular.

A função do AEE no atendimento ao aluno visa a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos que eliminem as barreiras, garantindo assim a acessibilidade (BRASIL, 2010, p.19). Diante disso, os professores de AEE têm sob sua responsabilidade conduzir uma tarefa complexa e difícil, que requer conhecimentos de diversas áreas, além de contar com a habilidade de ser um articulador e trabalhar em parceria. As professoras mencionam a amplitude de suas atribuições como uma das dificuldades na condução do trabalho do AEE, especialmente quando se trata de dominar conhecimentos de muitas áreas ao mesmo tempo:

Olha, não tem nenhuma das deficiências prevista para o AEE que eu não atenda: eu tenho aluno com baixa visão, tenho aluno com paralisia cerebral, eu tenho autista, eu tenho síndrome de Down, eu tenho tudo que tu possas imaginar! Eu tenho que realizar um trabalho que é específico para cada deficiência, porque um aluno com baixa visão requer de mim um conhecimento, o aluno com autismo requer outro, o com PC outro totalmente diferente e assim vai. É muito difícil para o professor de AEE (ESTRELA).

Como nós atendemos a todas as deficiências, são muitos conhecimentos que precisamos ter, precisamos saber sobre como atender cada aluno de cada deficiência e isso não é fácil! Falta tempo para estudar, pesquisar, conseguir mais informações. Eu quero fazer CAA de forma mais dinamizada para minha aluna, mas como, se não temos condição de focar, de direcionar? Isso de atender a todas as deficiências envolve responsabilidade imensa para o professor que tem que dar conta de tudo! (VENTO).

A professora Estrela afirma que atende todos os alunos previstos para o AEE, o que requer dela o domínio de conhecimentos específicos. Mendes (2011) questiona as possibilidades de alcançar um modelo de formação que abarque todas as especificidades que a atuação do AEE requer para um único professor. Aqui, o fato a ser considerado não é se o AEE deve ou não atender ao público descrito na Política Nacional de Educação Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva e sim se há viabilidade de um único profissional atender com qualidade a tantas especificidades distintas, como é o caso dos professores do AEE das escolas municipais de Teresina.

A professora Vento queixa-se por não conseguir desenvolver um trabalho mais direcionado para a sua aluna com paralisia cerebral, pois não consegue direcionar seus estudos para a CAA. Como a professora precisa atender aos alunos que apresentam todas as deficiências, o tempo para pesquisas e estudos precisa ser dividido, o que nos remete a uma fragilidade ou superficialidade dos conhecimentos necessários para atender ao aluno no AEE.

Dorziart (2011) compreende que esta situação não é positiva para o professor, tampouco para o aluno. A título de ilustração, podemos exemplificar um professor que precisa dominar ao mesmo tempo conhecimentos como Libras, Braille, Adequação Postural, adaptação de recursos pedagógicos para alunos cegos, com baixa visão, com dificuldades motoras, recursos de alta e baixa tecnologia para desenvolvimento de CAA. São muitas áreas específicas e que estão descritas como conhecimentos necessários para o professor de AEE.

Tudo isso gera uma sobrecarga que afeta diretamente a prática do professor, que se vê tendo que assumir muitas responsabilidades e ao mesmo tempo não se sentindo preparado adequadamente para cumpri-las.

Entendemos que a situação dos professores de AEE precisa ser repensada pelos gestores da educação especial no município de Teresina. É preciso analisar os resultados desta estruturação de atendimento para avaliar se os objetivos do AEE estão sendo alcançados. Conhecemos realidades em outros municípios que encontraram formas de organização que contemplam as necessidades dos alunos atendidos e os professores conseguem atendê-los com mais qualidade, pois as salas de recursos contam com pelo menos dois professores para realizar o AEE que dividem os alunos por especificidade a ser atendida.

É urgente que a situação dos professores seja vista com mais atenção pois os prejuízos que traz uma política pública mal gerenciada são enormes e atrasam cada vez mais a inclusão dos alunos na escola.

6.1.5.7 Resistência da família quanto ao uso da CAA no âmbito familiar

Para que a comunicação aumentativa e alternativa se efetive como canal de interação entre o usuário e seus interlocutores, é necessária a “adesão”, não só do usuário como também da família. A criança com paralisia cerebral geralmente desenvolve este tipo de terapia pela iniciativa dos terapeutas ou do AEE e a família contribui dando as informações sobre o cotidiano, os recursos já utilizados e, a partir disso, é orientada sobre como funciona a CAA para dar prosseguimento em casa.

Muitas famílias ainda acreditam que seus filhos poderão adquirir a fala convencional e por falta de conhecimento passam a ver qualquer outro meio de comunicação como um empecilho para o desenvolvimento da fala. Esta situação é retratada pela professora Jardim quando cita a resistência da mãe de Flor em utilizar os recursos CAA desenvolvidos pelos terapeutas e pela professora de AEE:

É situação muito delicada para mim, porque minha aluna Flor tem as pranchas de comunicação que eu venho trabalhando com ela e que são trabalhadas lá onde ela faz as terapias, só que a mãe tem a esperança que a filha fale. Ela não é muito a favor do uso da prancha de comunicação, não dá importância. Na cabeça dela, a filha vai ficar com preguiça de falar o que quer se conseguir se comunicar com as pranchas. O desejo da mãe é que a criança fale, oralize. É complicado porque se usarmos a CAA só aqui na sala de recursos, não vai servir para que ela se comunique com as outras pessoas, tanto da escola como da vida dela lá fora. A CAA tem que acompanhar o aluno em todo lugar, não é isso? Mas a mãe tem essa resistência de não querer usar a prancha, como por exemplo, a aluna vai num passeio e eu digo “mãe, leve as pranchas” e ela diz, “tá” e quando eu pergunto se ela levou ela responde “Não, não! Eu não tenho paciência de usar essas pranchas”. Eu tenho que tentar trabalhar, convencer a mãe, mas até agora não consegui. Ela não entende que isso é uma forma da filha se expandir e se desenvolver mais ainda. (JARDIM)

A preocupação da professora é genuína, pois sem o apoio da mãe, não será possível avançar muito com a comunicação da criança. Percebemos que a mãe alega várias justificativas para não usar as pranchas, como falta de paciência, por afirmar que a filha vai ficar com preguiça de falar. Usando a comunicação aumentativa e alternativa somente no espaço da escola e com a professora de AEE, a aluna continuará muito limitada e sem chances concretas de interagir com seus pares.

Sobre a interferência da CAA para a aquisição da fala, autores como Nunes, Walter e Delgado (2012) e Deliberato (2012) afirmam que uma não impede a outra, ao contrário, até favorece, pois já ter um sistema de comunicação constituído, ajudará a criança. A escola em conjunto com os demais apoios que desenvolvem CAA com a criança precisam se articular no sentido de sensibilizar a mãe sobre a importância da aceitação e participação da mesma.

6.1.5.8 Não aceitação da inclusão por parte do professor de sala regular

A inclusão do aluno com deficiência ainda não é uma questão totalmente resolvida dentro dos muros da escola. O debate sobre o acesso do aluno já é fato constituído legalmente, no entanto, no que diz respeito às atitudes frente ao assunto, encontramos muitas divergências, especialmente se for um aluno com deficiência severa. Sobre isso, a professora Jardim aponta esta como uma das dificuldades vivenciadas com sua aluna:

Sabemos que a inclusão é um processo e ainda temos muita rejeição por parte de alguns professores que não aceitam que crianças com deficiência, principalmente as mais graves, estejam em sala regular. A professora argumenta que está com a turma lotada, reclama que não sabe o que fazer, mesmo com as orientações que eu dou, ela reclama muito. Acha que a turma deveria ter número de alunos reduzidos,

que fica muito sobrecarregado para ela, é uma queixa constante e o que ela costuma dizer é está com dificuldade, a escola não dá suporte então, então ela vai fazer do jeito que dá. É muito difícil trabalhar assim (JARDIM).

A escola é o espaço ideal para que as diferenças que compõem o todo social aprendam a conviver, mas se esta convivência não for concebida como positiva, a inclusão de alunos com deficiência sempre será encarada como um problema. Rodrigues (2006) chama a atenção para a construção da escola como um espaço inclusivo. O autor faz a ressalva de que se a escola se sustenta em bases tradicionais da educação, será difícil a aceitação dos princípios inclusivos.

As queixas apresentadas pelos professores não podem ser ignoradas, uma vez que retratam a realidade da escola pública. A questão é o que fazer diante desta constatação, quais as possibilidades de atuação que garantam o direito do aluno de ter acesso a escola e a todos os benefícios que circulam neste espaço. A inércia frente a situação não é uma solução, tampouco a resistência ou oposição ao aluno.

Uma das primeiras questões a serem pensadas e assumidas é a máxima de que o aluno não é somente do professor, ele é da escola, e sendo da escola, o coletivo que a compõe deve fazer parte de todos os processos que envolvem as questões conflituosas. Outro fator a ser levado em consideração é que o trabalho colaborativo deve nortear a prática docente, não só direcionado ao aluno com deficiência, mas a todos eles. As barreiras que entram a inclusão são reais, mas não intransponíveis, portanto se faz necessária a adoção de nova postura, novo olhar sobre o papel da escola na inclusão dos alunos que dela precisam.

6.1.5.9 Ausência de tempo para ampliar a CAA em outros contextos aliada a sobrecarga de trabalho do professor de AEE

O trabalho com a CAA envolve uma série de fatores que vão desde a formação específica até a aplicação junto ao aluno. Investigar, analisar, planejar e estruturar junto com um aluno uma forma alternativa de comunicação que seja capaz de dar voz a um educando com paralisia cerebral não é uma tarefa das mais simples.

O professor precisa levar em conta aspectos como os recursos materiais e as formas de acesso, as respostas do aluno, os símbolos, o vocabulário, o treino, os interlocutores e muitos outros. Estas ações envolvem tempo para análise, planejamento e avaliação, assim como tempo para a aplicação junto ao aluno. À medida que o professor de AEE adota junto com o educando o mecanismo que funciona para a comunicação são necessárias observações, treinos

em contextos reais, repetição e ajustes quando necessário, até que o recurso se afirme como uma forma de comunicação efetiva.

Para as professoras Jardim e Sol esta é uma das principais dificuldades do trabalho com CAA para seus alunos Flor e Calor, pois o tempo de atendimento é reduzido:

Eu acho muito pouco o tempo de atendimento da Flor, mas ao mesmo tempo eu não teria como ampliar o tempo de atendimento dela aqui porque além de duas alunas com PC, eu tenho alunos com TEA, que não dá para atender em grupo, são enormes e precisam de atendimento individualizado e os outros alunos também. É uma necessidade, mas não daria para ampliar, até porque chocaria com os outros tratamentos que ela faz e se eu fizesse isso iria também reduzir o tempo dela na sala regular. De segunda a sexta: segunda ela está aqui comigo, terça ela está nos tratamentos, então os dias que elas ficam na sala regular são quarta e sexta, porque terça e quinta ela está fora. Então, já é reduzido e ficaria ainda mais (JARDIM).

Pra mim, a maior dificuldade é criar uma comunicação alternativa que sirva para meu aluno Calor na sala de aula, que ele tenha uma maior interação com o professor, com os colegas na sala de aula, porque aqui dentro da sala de AEE eu consigo, buscando alternativas, já na sala de aula é diferente. Precisaria de mais tempo para desenvolver essa comunicação, para envolver o professor da sala regular para que ele saiba usar, mas como, se nem o professor nem eu temos esse tempo? Há a necessidade de introduzir a CAA principalmente na sala regular, porque lá ele fica muito limitado na realização das atividades, na comunicação porque fica muito no sim, no não. E para esperar as alternativas da professora... na sala regular fica muito difícil. Se tivéssemos um momento para desenvolver isso seria muito bom para ele (SOL).

Uma criança sem deficiência aprende a se comunicar naturalmente nas trocas e interações sociais das quais ela faz parte. Esse aprendizado inicia cedo e dura por toda a vida. Uma criança com paralisia cerebral não falante ou com fala não funcional não tem estas mesmas experiências.

Ela até pode compreender o mundo, entender o que se passa a sua volta, mas as interações são limitadas, pois a linguagem expressiva e receptiva não funciona de forma natural. Para estas crianças se faz necessária a adoção de meios alternativos para a comunicação. Pelosi (2003) explica que somente estar perto não significa necessariamente que as interações sociais vão acontecer, a comunicação é fundamental.

Compreendemos as preocupações externadas pelas professoras Jardim e Sol que refletem sobre a dinâmica do trabalho do AEE, como o tempo de atendimento, o número de alunos atendidos e a usabilidade da comunicação aumentativa e alternativa em outros espaços além do AEE. Analisamos neste ponto, que o trabalho do professor de AEE pode ficar comprometido diante desta situação. É preciso que se pense em alternativas que garantam ao

professor condições de organização do trabalho, em que seja possível conduzir de forma contínua e sistematizada o planejamento e a execução de ações voltadas para a CAA com os alunos que dela necessitam.

6.1.5.10 Possibilidades da CAA versus limitações provocadas pela deficiência*

A CAA ainda é um campo de atuação dos professores de AEE que gera dúvidas e insegurança e uma das mais frequentes diz respeito à possibilidade de usar esta forma de comunicação com alunos com paralisia cerebral com comprometimento severo, tanto no que diz respeito às implicações motoras, quanto às condições associadas, como por exemplo, deficiência intelectual. Sobre este assunto, as professoras Estrela, Jardim e Sol se manifestam da seguinte forma:

Para meu aluno Brilho, um trabalho de figuras com pranchas, símbolos, para ele olhar, escolher, apontar, eu vejo como inviável. Até direcionar o olhar dele é complicado. Para ele me reconhecer foi muito demorado. [...] eu fico pensando “será que não tem a questão do comprometimento mesmo biológico?” Porque o comprometimento que a paralisia provocou nele é muito grave. Questiono-me se não estou exigindo uma coisa que ele não pode me dar. Fico sempre em dúvida. Procuo fazer um trabalho voltado para que ele interaja, se expresse, para que ele demonstre alguma, mas ao mesmo tempo fico me questionando “até onde vai o limite? Até onde eu posso exigir que ele me dê um retorno?” São angústias que sempre estão na minha cabeça. Eu acho até que ele poderia dar mais, se o comprometimento não fosse tão grande... (ESTRELA)

Acho que o grau de limitação da paralisia da Flor interfere sim, mas quando se trata de usar o corpo, as mãos. Tudo para ela tem que ser pensado do ponto de vista da acessibilidade. Em como ela vai fazer determinada ação sem usar o corpo, mas que funcione para ela. Como ela não demonstra comprometimento intelectual, o que falta é mais estratégia, mais tempo com ela, porque como eu já falei, isso é uma construção, não é tudo de uma vez, (JARDIM)

Calor é um menino com um potencial incrível! A inteligência dele fica nítida em tudo que ele se esforça para fazer, ele tenta, tenta! A barreira para ele não é o fato dele não caminhar, usar cadeira de rodas e sim a comunicação que ainda não dá conta de inserir ele no cotidiano, nas atividades, em conversar com os amigos (SOL).

Observamos que para a professora Estrela existe a dúvida quanto à viabilidade do uso da CAA para seu aluno que apresenta comprometimento motor e intelectual. A professora demonstra incerteza quanto ao nível de exigência de respostas esperadas para o aluno.

Crianças com deficiência severa, como a descrita pela professora Estrela, provavelmente demandarão mais tempo para a estruturação de um sistema alternativo de comunicação, principalmente porque será necessário um trabalho que leve em consideração, além da acessibilidade, a capacidade cognitiva do aluno. Von Tetzchner e Martinsen (2000) afirmam que toda pessoa, independente do grau da deficiência, pode se beneficiar de um sistema de CAA.

Uma forma indicada para iniciar este processo, conforme exemplificam Sartoretto e Bersch (2010), é utilizar as próprias manifestações físicas do aluno, como o olhar, sorriso ou piscar, assim como os objetos reais que fazem parte da rotina da criança. Esta forma de simbolização é a base para iniciar a estruturação de sistemas mais elaborados.

As professoras Jardim e Sol analisam as possibilidades da CAA do ponto de vista motor, uma vez que seus alunos não apresentam deficiência intelectual. A principal preocupação das professoras é como estruturar um sistema sem contar com o uso pleno das funções motoras e que seja acessível para seus alunos.

A forma de acesso ao sistema adotado com o aluno é fundamental. Souza (2003) enfatiza que a comunicação só será efetivada se forem respeitadas as condições do aluno. O acesso pode ser direto, utilizando o próprio corpo ou indireto, com o intermédio de dispositivos. A autora destaca que deve ser observado o posicionamento da criança e dos recursos, os comandos realizados e as formas de resposta.

Os recursos de alta e baixa tecnologia podem ser utilizados com crianças com deficiência motora severa e condições associadas. Será a avaliação do professor que responderá quais as formas mais adequadas para cada aluno. Esse trabalho requer tempo e continuidade das ações, mas como já relatado pelas professoras, esta é uma das dificuldades do trabalho com a CAA, logo, mais uma vez ratificamos, a importância dos gestores refletirem sobre as condições de trabalho dos professores de AEE.

6.1.5.11 Confusão quanto às atribuições específicas do professor de AEE

Diante das inúmeras funções que envolvem a atuação do professor de AEE e as exigências de resultados como “prestação de contas” para a escola e a família, alguns professores se inquietam com a demora de resultados “visíveis” do seu trabalho com o aluno. Além disso, a descrença na importância do trabalho pedagógico para alunos com paralisia cerebral que apresentam sérios prejuízos, acarreta pouco investimento pedagógico no aluno.

A errônea ideia de que apenas o tratamento terapêutico será capaz de fazer com que o aluno apresente melhoras também é um equívoco que permeia o imaginário da escola e da família. Este fato tem consequências drásticas no trabalho do professor de AEE, que passa a relegar o trato pedagógico que o aluno necessita e a investir em ações que não são suas funções propriamente ditas. Através das professoras Estrela e Mar é possível identificar esta situação:

Uma coisa que me inquieta sempre é essa questão do meu trabalho com Brilho. Eu penso “Meu Deus, será que estou fazendo um trabalho de professor de AEE?” Às vezes parece que estou invadindo outros campos que não seriam pedagógicos porque para ele o pedagógico, o ensinar, aprender... não funciona. O comprometimento é tão grande, o atraso é tão grande que eu faço coisas mesmo de bebê. É uma estimulação, o toque, o olhar, o ouvir... E eu me pergunto: até onde eu estou fazendo o trabalho de professora e não de fonoaudióloga, de fisioterapeuta, de terapeuta ocupacional? Eu pesquiso muito para poder ajudá-lo, mas para o nível dele só encontro coisas na área de terapia ocupacional. E eu fico me perguntando: é terapêutico, é pedagógico? (ESTRELA)

Quando meu aluno Onda vai pegar alguma coisa, só uma mão funciona, Com a outra ele movimentava com muita dificuldade, fica cansativo! A outra mão, se deixar, fica esquecida, então eu tenho que trabalhar essa mão, ficar abrindo, ficar insistindo e aí a outra mão também, que ele treme muito e tem muita dificuldade na apreensão do instrumento, eu tenho que trabalhar pra que ele desenvolva pelo menos os riscos, as linhas livres onduladas porque ele não consegue escrever. (MAR)

As professoras ilustram bem esta confusão de atribuições, em que fica evidente a dúvida sobre a importância do trabalho pedagógico em detrimento de ações terapêuticas. Uma análise crítica sobre este relato nos conduz a pelo menos a dois vieses de interpretação: o primeiro reflete o desconhecimento sobre as funções do AEE, que segundo Ropoli et al (2010) tem atribuições próprias da educação especial; e o segundo, a supervalorização da ação clínica terapêutica visando a “cura” das funções comprometidas.

A atuação pedagógica do AEE para os alunos com paralisia cerebral que precisam de comunicação aumentativa e alternativa é fundamental. Esse trabalho deve ser desenvolvido em colaboração com outros profissionais, mas requer competências que são específicas da ação docente.

Os trabalhos desenvolvidos por outros profissionais são importantes, principalmente se visam a melhoria da qualidade de vida da criança, conforme enfatiza Schwartzman (2004), entretanto não substituem o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Concluimos que esta situação de descrédito do trabalho docente se instala justamente pela falta de formação docente adequada, uma vez que se o professor compreende suas funções,

conhece a importância do trabalho pedagógico no atendimento às especificidades de alunos com diferentes graus de comprometimento, este não desacreditará no poder do seu trabalho para desenvolver práticas que se aproximam da atuação cínica terapêutica.

6.1.6 O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas

O AEE, como serviço da educação especial visa buscar meios para eliminar as barreiras que impedem a inclusão do aluno na escola. Este atendimento deve estar organizado de modo a garantir que os alunos público alvo da educação especial sejam atendidos em suas necessidades específicas.

A escola precisa incorporar o AEE como parte integrante do processo de escolarização dos alunos atendidos e desenvolver um trabalho colaborativo para que as ações desenvolvidas pelo professor na sala de recursos multifuncionais se reflitam na participação exitosa do aluno na sala regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta as redes de ensino sobre a implantação do AEE na escola, visando o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Nesta categoria, apresentamos como está organizado o funcionamento do AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina.

Quadro 10 – O funcionamento do AEE nas escolas pesquisadas

SUBCATEGORIAS	PROFESSORAS	FREQUÊNCIA
Formas de organização das turmas de AEE	ESTRELA, JARDIM, VENTO	03
Recursos disponíveis na sala de AEE para alunos com paralisia cerebral	ESTRELA, JARDIM, MAR, VENTO	04

Fonte: dados da pesquisadora

6.1.6.1 Formas de organização das turmas de AEE

Para atender aos seus alunos, as professoras tentam organizar o AEE levando em consideração o público, as necessidades de cada educando e os horários disponíveis. Ropoli et

al (2010) afirmam que levando-se em conta a especificidade do AEE, o atendimento deve ser organizado de acordo com a necessidade, sempre considerando que este serviço não substitui a escolarização regular. As professoras Estrela, Jardim e Vento explicam como organizam os seus atendimentos.

Para atender as necessidades do aluno e as possibilidades de atendimento e uma vez que tenho vários alunos com todas as deficiências, organizei o atendimento do Brilho para ser uma vez por semana. Ele vem para o AEE no mesmo horário da sala regular, porque no outro turno ele tem outras terapias. A distância, a dificuldade de locomoção, o sol, o calor, tudo isso complica para ele vir no contra turno. Ele sai da sala regular uma vez por semana depois do recreio e vem para o AEE. Só dessa forma consigo atender ele (ESTRELA).

O atendimento da Flor é feito no mesmo horário da sala, mesmo não sendo o indicado, é como conseguimos fazer. Sabemos que não é o correto, o AEE tem que ser no contra turno, mas no caso da minha aluna é preciso abrir uma exceção devido a dificuldade de locomoção. Ela mora em outro bairro distante e para ela chegar aqui já é uma dificuldade. Se fosse para ela vir no contra turno, que no caso seria a tarde, é muita maldade eu diria, porque calor, o acesso, a mãe empurrando a cadeira num sol desses! Diante dessa dificuldade, eu atendo ela na segunda-feira, pela manhã, em horário corrido, para compensar aquelas 4 horas, ao invés dela vir dois dias na semana, para facilitar porque é muita maldade deixar ela vir no sol quente, empurrando a cadeira, na poeira, nesse período então, é muito sacrifício, mas eu sei que não é o correto, não é o aconselhável, mas é o que é possível fazer, para elas poderem participar do AEE. (JARDIM)

O atendimento da Brisa é um dia na semana, 4 horas seguidas porque zona rural é mais complicado, não tem transporte com a mesma facilidade que a zona urbana. Tudo é muito longe. Também tem outro diferencial: eu atendo ela na própria escola dela, que é uma adjacente, assim como outros alunos de lá. É necessário fazer esse arranjo porque mesmo que a minha escola seja núcleo e a dela adjacente, fica muito longe, os pais teriam dificuldades para levar, não tem transporte. Então eu atendo aos alunos dessa adjacente na quarta-feira, a escola reserva um espaço para mim, a pedagoga cedeu alguns materiais pedagógicos e eu levo minha caixa com outros e assim é realizado o atendimento (VENTO).

Os alunos das professoras Estrela e Jardim e Vento são retirados da sala de aula regular uma vez por semana para participar do AEE. Esta atitude, segundo as professoras, se faz necessária pelo fato de que os alunos não participariam se fosse no turno contrário, uma vez que as mães têm dificuldades para levar os filhos para a escola duas vezes num mesmo dia.

A professora Estrela explica também que seu aluno faz terapias no turno contrário ao da escola e que, portanto, não teria como frequentar o AEE. A professora cita a dificuldade para transportar a criança e descreve as péssimas condições físicas do trajeto entre a casa do

aluno e a escola. Sendo esta a única alternativa, a professora optou junto com a escola e a família por retirar o aluno da sala regular.

O caso citado pela professora Jardim tem um agravante a mais, pois além do AEE, a criança também se ausenta duas vezes na semana para fazer as terapias, ou seja, a aluna frequenta efetivamente, dois dias na sala regular e três são destinados entre o AEE, tratamentos de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional.

Compreendemos as dificuldades que a família enfrenta para garantir os serviços de apoio para o aluno e também compreendemos a importância dos mesmos, porém não podemos desconsiderar um fato: a aluna está frequentando menos da metade da carga horária da escolarização regular. Para qualquer aluno isto gera prejuízos e é preciso analisar até que ponto os arranjos feitos nas escolas são coerentes.

A proposta de inclusão que se defende hoje preconiza que o aluno deve estar prioritariamente na sala regular aprendendo, convivendo e se desenvolvendo em interação com as outras crianças. Bueno e Maletti (2012) ressaltam este princípio e, ao mesmo tempo, questionam a estrutura disponível para a efetivação deste modelo.

As questões que envolvem a inclusão do aluno com paralisia cerebral envolvem fatores que estão além dos muros da escola, mas que incidem diretamente no seu interior. A simples imposição legal sobre a irregularidade de tirar um aluno da sala de aula não resolverá o problema, pois a família pode ficar numa situação em que precisará fazer uma escolha.

A grande questão é pensar em ações, não somente a nível de escola, mas de rede, de políticas públicas que permitam condições do aluno frequentar a escola e realizar os serviços de apoio necessários sem que isso represente rotina penosa e desgastante para a criança e sua família, conforme analisa Ferreira (2007). A ida a escola não pode significar para a criança um fardo para a família e desgaste para a criança, ao contrário, deve significar um momento rico, de trocas, interações e aprendizagens para o aluno.

A professora Vento que também atende sua aluna Brisa no mesmo turno descreve dificuldades específicas do seu trabalho, uma vez que atende na zona rural. Como não existe transporte para aqueles que residem muito longe da escola núcleo, a professora se desloca uma vez por semana para a escola adjacente e os atende na própria escola, num espaço cedido pela coordenação.

A dificuldade nesse arranjo é que a professora não pode adotar critérios mais favoráveis para organizar o atendimento. Para desenvolver o trabalho de comunicação aumentativa e alternativa com sua aluna, a professora conta apenas com um encontro por semana. Dessa forma, mesmo com a aluna apresentando bons resultados, poderá demorar

mais para se beneficiar desse sistema. As diretrizes operacionais do AEE orientam que os sistemas de ensino não só ofereçam o AEE, mas que garantam meios para que os educandos o frequentem. Se o modelo organizacional não supre as necessidades dos alunos, este atendimento não responde ao objetivo de garantir a inclusão do aluno.

6.1.6.2 Recursos disponíveis na sala de AEE para alunos com paralisia cerebral

Para realizar o atendimento dos alunos com paralisia cerebral na sala de recursos, além do professor com formação adequada, é necessária a utilização de recursos específicos que vão desde suporte pedagógico básico, como papéis variados, lápis, cola, tesoura e outros, até recursos de alta tecnologia como computadores, softwares, acionadores e outros.

Conforme o documento orientador para a implantação das salas de recursos multifuncionais, as escolas recebem do Ministério da Educação e Cultura uma lista de materiais composta por mobiliário, recursos pedagógicos e equipamentos de alta tecnologia para realizar o atendimento dos alunos no AEE.

Estes recursos são os mesmos para todas as salas do país, diferenciando apenas as salas tipo II que recebem os mesmos recursos das salas tipo I mais um complemento específico voltado para alunos com cegueira e baixa visão. Sobre o material disponível para atender os alunos, as professoras queixam-se da limitação dos recursos disponíveis:

Para as necessidades que Brilho tem, eu vejo que precisaria ter uma estrutura maior para trabalhar. Uma estrutura bem grande para desenvolver mais, para que eu pudesse deixar ele alguns minutos em pé e tirar da cadeira. Eu coloco ele no tapete sentado comigo, mas aí eu tenho que ficar mudando de posição [...]. Dos recursos que têm aqui são poucos os que servem para ele, para a comunicação, a não ser para estímulo visual. Essas coisas (ESTRELA).

Aqui tem o computador, os mouses e acionadores, tem muitos recursos pedagógicos, as pranchas, uso a bandinha rítmica e uso muito a música também. É todo tipo de recurso para estimulação visual, então consigo chamar a atenção dela com esses recursos disponíveis na sala. Tudo pode ser aproveitado, pode ser adequado para ela. Só que para fazer CAA mesmo acho que poderia ser mais investido nisso (JARDIM).

Aqui temos muitos recursos na sala: computadores, jogos, tevê, recursos pedagógicos, mas precisa de mais material de CAA. Com a dificuldade motora, essa falta de mobilidade, tudo precisa ser o mais acessível possível. Uma necessidade urgente é a carteira escolar adaptada na sala de AEE para Onda. É muito desconfortável para ele, a forma como ele consegue ficar nas carteiras comuns e em alguns casos até na cadeira de rodas não é adequada para ele realizar as atividades (MAR).

Na escola onde eu atendo, não tem nenhum material específico do AEE, nunca chegou nenhum alfinete do MEC. Tudo o que eu preciso, tenho que leva pra ela, eu não tinha nada, é muito difícil trabalhar sem material, as coisas que eu tenho são materiais pedagógicos, papel, cola mas o específico do AEE, nada. É complicado fazer CAA no improviso o tempo todo (VENTO).

Para o atendimento de qualidade é fundamental que se tenha as condições adequadas. Rodrigues (2006) afirma que os recursos não dão conta de garantir o atendimento adequado, mas são essenciais para que as especificidades de cada aluno sejam atendidas. Como uma das primeiras dificuldades sobre os recursos, existe o fato de que as escolas demoram a receber os materiais que chegam por etapa.

Algumas escolas não receberam todos os materiais e existe enorme burocracia para a instalação dos recursos de tecnologia. Muitas vezes, os computadores chegam na escola e ficam por um ano ou mais aguardando a visita da empresa responsável pela instalação. A orientação que os gestores recebem é que não pode ser feita a instalação por outra pessoa sob risco de perder a garantia dos produtos e essa mesma dificuldade acontece quando são necessários serviços de manutenção.

As professoras analisam que, de modo geral, as salas possuem um número bom de recursos, no entanto há carência de materiais específicos para atender alunos com paralisia cerebral que precisam de comunicação aumentativa e alternativa. Um exemplo disso é o mobiliário adequado, como citam as professoras Estrela e Mar que descrevem a situação inadequada dos alunos.

A adequação postural é uma das primeiras necessidades que precisa ser observada no aluno. Ele precisa estar confortavelmente instalado para que possa ter acesso à professora e aos recursos utilizados para a comunicação, além disso, evita o esforço desnecessário, o cansaço e a fadiga. Mesmo que a professora tenha cuidado com o educando, a carteira escolar adequada é fundamental.

Quanto aos recursos para CAA, a queixa das professoras é sobre a limitação de recursos específicos. Schirmer et al (2007) afirmam que os recursos adequados favorecerão o desenvolvimento do aluno, além de garantir a possibilidade de comunicação funcional.

Diante da escassez mencionada pelas professoras, algumas vezes elas tomam a iniciativa de adquirir materiais com recursos próprios para atender melhor a seus alunos. É a solução encontrada para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, mas não orientamos que esta opção se transforme em ação rotineira, pois cabe à escola e não ao professor adquirir os materiais necessários ao aluno.

6.2 Análises e discussão das sessões de observação

Para analisar o processo comunicativo dos alunos com paralisia cerebral durante o atendimento educacional especializado foram realizadas observações dos alunos em atendimento com suas respectivas professoras. Para a análise das sessões de observação, optamos por organizar as análises da seguinte forma: na primeira, em forma de transcrição de alguns trechos do atendimento e na segunda, organizamos os dados em forma de narrativa.

A título de sistematização, organizamos as informações das duas sessões de atendimento em quadros, para apresentar uma visão geral sobre o contexto observado, indicando: o tempo de atendimento; tipo (individual ou grupo); pessoas presentes na sala enquanto a professora realizava o atendimento; o tema abordado com a criança (que funcionou como gerador das situações de comunicação); recursos utilizados durante o atendimento; e acomodação física do aluno.

Quadro 11: Observação dos atendimentos (Sessão 1)

PARTICIPANTES	Professora Vento/ Aluna Brisa	Professora Mar/ Aluno Onda	Professora Sol/ Aluno Calor	Professora Jardim/ Aluna Flor	Professora Estrela/ Aluno Brilho
ATENDIMENTO					
DURAÇÃO	40 minutos	30 minutos	30 minutos	40 minutos	30 minutos
TIPO	Individual	Individual	Individual	Individual	Individual
PESSOAS PRESENTES	Professora Aluno	Professora Aluno Cuidador	Professora Aluno	Professora Aluno Cuidador	Professora Aluno Cuidador
TEMA ABORDADO	Cores e Animais	Numerais	Calendário e Plantas	Numerais,	Contação de história
RECURSOS UTILIZADOS	Ábaco, celular com aplicativo de animais, cartões com animais,	Tabuleiro numérico, copos com desenho em relevo dos numerais.	Calendário, plano inclinado, cartões: numéricos; imagens da planta.	Computador com jogos pedagógicos, mouse adaptado.	Fantoches, instrumento musical, arroz e milho (espiga e grãos)
ACOMODAÇÃO DO ALUNO	Cadeira comum (plástico)	Carteira adaptada	Carteira adaptada	Cadeira de rodas	Chão (tapete) e carteira

Fonte: dados da pesquisadora

Desta forma, buscamos identificar situações que ilustrassem os tópicos indicativos do roteiro de observação, contemplando aspectos como: comportamento do aluno, técnicas, estratégias e recursos utilizados pelo professor para a comunicação, adequação física e material do atendimento e outros fatores relevantes que pudessem ser determinantes para o êxito do atendimento.

Na segunda sessão de alguns professores, alguns aspectos permaneceram, pois, as professoras continuaram desenvolvendo o mesmo tema, no entanto houve mudanças, principalmente com relação aos recursos utilizados, conforme indicado no quadro:

Quadro 12: Observação dos atendimentos (Sessão 2)

PARTICIPANTES	Professora Vento/ Aluna Brisa	Professora Mar/ Aluno Onda	Professora Sol/ Aluno Calor	Professora Jardim/ Aluna Flor	Professora Estrela/ Aluno Brilho
ATENDIMENTO					
DURAÇÃO	30 minutos	30 minutos	30 minutos	30 minutos	30 minutos
TIPO	Individual	Individual	Individual	Individual	Individual
PESSOAS PRESENTES	Professora Aluna Pesquisadora	Professora Aluno Cuidador Pesquisadora	Professora Aluno Pesquisadora	Professora Aluno Mãe	Professora Aluno Mãe
TEMA ABORDADO	Alimentos	Cores e Formas geométricas	Operação Adição	Família, Alimentos	Cores e texturas
RECURSOS UTILIZADOS	Pranchas de comunicação	Pino de cores; Tabuleiro com pinos e formas geométricas.	Computador, pranchas temáticas “Atividades da escola”	Pranchas de comunicação	Espiga de milho, desenho, cola, notebook, tinta, esponja
ACOMODAÇÃO DO ALUNO	Cadeira comum (plástico)	Carteira adaptada	Cadeira de rodas	Cadeira de rodas	Cadeira/ colo da mãe.

Fonte: dados da pesquisadora

Durante as observações de cada atendimento, identificamos situações distintas e, por este motivo, o número de trechos transcritos é diferente, assim como o volume das narrativas,

pois as interações entre professor e aluno variaram conforme o perfil comunicativo do aluno e a atuação do professor.

As observações dos alunos foram realizadas conforme tópicos pré-definidos no roteiro de observação, de modo a contemplar os objetivos da pesquisa. A primeira sessão de atendimento foi realizada conforme descrição do contexto apresentada no quadro abaixo:

Apresentado o contexto geral em que foram realizadas as observações, nos tópicos seguintes passaremos então para as análises dos atendimentos das professoras aos seus respectivos alunos. Apresentaremos as duas sessões de atendimento de cada professora, iniciando com a análise da transcrição de alguns trechos e, em seguida, a narrativa da segunda sessão.

6.2.1 Análise das sessões de observação: professora Vento e aluna Brisa

Durante a primeira sessão de observação a professora Vento recebe a aluna Brisa na sala de AEE e inicia o atendimento: mostra um ábaco aberto e um barbante com uma argola de EVA numa ponta e palito na outra (como uma agulha).

Informa para a aluna que ela deve retirar do ábaco as argolas e passa-las para o barbante, alternando as cores. A aluna demonstra interesse em realizar a atividade e começa a tarefa, retirando em grupos de três, as argolas das cores vermelho, azul, verde, amarelo e laranja. Durante a execução da atividade, a professora conversa com a aluna, dando instruções, fazendo perguntas e incentivando.

A aluna tem mais dificuldade para usar a mão direita e, por isso, usa na maior parte do tempo a mão esquerda. A professora solicita que a aluna tente utilizar as duas mãos, mas a aluna não consegue com êxito, pois além de não conseguir movimentar os dedos para pegar as peças, não tem força suficiente para levantar o braço esquerdo e fazer a atividade.

Para conseguir responder à solicitação de utilizar o braço direito, a aluna o segura com a mão esquerda, mas como nem dessa forma consegue, desiste e volta a usar a mão esquerda. A professora estimula a aluna a conversar e esta responde com vocalizações, movimento de cabeça, sorrisos e apontar.

Percebemos que a aluna demonstra entendimento sobre o que está sendo tratado e uma postura que denota intenção comunicativa, ou seja, a aluna tenta responder à professora, manifesta iniciativa de declarar algo sobre o assunto e utiliza os meios disponíveis para se comunicar com a professora. No trecho abaixo, descrevemos o primeiro evento em que identificamos a interação da aluna com a professora:

Quadro 13: Trecho 1 da observação professora Vento e aluna Brisa

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Organiza o material na frente da aluna para começar a atividade com o ábaco.
ALUNA	Emite um som olha para a professora e aponta para o computador.
PROFESSORA	Olha para a aluna e diz “Ah! Você quer ir para o computador?”
ALUNA	Sorri e afirma que sim com a cabeça.
PROFESSORA	Diz para a aluna “Mais tarde, primeiro vamos fazer esta atividade.”
ALUNA	Bate com a mão na cabeça, na altura da testa e fecha os olhos.

Fonte: Dados da pesquisadora

Nesse trecho fica evidente que professora e aluna já estabeleceram uma forma de comunicação, em que perguntas com possibilidades de respostas SIM e NÃO são compreendidas pela aluna. Identificamos ainda que a aluna faz uso de expressões corporais e faciais para se comunicar de forma intencional.

Segundo Schirmer et al (2010), as formas de expressão desenvolvidas pela criança podem ser a base para a introdução da comunicação aumentativa e alternativa. A todo momento a criança manifesta reações corporais aos eventos que acontecem ao seu redor e se o interlocutor identificar estas manifestações poderá utilizá-las como forma de comunicação.

A criança expressa através do próprio corpo sua intenção de comunicar-se com seus pares e a aluna em questão demonstra muita expressividade corporal, em que fica evidente seu interesse e a frustração em não ter o desejo atendido no momento.

É preciso a atuação de interlocutor com competência para organizar estas manifestações em um sistema gestual de base que poderá evoluir para sistemas com uso de objetos concretos até alcançar a competência para utilizar sistemas com signos gráficos complexos. O importante é priorizar os recursos já manifestados pela criança e assim iniciar a estruturação de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa que seja funcional para a criança (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

No segundo trecho de observação da primeira sessão, a aluna continua realizando a atividade e a professora continua conversando e incentivando a aluna que responde com sorrisos e movimentos com a cabeça. A aluna demonstra concentração na atividade.

A professora então pergunta por uma colega da aluna e nesse trecho identificamos um impasse pois os elementos utilizados pela aluna e pela professora não dão conta de garantir a compreensão da intenção de fala da aluna, conforme verificamos na transcrição abaixo:

Quadro 14: Trecho 2 da observação professora Vento e aluna Brisa

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pergunta onde está a amiguinha (nome da colega de sala que faz AEE no mesmo horário)
ALUNA	Olha para a professora e movimentada a cabeça negando.
PROFESSORA	Infere que a aluna disse “Não veio” e continua “Ela ainda está doente?”
ALUNA	Aponta para o nariz e movimentada a cabeça afirmando
PROFESSORA	Interroga “Gripada?”
ALUNA	Sorri e afirma com a cabeça
PROFESSORA	Questiona “Quem disse para você?”
ALUNA	Emite alguns sons e aponta para si.
PROFESSORA	Parece não entender e insiste: “Você que está dizendo?”
ALUNA	Não responde e volta para a atividade

Fonte: Dados da pesquisadora

Nesse momento, a aluna parece não conseguir dar a informação solicitada pela professora, que também não consegue dar uma opção de resposta que se enquadre no que a aluna deseja dizer. Como a aluna está iniciando com o uso de comunicação aumentativa e alternativa, além das opções de SIM- NÃO e dos gestos, o vocabulário ainda está limitado.

Identificamos toda a estrutura de uma conversação com trocas entre as duas partes, mesmo a professora conduzindo a maior parte da interação. A aluna parece receptiva, mas fica limitada no desenvolvimento da conversa por falta de elementos capazes de expressar a sua intenção de fala. Compreendemos que ampliar o vocabulário através de sistemas gráficos poderá ajudar a responder de forma adequada à necessidade expressa pela aluna. O trabalho para a ampliação do vocabulário é fundamental e constitui uma das bases para o trabalho com a CAA (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Ainda sobre o processo de implantação de um sistema de CAA, destacamos as orientações de Manzini e Deliberato (2004) quando enfatizam a importância de respeitar as possibilidades de o aluno fazer uso do sistema. Um aluno com significativas limitações motoras não pode ter recursos de comunicação que necessitem de sua ação motora ou um

aluno com dificuldades visuais não poderá ter pranchas ou cartões com imagem em tamanhos reduzidos ou com pouco contraste. O que os autores destacam é que a função deficitária da criança não pode ser um impeditivo para o uso da CAA.

É muito comum identificarmos nas práticas dos professores com alunos com paralisia cerebral uma supervalorização de treinos motores, uma vez que esta é a limitação mais visível aos olhos da família e da escola.

Conseguir fazer com que o aluno desempenhe tais funções ou melhorá-las pode funcionar para o professor como uma prestação de contas dos seus serviços para a escola e para a família, na medida em que o resultado é visível.

Este trabalho só é questionável no momento em que a necessidade primeira do aluno se torna secundária em detrimento de treinos motores e o professor precisa estar em constante reflexão sobre sua prática para identificar a relevância das escolhas sobre o atendimento do aluno.

Observamos no trecho três a insistência da professora Vento para que a aluna Brisa utilize as funções motoras deficitárias. Nesse momento ficou ilustrada a preocupação manifestada pela professora em reabilitar a função motora deficitária.

A comunicação fica em segundo plano nesse momento do atendimento, mas a aluna se expressa de diversas formas. A tentativa da professora em fazer a aluna utilizar a mão mais comprometida revela algumas dificuldades de compreensão sobre a própria atuação do professor de AEE, assim como as próprias características da paralisia cerebral.

As lesões provocadas pela paralisia cerebral podem ocasionar danos motores em graus que podem variar de leve ao mais incapacitante, dependendo da área afetada, conforme especificam Honora e Frizanco (2008). O quadro é não progressivo e as dificuldades motoras podem ser atenuadas com o tratamento reabilitador.

Geralmente, as famílias criam expectativas sobre a melhora dos filhos e apostam em todos os serviços disponíveis, no entanto, a escola não tem a função de desenvolver serviços terapêuticos.

Embora o professor de AEE possa desenvolver atividades motoras com alunos que têm esse comprometimento, estas atividades não podem ser assumidas como foco da atuação, primeiro porque esta não é sua função e segundo porque não possui habilitação adequada para exercê-la.

É um risco tentar realizar ações paliativas neste campo, sem a devida orientação e ainda empobrece o serviço de AEE. O quadro abaixo ilustra esta situação:

Quadro 15: Trecho 3 da observação professora Vento e aluna Brisa

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pergunta “E agora, o que fazemos? Podemos deixar o ábaco sem nenhuma peça?” Toca nos pinos do ábaco.
ALUNA	Aponta para as peças no barbante e depois para o ábaco vazio.
PROFESSORA	Elogia e confirma “Muito bem, é para colocar de volta”
ALUNA	Suspende o barbante e todas as peças caem. Olha para a base do ábaco e para a professora com expressão confusa. Bate a mão na testa, inclina a cabeça e fecha os olhos.
PROFESSORA	Inferre que a aluna está preocupada em colocar na mesma sequência que estavam e diz: “Não precisa colocar na ordem que estava.”
ALUNA	Sorri e começa a devolver as peças, usando apenas a mão esquerda.
PROFESSORA	Pede que a aluna use a mão direita “Pede ajuda para essa outra mãozinha preguiçosa”. Coloca a mão direita da aluna sobre a mesa.
ALUNA	Tenta pegar uma peça com a mão direita. Para encaixar, precisa levantar o braço em altura acima do ombro e usa a mão esquerda para sustentar o peso do braço. Antes de encaixar, a peça cai e a aluna recua para o encosto da cadeira e faz expressão de irritação.
PROFESSORA	Acaricia o braço da aluna insiste “Vamos, eu te ajudo” e dessa vez coloca a peça entre os dedos da mão direita da aluna.
ALUNA	Levanta o braço direito com a ajuda do esquerdo e aproxima a mão do ábaco. Aperta os lábios, o braço treme fazendo um grande esforço. A peça escorrega da mão. Emite sons e agita a cabeça negando.
PROFESSORA	Percebe que a altura não propicia o uso do braço direito. Coloca a base do ábaco sobre as pernas para que a aluna tente novamente.
ALUNA	Parece triste e movimenta a cabeça negando. Bate com a mão esquerda no braço direito olhando para a professora e emite alguns sons como se falasse uma frase e emite um som choroso. Tenta novamente colocar a peça com a mão direita e não consegue.
PROFESSORA	Percebe que a aluna está se irritando e desiste “Tudo bem, faz só com a esquerda, hoje eu vou deixar, mas nós temos que colocar essa mãozinha para trabalhar também”.
ALUNA	Sorri e volta a colocar as peças na mão esquerda e conclui a atividade.

Fonte: dados da pesquisadora

Para esses alunos, o professor tem a função de identificar as dificuldades, mas principalmente, identificar as formas de acessibilidade para que o aluno possa realizar as atividades mesmo com a função motora comprometida. Essa é a especificidade pedagógica do trabalho do professor de AEE que deve buscar funcionalidade para o aluno e não tentar corrigir as sequelas apresentadas pelo aluno em função da paralisia cerebral.

Souza (2003) e Manzini e Deliberato (2003) afirmam que é fundamental observar as características o aluno e, embora especificamente no trecho descrito acima não se trate de um recurso de CAA, a professora e a aluna estão num contexto comunicativo rico e possível de diversas interações. No entanto, as frustrações que a impossibilidade motora para a execução da atividade geram na criança podem interferir no seu desempenho, bem como limitar a interação entre a professora e a aluna.

Outro aspecto observado no trecho 3 são as iniciativas da aluna que demonstra compreender as orientações da professora e a tentativa de declarar o que pensa sobre não conseguir utilizar o braço direito.

Mesmo não sendo compreendida pela professora pela falta de elementos que expressassem sua intenção de fala, fica evidente que a aluna tem intenção de falar para a professora o seu descontentamento em não conseguir realizar a atividade com a mão direita.

Ao prosseguir com o atendimento, a professora coloca sobre a mesa cartões com imagem de animais e o celular com um aplicativo. Explica a atividade para a aluna, que consiste em ouvir o som produzido no aparelho de celular e, em seguida, identificar o animal que faz o som.

Assim que identificasse, a aluna deveria apontar para o cartão com o respectivo animal. A professora começa a realizar a atividade com a aluna que parece estar bem animada. Sorridente ela identifica os animais manifestando interesse pela atividade proposta. Não se limita às orientações recebidas e explora todas as informações disponíveis. Se mostra atenta aos detalhes,

Percebemos também que a aluna expressa claramente a iniciativa de relatar fatos do seu cotidiano associados ao tema do jogo. Essa iniciativa foi favorecida pela riqueza de estímulos orais dados pela professora,

Nunes e cols (2011) enfatizam a importância do interlocutor que estimula a criança, amplia o seu repertório comunicativo, propicia trocas positivas e favorece a comunicação. Essa postura é fundamental para a aluna, que se sente confiante para tentar se comunicar com a professora, conforme podemos verificar no trecho 4:

Quadro 16: Trecho 4 da observação professora Vento e aluna Brisa

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Aciona o som e pergunta “Que animal é esse?”
ALUNA	Não identifica e espera a professora acionar novamente. Na segunda tentativa acerta e aponta para o cartão do porco.
PROFESSORA	Pergunta se a aluna gosta de comer carne de porco.
ALUNA	Sacode a cabeça negando.
PROFESSORA	Pergunta o que a aluna gosta de comer.
ALUNA	Aponta o indicador para a boca e movimenta.
PROFESSORA	Pergunta se a aluna quer beber água.
ALUNA	Movimenta a cabeça que não e repete o movimento com o indicador.
PROFESSORA	Faz expressão exclamativa e conclui “Ah! Você gosta de tomar leite!”
ALUNA	Sorri e confirma com a cabeça.
PROFESSORA	Continua acionando os sons para a aluna identificar som do gato.
ALUNA	Aponta para o cartão, mostra dois dedos e aponta para si.
PROFESSORA	Pergunta “ Você tem dois gatos?”
ALUNA	Sorri e afirma com a cabeça.
PROFESSORA	Coloca o som do cachorro.
ALUNA	Anima-se e agita braços e pernas e mostra as duas mãos sorrindo.
PROFESSORA	Pergunta se ela tem 5 cachorros.
ALUNA	Nega com a cabeça e mostra novamente as duas mãos. Em seguida desenha com a ponta dos dedos o número 10 sobre a mesa.
PROFESSORA	Mostra-se admirada e pergunta “ Você tem dez cachorros em casa? ”
ALUNA	Sorri alto e confirma agilmente com a cabeça.
PROFESSORA	Sorri para a aluna com e diz “Pois você tem um canil em casa!”
ALUNA	Mostra o cartão com a imagem da galinha e movimenta os braços com as mãos sob as axilas como se fossem asas.
PROFESSORA	Pergunta se tem galinha na casa dela e se é para comer.
ALUNA	Sorri e abre os braços e confirma com a cabeça.
PROFESSORA	Retoma o jogo com o aplicativo “Deixa ver.... qual falta colocar?”.
ALUNA	Toca no braço da professora e mostra os cartões com os animais que não tinham sido usados no jogo”
PROFESSORA	Elogia “Muito bem espertinha, você estava prestando atenção! ”

Fonte: Dados da pesquisadora.

Compreendemos que a presença de elementos gráficos de apoio, como cartões ou pranchas poderiam fazer com que a aluna desenvolvesse mais o diálogo, assim como percebemos que a postura da criança denota insistência em se fazer entender, mesmo que a professora não apresente os elementos necessários, como por exemplo, quando desenhou o número 10 na mesa.

Essa iniciativa demonstra que a aluna não se conformou quando não foi compreendida e utilizou os recursos possíveis, como vocalizações, gestos, mímicas apontar e outros, para se fazer entender, sem que necessariamente tenha sido orientada pela professora a utilizar estes recursos.

Esta aluna encontra-se numa fase ideal para a ampliação da CAA e é necessário cada vez mais ampliar o seu vocabulário, oferecer mais recursos como pranchas e cartões de comunicação visando as necessidades da aluna. Correia (2012) defende que a CAA deve ir além das necessidades básicas e garantir maiores chances de participação e expressão, o que ficou evidenciado como maior necessidade da aluna.

Concluimos com a análise desta primeira sessão da professora Vento em atendimento à aluna Brisa que a comunicação aumentativa e alternativa contribuirá para o desenvolvimento da aluna. A professora demonstra conhecimento para realizar este trabalho, embora se queixe de insegurança por falta de formação específica. É fundamental que a professora possa adquirir o conhecimento necessário para desenvolver esta tarefa com mais segurança, muito embora seja evidente seu empenho e dedicação.

Na segunda sessão de atendimento realizamos a observação também através de filmagem e as informações coletadas dizem respeito ao turno de 30 minutos de observação, englobando a acolhida do aluno, a sua acomodação e a preparação para o atendimento. A seguir apresentamos a descrição dos eventos considerados mais relevantes, conforme os objetivos da pesquisa, apresentados a seguir:

A professora inicia o atendimento e diz para a aluna que a atividade a ser feita é a capa das avaliações que precisa ser pintada e entrega uma folha do tipo A4 com a imagem de um Papai Noel. A aluna se anima e sorri bastante agitando os braços e coloca a atividade próxima a si. A professora então pega lápis de cor comum e pede que a aluna selecione as cores para pintar o desenho. A aluna começa a pintar, mas logo para e emite alguns sons e a professora percebe que a aluna não gostou e sugere a troca dos lápis de cor por giz de cera grosso, o que é prontamente aceito. A aluna faz a pintura com certa dificuldade, mas muito concentrada, percebendo os detalhes do desenho. Durante toda a atividade há conversas e estímulos da professora e as respostas da aluna com sorrisos e gestos. Durante a pintura, a professora

insiste na utilização da outra mão para apoiar o papel, mas a aluna não consegue. Finalizada tarefa, professora e aluna se mostram satisfeitas com o resultado e iniciam outra atividade.

Para introduzir a nova atividade, a professora Vento conversa com a aluna Brisa de forma descontraída, perguntando sobre comidas e diz que soube por sua aluna que iriam ao supermercado fazer compras. A criança sorri e confirma com a cabeça e aponta para si depois estende o braço como se estivesse apontando a direção do supermercado. A professora então questiona sobre os produtos que vão encontrar no supermercado e coloca sobre a mesa algumas pranchas temáticas.

As pranchas são confeccionadas com base de papel cartão de tamanho aproximado de 20X30 centímetros. As pranchas contém gravuras organizadas em fileiras. As pranchas de alimentos estão organizadas por tipos como: frutas, verdura, sobremesas, bebidas e outros. As gravuras parecem pequenas e algumas não estão coloridas, porém a aluna não demonstra dificuldade em compreender o que cada desenho representa.

A cada questionamento de Vento, Brisa responde apontando para a prancha e quando não encontra a gravura na que está próxima, procura nas outras. A professora direciona a conversação e a aluna participa respondendo e também tomando a iniciativa de declarar algo sobre o tema. Nesses momentos, a professora sente alguma dificuldade de compreender o que a aluna diz e dá alternativas que são confirmadas ou negadas até chegar a opção correta.

A aluna continua tentando falar para a professora algo sobre a ida ao supermercado e quando a professora não compreende, utiliza a estratégia de usar a prancha e fazer gestos ao mesmo tempo, como no momento em que queria dizer que iria comprar refrigerante. A aluna apontou para a imagem de um copo e a professora deduziu “leite”. Brisa nega, aponta novamente, faz o sinal de beber e coloca as duas mãos no espaço: uma sobre a mesa e a outra acima. Vento pergunta “refrigerante” e a aluna confirma sorrindo.

No entanto, em outras situações a aluna não consegue ser compreendida, mesmo com as várias tentativas, então desiste com expressão de chateada. O vocabulário presente nas pranchas parece não estar mais conseguindo responder às necessidades de expressão da aluna.

Nesta segunda sessão, pudemos confirmar o momento favorável em que a aluna Brisa se encontra para ampliar o uso da CAA. As características evidenciadas na primeira sessão, como atenção, iniciativa e o uso positivo dos recursos, técnicas e estratégias de CAA com a professora de AEE denunciam que a aluna está se apropriando das formas alternativas de comunicação e as busca na interlocução com sua parceira.

A professora, por sua vez, mesmo queixando-se da falta de formação específica e da ausência de tempo para direcionar sua prática para desenvolver a CAA de forma competente

demonstra seu empenho em fazer com que a aluna se comunique, na medida em que enriquece os momentos com a aluna, trazendo situações do dia a dia da criança para as situações comunicativas, valoriza as manifestações e tentativas da aluna e lança mão de todos os meios possíveis para que haja comunicação. Para Sartorett e Bersch, (2010), esta postura é fundamental para que o aluno consiga se beneficiar da CAA.

Percebemos que a professora Vento também contribui para que a aluna manifeste a iniciativa para as conversas, pois o ambiente estimulador e rico de conteúdos significativos para a criança faz com que a mesma sinta a necessidade de participar ativamente das conversas.

Ao utilizar as pranchas, é possível verificar que a aluna já compreende o recurso como elemento de comunicação e sua desenvoltura para buscar imagens, para representar sua fala demonstra a personalidade das respostas dadas, assim como o uso de outras formas quando não localiza nas pranchas o que deseja declarar.

Consideramos como ponto limite a necessidade de ampliação do vocabulário presentes nas pranchas, que necessitam ser cada vez mais condizentes com as necessidades comunicativas da aluna, pois como afirmam Von Tetzchner e Martinsen (2000), a construção do vocabulário amplo e eficiente dará ao aluno maior liberdade de escolha e, conseqüentemente, mais possibilidades de participação.

Essa necessidade se destacou nos momentos em que a aluna tentou se comunicar e não conseguiu encontrar nas pranchas e nem nas alternativas dadas pela professora, uma alternativa capaz de expressar seu pensamento. A aluna tinha plena consciência do que desejava dizer, mas não encontrou no sistema de CAA disponível, algo equivalente.

Outro ponto que merece destaque mais uma vez é a insistência em usar as funções motoras deficitárias. Mais uma vez percebemos a importância dada à execução motora das atividades pela própria aluna. Reiteramos a nossa compreensão de que esse aspecto é importante para alunos com paralisia cerebral, porém no momento em que os treinos motores passam a ser o foco da atenção docente, o AEE perde suas características de serviço voltado para a inclusão e retoma as antigas práticas de educação especial.

Finalizamos a análise das observações do atendimento realizado pela professora Vento à aluna Brisa reafirmando a importância do trabalho desenvolvido no AEE e, ao mesmo tempo, a necessidade de que as conquistas alcançadas sejam ampliadas para outros espaços além da sala de recursos, pois somente assim podemos efetivar a inclusão da aluna na escola.

6.2.2 Análise das sessões de observação: professora Mar e aluno Onda

Na primeira sessão, a professora Mar recebe o aluno Onda com bastante entusiasmo, o abraça dizendo que estava com saudades e pergunta como ele está. Senta o aluno na carteira adaptada à sua frente. Entre os dois há uma mesa com inclinação leve, do lado fica o cuidador que, em alguns momentos, arruma o aluno na carteira ou limpa a boca ou nariz.

A professora continua conversando com o aluno e pergunta sobre a escola e sobre sua família, mas este parece disperso e não manifesta reação. A professora continua a tentativa de chamar atenção do aluno, brincando para fazê-lo sorrir. Como o aluno mantém o olhar disperso, a professora busca contato visual com o aluno até conseguir que ele olhe para ela. A professora começa a direcionar a atividade, conforme trecho 1:

Quadro 17: Trecho 1 da observação professora Mar e aluno Onda

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Convida o aluno “Vamos brincar um pouquinho?” E mostra o material.
ALUNO	Não esboça reação e continua a olhar vago, parecendo sonolento.
PROFESSORA	Insiste no convite, toca o aluno e diz que tem novos jogos na sala para ele. Entona a voz com animação e sorri para o aluno.
ALUNO	Continua com olhar distante, parecendo não ouvir a professora.
PROFESSORA	Continua insistindo e lista alguns jogos que tem na sala para ele. Pergunta “Você conhece o jogo da peteca?”
ALUNO	Olha para a professora e movimenta a cabeça negando.
PROFESSORA	Afirma que o aluno não conhece porque estava faltando e continua “Mas tem esse jogo aqui, olha só! Você lembra da prancha?”
ALUNO	Olha para material e fixa o olhar sem manifestar resposta.
PROFESSORA	Pede que o aluno mostre o número 1.
ALUNO	Aponta o número 4, mas o movimento parece ter sido aleatório.
PROFESSORA	Insiste e pede que ele mostre, já que tem certeza que ele sabe. A professora percebe que a base com os números está distante do aluno e aproxima mais.
ALUNO	Aponta para o espaço entre o 1 e 12 e permanece com a mão sobre a base.
PROFESSORA	Pergunta “Você está com preguiça hoje?”
ALUNO	Olha para os números e aponta para o 1 do numeral 12 e bate duas vezes o dedo sobre ele (o numeral 1 está acima, mais distante seu braço).
PROFESSORA	A professora elogia e “Muito bem, aí também tem o numeral 1.”

Fonte: Dados da pesquisadora

Observamos nesse trecho que o aluno se mostra disperso e pouco atento à fala da professora. Seu olhar permaneceu distante na maior parte do tempo e a professora teve que fazer várias tentativas para conseguir a atenção do aluno. Durante esse tempo, o aluno não manifestou nenhuma iniciativa para se comunicar, ficando isso a cargo da professora.

Quando o aluno não manifesta iniciativa de interação a função do interlocutor é estimular a comunicação, enriquecendo o momento com falas que possibilitem ao aluno identificar um tema de interesse. (MANZINI; DELIBERATO, 2004; NUNES, 2003; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Percebendo o foco do interesse do aluno que pode ser expresso através do olhar atento, movimento corporal ou expressão facial, o interlocutor deve direcionar sua fala de modo que o aluno tenha possibilidades de dar respostas possíveis como o SIM ou NÃO, e avançando nas possibilidades de respostas.

No segundo trecho, a professora consegue que o aluno manifeste atenção e foque no propósito da atividade com os números. Mesmo ainda parecendo disperso, o aluno aparenta compreender a fala da professora e as solicitações feitas por ela, entretanto seu interesse pela atividade parece ser mínimo.

Com as sucessivas tentativas da professora que se dirige ao aluno ora com entonação carinhosa, ora engraçada e ora em tom de desafio, o aluno começa a manifesta mais respostas aos comandos recebidos.

Para este aluno, a atuação do interlocutor é fundamental, uma vez que suas iniciativas de interação são limitadas. É preciso a ação constante dos pares estimulando o aluno a dar respostas e a tomar iniciativas para interação.

Essa atuação enriquecerá o ambiente do aluno, proporcionando a ele situações comunicativas capazes de provocar a necessidade de manifestar respostas e ampliar sua linguagem expressiva (CORREIA, 2012; QUITÉRIO 2011), e gradativamente, suas respostas serão mais frequentes, assim como iniciativa para se expressar, junto a seus interlocutores.

Conforme a professora estimulava, identificamos a primeira iniciativa do aluno na interação com a professora, ao solicitar, estendendo o braço, outro copo para continuar a atividade.

Parece uma manifestação insignificante, mas essas iniciativas devem ser estimuladas e valorizadas, pois demonstram que o aluno se envolveu de alguma forma com a tarefa: No trecho abaixo, podemos observar a situação descrita:

Quadro 18: Trecho 2 da observação professora Mar e aluno Onda

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Chama o aluno que permanece olhando para o lado “Você lembra?” Entrega o copinho com o número 1 e pede que ele coloque na base de números. Mostra o número 1 no copo e pergunta onde está o outro igual.
ALUNO	Olha para o copinho e depois para a janela.
PROFESSORA	Aproxima o copo da mão do aluno para que ele pegue.
ALUNO	Pega o copo e coloca com força sobre a base sem olhar. O copo amassa.
PROFESSORA	Ajuda o aluno direcionando a mão para o número 1 “Falta só mais um pouquinho”. Aplauda quando o copo chega no 1 e pergunta “Agora lembrou como é que faz?”
ALUNO	Estende a mão para pegar outro copo.
PROFESSORA	Aproxima os copos do aluno e aponta o copo com o número 2 “Esse aqui, onde está o outro número 2 na prancha?”
ALUNO	Olha para o número e pega o copo. Procura o número na base. O aluno parece mais atento e aproxima o copo do número 5 e recua, percebendo que não é o número que procura. Olha novamente para o copo e depois para a professora com expressão interrogativa.
PROFESSORA	Sorri e incentiva “Vamos lá, agora você está prestando atenção.”
ALUNO	Olha novamente para os números e parece não localizar o 2, então solta o copo sobre a base e inclina, e se encosta na cadeira.
PROFESSORA	Incentiva o aluno e começa a dar pistas. Apontando com o dedo “Olha para essa primeira fileira aqui.”
ALUNO	Acompanha o movimento do dedo da professora com o olhar, pega o copo e coloca sobre o 2. Olha para a professora e sorri.

Fonte: Dados da pesquisadora

Ainda sobre este trecho da observação, destacamos dois aspectos que nos chamaram a atenção durante o atendimento. O primeiro deles diz respeito a adequação do material. (SOUZA, 2003). O aluno tem paralisia cerebral e uma das suas dificuldades está no comprometimento dos membros superiores, com pouco controle dos movimentos das mãos e força, velocidade e precisão de movimentos (SCHWARTZMAN, 2004; SCHIRMER et al, 2013).

Para o aluno, a utilização dos materiais deve levar em consideração estes aspectos. Materiais leves ou frágeis podem dificultar a execução da atividade, além de serem facilmente

danificados sem intenção. O ideal é que o professor realize testes para experimentar os materiais mais adequados, observando peso e textura.

E ainda, exigir do aluno movimentos precisos, como encaixar ou acertar espaços demarcados obriga o aluno a um esforço demasiado. Com essa atividade a professora poderá estimular as funções motoras do aluno, mas estas do ponto de vista das atribuições do professor de AEE são secundárias frente a comunicação.

O segundo aspecto observado diz respeito aos recursos utilizados. A professora denominou o recurso utilizado de “prancha de comunicação com números”. A nossa compreensão sobre o recurso utilizado nos leva a conclusão de que o mesmo se enquadra como um recurso pedagógico e não uma prancha de comunicação, embora através dela o aluno tenha se manifestado para a professora.

O que nos levou a esta conclusão foram alguns aspectos que compreendemos serem determinantes para que um recurso seja considerado uma prancha de comunicação: o primeiro deles diz respeito a idealização do recurso em si, que não foi construído e nem a sua utilização foi direcionada para ser mediadora da comunicação e sim para desenvolver conhecimentos sobre os numerais; o segundo aspecto diz respeito à participação do aluno na construção do recurso, que no caso específico, não foi envolvido; e o terceiro diz respeito a não compreensão do aluno de que o recurso funcionava como um elemento para a comunicação. (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Identificamos que utilizando o recurso a professora pode interagir com o aluno, oportunizar que ele manifestasse respostas e até se manifestasse espontaneamente, no entanto o que faz de um recurso um mediador de comunicação, neste caso, uma prancha de comunicação, é a compreensão, a consciência que o usuário tem da função desse recurso. Sartoretto e Bersch (2010) confirmam esta perspectiva quando afirmam que o uso da CAA é um processo evolutivo que necessariamente pressupõe a assimilação de que o recurso é um instrumento de comunicação.

Essa compreensão é desenvolvida gradativamente, a partir de signos gestuais, concretos, gráficos ou mistos e, nesse processo, o aluno é sujeito ativo, ou seja, não é o interlocutor que constrói o recurso e apresenta para o aluno depois atribuir o sentido de comunicação, o aluno constrói junto para significar o recurso como sendo um elemento de comunicação.

A iniciativa da professora é válida, na medida em que esta busca alternativas para se comunicar com o aluno e estas tentativas são fundamentais para iniciar o processo. O que irá garantir à professora uma atuação competente na estruturação da CAA para o aluno é a

formação continuada, pautada em aprofundamento teórico e desenvolvimento prático e o próprio aluno já constitui rico material de estudo.

A professora continua a atividade e agora pede que o aluno fale repetindo os números mostrados. O aluno pega vários copos e espalha sobre a base sem combinar os pares. A professora retira os copos e chama a atenção do aluno várias vezes para que ele olhe para ela.

Nesse trecho, o aluno passa a usar a fala para dar respostas a professora. O aluno consegue emitir algumas palavras com marcas vocálicas que podem ser compreendidas no contexto comunicativo. A professora estimula o aluno a falar, mesmo que seja pouco compreensível.

Quadro 19: Trecho 3 da observação professora Mar e aluno Onda

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pede que o aluno escolha um dos números dos copinhos.
ALUNO	Pega o copo mais próximo sem olhar o número.
PROFESSORA	Retira o copo da mão do aluno e mostra o número perguntando “Que número é este?”
ALUNO	Emite um som e tenta pegar o copo da mão da professora.
PROFESSORA	Confirma “Muito bem, é o cinco, repete comigo, cinco. Agora me mostra onde está o 5 aqui na prancha?”
ALUNO	Pega o copo e fica com o olhar disperso, sem olhar para os números da base e coloca sobre a fileira mais próxima a ele.
PROFESSORA	Percebe que o número está longe do braço do aluno e aproxima mais do aluno, incentivando a procurar.
ALUNO	Olha para o copo e para a base e localiza o número 5, que está visível e próximo, então coloca o copo no lugar certo.
PROFESSORA	Pergunta se o aluno está cansado e começa a recolher os copos e convida “Vamos fazer outro jogo?”
ALUNO	Estende a mão para pegar outro copo e murmura “um”.
PROFESSORA	Elogia a iniciativa do aluno em falar e continua “dois, três, quatro, cinco” para que o aluno repita.
ALUNO	Emite sons como que repetindo os números falados pela professora “um, ‘ois’, ‘eis’, ‘ato’, ‘ico” e sorri para a professora.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Percebemos que a fala do aluno no trecho descrito foi uma tentativa de responder a solicitação da professora e imitar as palavras pronunciadas. Porém, esse mesmo recurso pode ser utilizado para a comunicação funcional, apoiada pela comunicação aumentativa e alternativa, que não somente substitui, mas complementa a fala comprometida.

Para crianças que apresentam as características como as do aluno Onda, que oralizam de forma comprometida, Von Tetzchner e Martinsen (2000) defendem o uso da comunicação aumentativa e alternativa como um apoio à forma de comunicação já utilizada. Segundo os autores, o usuário não substituirá a fala oral, utilizará a comunicação aumentativa e alternativa como uma forma de suplementá-la.

O professor pode estimular o aluno a continuar a usar a fala, o que não significa empreender treinos, exercícios vocais e de fonoaudiologia, uma vez que esta tarefa não compete ao professor, e como apoio, usar a comunicação aumentativa e alternativa visando garantir a capacidade expressiva competente. O trecho descrito no quadro abaixo mostra que a professora que continua com a atividade explorando os números, mas desta vez sem a base, apenas com os copos. O objetivo é que ele organize na sequência de 1 a 10 com os copos sobre a mesa:

Quadro 20: Trecho 4 da observação professora Mar e aluno Onda

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pergunta ao aluno qual número vem depois do 1 e pede “Conta comigo, 1, 2...” E coloca o copo com o 2.
ALUNO	Não olha para a professora e nem para a mesa.
PROFESSORA	Toca novamente no aluno e diz que vai começar a fazer caretas para ele e pergunta “O que você tem? Parece que está longe”
ALUNO	Olha para a professora movimenta o braço direito e olha para o cuidador.
PROFESSORA	Continua insistindo com os números e organiza a sequência até o 6, falando e mostrando para o aluno. Pega o 7 ‘Agora é este?’
ALUNO	Olha para o copo e para a sequência já organizada e confirma
PROFESSORA	Pergunta “E o 8?”. Mostra os copos espalhados.
ALUNO	Vira o rosto e olha para a parede e não se manifesta.
PROFESSORA	Toca no aluno e pergunta “Será se o gatinho comeu a sua língua?”
ALUNO	Olha para a professora, sorri e movimenta a cabeça que não.
PROFESSORA	Repete a pergunta para o aluno.
ALUNO	Sorri novamente e diz não com a cabeça e fala “papa.”

Fonte: Dados da pesquisadora

Destacamos nesse trecho da observação um elemento que pode ser determinante para o sucesso ou fracasso para o uso da comunicação aumentativa e alternativa: o envolvimento do aluno na tarefa e o desempenho do interlocutor. Durante toda a primeira sessão, a professora teve que estimular, incentivar e usar diversas estratégias para conseguir a atenção do aluno que parecia disperso e com pouco interesse no que a professora falava e nos materiais que ela utilizava.

Essa situação é vivenciada por muitos professores e desistir pode ser a opção mais fácil a ser seguida. No entanto, a professora, com criatividade e insistência, buscou afetar o aluno e conseguir que ele se envolvesse nas atividades. Provavelmente essa situação se repetirá e algumas vezes a professora não obterá êxito, mas o que importa ressaltar é o fato de que el não desistiu diante da apatia inicial do aluno.

Destacamos que o início do processo nem sempre é fácil, encontrar maneiras de envolver o aluno sem uma forma de comunicação convencional é um desafio para o professor, que exige, além de conhecimentos específicos sobre a comunicação aumentativa e alternativa, criatividade e sensibilidade para compreender que a percepção do aluno sobre si e sobre o ambiente está afetada sobre a própria percepção que ele tem de si.

Paula (2003) sinaliza que a construção do indivíduo envolve a intermediação com o meio, sendo a linguagem fundamental para que o homem se constitua como sujeito social. Quando há comprometimento na comunicação a ponto de interferir ou até impedir o processo natural de interação social, a compreensão de pertencimento e de ser sujeito ativo nas relações também pode ser afetada. Daí o distanciamento, a apatia ou a falta de iniciativa na busca por interações.

O papel dos interlocutores é essencial, pois crianças com esse perfil dependem do incentivo, da atuação competente e da iniciativa do outro para desenvolver estas mesmas habilidades. A professora demonstrou, durante a primeira sessão, compreender que o aluno necessitava do seu apoio e não hesitou em prosseguir, mesmo com as negativas do aluno.

Finalizamos a análise da primeira sessão do atendimento da professora Mar destacando alguns pontos que consideramos importantes sobre o uso da comunicação aumentativa e alternativa com o aluno Onda.

A professora, durante o atendimento educacional especializado desenvolve um trabalho fundamental para estimular aquisição das habilidades comunicativas do aluno. Evidenciamos o seu empenho para incentivar o aluno a se comunicar; a sua relação afetuosa, sensível e acolhedora e a sua preocupação em responder as necessidades do aluno. Todavia,

identificamos alguns aspectos que podem comprometer o resultado do trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno.

Os aspectos nevrálgicos que identificamos como possíveis comprometedores do trabalho com comunicação aumentativa e alternativa revelam a carência de formação específica na área. O professor ainda se encontra com dúvidas sobre o real papel da sua atuação no atendimento educacional especializado. (DORZIART, 2011; GARCIA, 2011)

Percebemos que mesmo com todo o aparato material, a professora necessita de formação específica na área da comunicação aumentativa e alternativa. Sua atuação revelou algumas dificuldades de compreensão e mesmo com toda a iniciativa, empenho e dedicação, o trabalho fica comprometido, pois as bases conceituais sobre o desenvolvimento desta forma de comunicação ainda parecem ter sido totalmente construídas, como por exemplo, quando a professora prepara um recurso sem a participação do aluno e denomina de prancha de comunicação.

Outra questão identificada foi a confusão acerca das reais atribuições do professor e a secundarização das ações pedagógicas em detrimento da realização de atividades em outras esferas. Muitas vezes, o professor tem dificuldade em analisar uma situação que necessita de intervenção e identificar sobre qual aspecto sua atuação deve focar e se vê num dilema. Desse modo, conhecer e compreender as ações que competem ao AEE é o primeiro passo para superar esta dificuldade (ROPOLI et al, 2010).

Este dilema expressa o imediatismo cobrado pela família e pela escola; a necessidade de prestação de contas do seu trabalho, ou seja, deixar visível para a família e para a escola os avanços do aluno e, diante disso, como conduzir sua prática. As escolhas do professor serão feitas conforme sua crença sobre o seu papel e o domínio dos conhecimentos necessário à atuação.

A formação do professor é fundamental para que o mesmo faça as escolhas condizentes com o seu papel. Se observarmos o percurso histórico da educação especial, as práticas equivocadas que priorizam a deficiência em si não apresentam grandes resultados para a inclusão do aluno. Conforme Mendes (2011) já salientou, decidir por um modelo de formação que englobe a diversidade do trabalho do professor de AEE é atividade bastante complexa. A autora questiona as chances reais de uma formação com tamanho alcance, fato também questionado pelas professoras.

Concluimos a análise da primeira sessão afirmando que a atuação pedagógica do professor de AEE deve visar a potencialidade e não a dificuldade, mesmo que os resultados não sejam percebidos num curto espaço de tempo. A CAA requer um trabalho direcionado e

minucioso, que pode até exigir mais tempo para mostrar resultados evidentes para a escola e para a família, no entanto os benéficos a médio e longo prazo são incontáveis.

Na segunda sessão de observação do atendimento, a professora Mar tem dificuldade para conseguir a atenção do aluno Onda que está disperso e aparenta pouco interesse em participar da atividade. Para chamar a atenção dele faz brincadeiras, imitando sons de bichos e brinquedos, fala sobre assuntos que o aluno gosta, como a capoeira e o futebol. Quando consegue alguma atenção de Onda, elogia a roupa, chamando a atenção para as cores. Mostra cada cor presente na camisa do aluno e pede que ele fale, o que o aluno não faz.

A professora Mar informa à criança que tem uma coisa interessante e coloca sobre a mesa um brinquedo que consiste em uma base com pino de aproximadamente 25cm de altura e argolas coloridas com diâmetros variados entre 10 a 15cm. A professora coloca o brinquedo próximo das mãos do aluno e estimula que toque nas peças, depois orienta que ele retire as argolas da base. O aluno retira algumas de forma lenta e com dificuldade. A professora finaliza a tarefa espalhando as peças sobre a mesa. Onda demonstra mais atenção e toma a iniciativa de pegar algumas peças e mostrar para a professora, que questiona qual a cor. O aluno aponta para uma peça e fala com dificuldade, acertando algumas cores. Foi possível identificar algumas palavras faladas pelo aluno a partir da marca vocálica como azul, amarela, mas a maioria não ficou clara.

Ao explorar as cores, Mar conversa com o aluno estimulando que ele dê respostas e tente se expressar de alguma forma. Este, por sua vez, não manifesta muitas respostas ou repete quando solicitado e se envolve com a brincadeira de pegar as argolas e bater sobre a mesa. Durante toda a atividade as perguntas giram em torno das cores das peças e do treino motor de retirar e colocar, segundo a professora, para desenvolver a coordenação motora do aluno.

Em alguns momentos, o aluno pega uma peça, mostra, estende o braço e emite alguns sons não compreensíveis. A professora responde falando a cor da peça e o aluno movimentava a cabeça negando, bate a peça na mesa e estende o braço novamente. O aluno parece quer dizer algo que não é compreendido e acaba desistindo da atividade. A professora insiste para que o aluno identifique as cores das peças, mas este não esboça reação.

Diante da recusa do aluno, a professora o convida para mostrar passos de capoeira no tapete no canto da sala, o que é prontamente aceito. O cuidador bate palmas e canta uma música de capoeira. O aluno, já em pé, sobre o tapete, sorri e movimentava o corpo, parecendo animado. A professora incentiva para que ele mostre os passos que já aprendeu e o aluno emite alguns sons, agita os braços e afasta um pouco para trás.

A professora compreende que o aluno está lhe convidando para dançar capoeira também e explica que não pode pois não está com roupa apropriada. O cuidador para de cantar e o aluno senta-se olhando para uma caixa de brinquedos e não dá mais atenção para os dois adultos.

De posse das informações obtidas através da observação da segunda sessão de atendimento elencamos alguns pontos que merecem destaque. Iniciamos com o esforço da professora Mar para conquistar a atenção do aluno Onda. É comum que algumas vezes o aluno não demonstre interesse nas atividades propostas e trazer o foco da atenção do aluno para a atividade proposta requer paciência, criatividade e insistência da professora, que não desistiu do aluno.

Essa postura foi observada nas duas sessões de observação, em que ficou evidente a dificuldade que o aluno tem em manter a atenção nas atividades e, mesmo assim, a professora Mar insiste. Segundo Ainscow (2009), esta postura é um diferencial na adoção de práticas inclusivas que visam além da deficiência, o direito à participação, a igualdade e a redução de situações excludentes envolvendo os alunos com alguma deficiência.

O impacto positivo da atuação da professora Mar em relação ao aluno tem resultado a curto e longo prazo e não só na díade professora-aluno, mas em todas as relações da e na escola, uma vez que a crença no potencial do aluno pode ser assumida pelos demais sujeitos da escola e os investimentos pedagógicos voltados à criança tendem a ser cada vez mais frequentes.

O segundo aspecto que destacamos como positivo na atuação da professora é a valorização da fala do aluno, que embora com dificuldade, faz uso da oralização para se comunicar. Na maioria das vezes não é possível compreender claramente o que é dito, especialmente para quem não tem convívio com ele, mesmo assim suas tentativas são valorizadas e estimuladas pela professora. Ao tentar falar com a professora, o aluno não é repreendido ou criticado, o que provavelmente o inibiria.

Conforme Nunes (2003), as pessoas que necessitam da CAA como recurso de apoio à fala não fazem uso dos sistemas como forma de substituição, mas como forma de suplementar a fala comprometida. No caso específico do aluno Onda ficou claro tanto pela fala da professora que já atende o aluno há alguns anos, como pela observação realizada, que o aluno tem avançado significativamente na oralização com a fonoaudiologia e em razão da própria idade.

A tendência a infantilizar a criança em função da deficiência e da pobreza de estímulos nos primeiros anos de vida pode ter agravado o comprometimento da fala, além é

claro, da paralisia cerebral. O fato é que o aluno tem evoluído na fala e se em alguns momentos ou em alguns contextos a CAA é indicada para substituir a fala deficitária, quanto mais incentivado e quanto mais consistente for o trabalho para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, mais a CAA contribuirá para apoiar a fala já existente (ROPOLI, et al, 2010).

O trabalho da professora de AEE, neste caso, será o de acompanhar constantemente a evolução do aluno e avaliar de que forma a CAA contribuirá para que a criança desenvolva a comunicação para interagir com seus pares nos diversos espaços em que ela circula.

Durante a atividade, observamos novamente a ênfase nos treinos motores, o que parece ser uma constante nas práticas das professoras de AEE investigadas. Schwartzman (2004) indica que é necessária uma avaliação funcional para identificar as reais necessidades de um serviço de reabilitação para a criança com paralisia cerebral do ponto de vista motor. Todavia, Leite e Prado (2004) orientam a busca por serviços de reabilitação, mas indicam a competência clínica terapêutica desse trabalho, como profissionais da área da fisioterapia e terapia ocupacional. A ênfase nessa perspectiva por parte das professoras parece indicar uma dificuldade no próprio processo de identificação, enquanto professoras de AEE, aos quais são cobradas inúmeras competências. Essas exigências têm implicações na prática pedagógica que não podem ser desconsideradas.

E por fim, o outro aspecto comprometedor no atendimento diz respeito, mais uma vez à confusão conceitual, que pode remeter à uma prática equivocada ou, no mínimo, reduzir o potencial do trabalho voltado para a comunicação: a compreensão do que é recurso de CAA, como por exemplo as pranchas de comunicação. Esta dificuldade ficou evidenciada durante a entrevista e na primeira sessão de observação.

A professora Mar utiliza um recurso pedagógico e o denomina de recurso de comunicação inferindo que a sua ação junto ao recurso e ao aluno faz dele um recurso de CAA. Concordamos sim que um recurso pedagógico pode ser assumir o papel de recurso de CAA, conforme o uso que se faz dele, especialmente da condução do interlocutor competente.

Através de um recurso, em interlocução com seu par, o aluno poderá se comunicar, através da linguagem expressiva, na medida em que o recurso é utilizado para representar seu pensamento, ou na linguagem compreensiva, no momento em que o recurso contribui para o entendimento do aluno sobre o que está sendo falado (NUNES, 2003).

A nossa avaliação sobre a sessão observada foi que a comunicação não foi o foco do atendimento e excelentes situações em que professora e aluno poderiam desenvolver trocas

comunicativas foram perdidas em detrimento da supervalorização dos treinos motores ou da exploração do conteúdo.

O direcionamento das intervenções da professora dava poucas oportunidades para que o aluno fizesse algo além de afirmativas ou negativas ou escolhas diretas (apontar). Os poucos momentos em que o aluno demonstrou iniciativa para se expressar não foram aproveitados plenamente, pois não existia um recurso de apoio que desse conta de expressar o que o aluno Onda desejava, nem tampouco a professora lançou mão de estratégias ou técnicas para o aluno se comunicar, como por exemplo, a listagem de opções, varredura oral ou apontada.

Não ficou evidente a utilização de nenhum sistema de símbolos, sejam gestuais, concretos ou gráficos destinados à comunicação e este fato é um complicador para a estruturação da CAA com o aluno. Schirmer et al (2007), Nunes (2003) e Von Tetzchner e Martinsen (2000) defendem a estruturação destes sistemas com a participação direta do aluno, especialmente porque o caráter de recurso de comunicação deve ser assimilado pela criança. É ela quem deve ter apropriada a ideia de que com aquele sistema será possível se comunicar com seus pares.

Todo o trabalho desenvolvido pela professora Mar junto ao aluno Onda é significativo e fundamental. Compreendemos que a sua grande parcela de contribuição para o desenvolvimento do aluno como um todo, no entanto, vislumbramos maiores possibilidades em sua atuação se esta for direcionada, planejada e executada no que compete a atuação do AEE, que visa, antes de tudo, a acessibilidade comunicacional, no caso do aluno Onda, que resultará na superação de outros obstáculos. Compreendemos também que a responsabilidade por essa condução não pode ser atribuída apenas à professora, pois há poucas oportunidades disponibilizadas pelos órgãos competentes para formar o professor de AEE, assim como de fazê-lo confrontar sua prática com modelos mais capazes ou eficazes.

6.2.3 Análise das sessões de observação: professora Sol e aluno Calor

Na primeira sessão de observação da professora Sol em atendimento ao aluno Calor, o aluno chega em sua cadeira de rodas e sorri para a professora que, com ajuda de um funcionário, o transfere para a carteira escolar adaptada colocada em frente a um quadro de acrílico branco no qual a professora fixou alguns materiais. A professora cumprimenta o aluno, pergunta se está tudo bem e como foi na sala de aula.

O aluno apenas sorri olhando para a professora e movimenta os braços que ficam juntos ao corpo. Suas mãos permanecem abertas, dedos estendidos com uma leve inclinação

para trás. O aluno, que já tem 19 anos, tem um corpo pequeno, é magro e não aparenta fisicamente a idade que tem.

O aluno parece tímido e a professora começa a conversar, na tentativa de deixá-lo mais à vontade. Pergunta sobre o jogo de futebol na tevê e se seu time ganhou ou perdeu. O aluno permanece retraído respondendo apenas com sorrisos. A professora não desiste e continua a conversa, perguntando sobre a família e a sala de aula e o aluno começa a dar sorrisos mais largos e a responder com movimentos de cabeça e das mãos.

Ao perceber que o aluno parece mais atento às suas iniciativas de interação, a professora diz para o aluno que conversou com a professora da sala de aula sobre os conteúdos que os alunos estão estudando e quer ver se o aluno está entendendo.

A professora se aproxima do aluno e verifica novamente se ele está confortável e convida o aluno para iniciar a atividade, informando que irão conversar sobre a planta e suas formas de reprodução. O aluno olha para uma colega que está na sala e a professora explica que ela chegou mais cedo e está aguardando o horário de atendimento. A colega permanece sentada num cantinho da sala folheando livros de história infantil e não se envolve no atendimento do colega. A professora mostra no quadro um painel com os numerais móveis, calendário ampliado, confeccionados com papel cartão e E.V.A e abaixo uma espécie de calendário do dia com as informações vazias pra serem preenchidas

O aluno faz um grande esforço para executar as atividades motoras com perfeição. Suas formas de expressão corporal geralmente são mais contidas e é preciso um olhar atento para perceber suas respostas, como por exemplo, utilizava apenas um sorriso para responder SIM.

Os dois, aluno e professora demonstram afinidade entre si e por esse motivo se comunicam com mais facilidade. A professora reconhece a capacidade intelectual do aluno e o estimula a demonstrar sua compreensão. O diferencial está no direcionamento dado pela professora que ao conversar com o aluno direciona as perguntas de modo que ele tenha opção de escolha. O “SIM” e o “NÃO” podem parecer opções limitadas, mas podem ser o primeiro recurso para uma comunicação funcional.

A ressalva que fazemos nesse trecho é sobre adequação dos recursos materiais utilizados.. Para adequar o recurso utilizado o professor pode testar outros materiais com o próprio aluno Na descrição do quadro abaixo é possível verificar as implicações da inadequação de materiais:

Quadro 21: Trecho 1 da observação professora Sol e aluno Calor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pergunta ao aluno qual o dia da semana .
ALUNO	Mostra três dedos com a mão direita.
PROFESSORA	Pergunta “Terça-feira?”
ALUNO	Sorri e emite um som.
PROFESSORA	Pega a tarja com a palavra TERÇA-FEIRA e coloca no calendário. Em seguida mostra os números e pergunta qual a data.
ALUNO	Mostra nove dedos com as duas mãos e em seguida, 1 e 2.
PROFESSORA	Confirma a data e elogia o aluno. Pega as tarjas com o número 9 e com a palavra “DEZEMBRO”. Em seguida pede que o aluno escreva seu nome ordenando as letras. No quadro estão as fichas com todas as letras do nome do aluno e abaixo um espaço marcado com pincel para colocar as letras do nome. A professora pergunta “A primeira letra do seu nome está em cima, no meio, embaixo, deste lado ou do outro?”
ALUNO	Aponta para cima onde está a primeira letra do seu nome.
PROFESSORA	Pega a letra certa e pergunta “É essa?”
ALUNO	Confirma com a cabeça.
PROFESSORA	Coloca a letra no espaço destinado ao nome do aluno e pergunta onde está a segunda letra e dá as mesmas opções “está em cima, no meio, em baixo, deste lado ou do outro?”
ALUNO	Mais uma vez localiza a letra e assim faz com todas as outras.
PROFESSORA	Terminada esta etapa, a professora então pega caixas de fósforo vazias com as letras do nome do aluno e solicita que ele ordene, agora sobre a mesa. A professora pergunta se estão todas as letras.
ALUNO	Olha atentamente para as letras sobre a mesa, olha para a professora e volta a olhar para as letras. Sorri para a professora.
PROFESSORA	Infere que o aluno percebeu que falta uma letra e coloca a última caixa na mesa. Solicita que o aluno comece a organizar as letras formando seu nome.
ALUNO	Começa a organizar as letras com muita dificuldade, pois o braço treme e acaba tocando nas caixas já organizadas que saem da reta que ele organiza. As caixas de fósforos estão vazias, o que faz com que fiquem muito leves e se arrastem com facilidade. O aluno inclina mais o corpo em direção à mesa e levanta um pouco mais o braço para não tocar nas peças já arrumadas e após colocar a última, encosta o corpo na cadeira e olha para a professora.
PROFESSORA	Confere as letras organizadas pelo aluno e pergunta se está certo.
ALUNO	Sorri e confirma com o polegar.

Fonte: Dados da pesquisadora

Percebemos que o aluno, mesmo com os comprometimentos motores severos e a ausência da fala funcional, demonstra ter a capacidade cognitiva preservada. Mostrou ter noção de tempo, identificou a data e percebeu a ausência de uma letra ao escrever seu nome com letras móveis fixadas em caixas de fósforos.

A falta de conhecimento sobre a paralisia cerebral pode levar a compreensão equivocada de que a ausência da fala como recurso de comunicação e o grau de comprometimento motor do aluno significam também a incapacidade de aprender e se desenvolver.

Conforme citado por Magalhães (2008), a condição motora comprometida não pode ser compreendida como limitação cognitiva, ou seja, não há uma equivalência que determina que o comprometimento intelectual é proporcional ao comprometimento motor.

Entretanto essa informação é desconhecida por muitas pessoas, inclusive as que fazem parte da vida do aluno e o impacto disso é o empobrecimento das interações e a falta de estímulos e incentivo para o desenvolvimento do aluno.

No segundo trecho da observação, a professora começa a falar sobre o assunto que o aluno está estudando na sala de aula regular. Pergunta se ele lembra o que a professora explicou e mostra para o aluno alguns cartões contendo as fases do desenvolvimento da planta através da semente e da muda.

Explica que o aluno deverá organizar os cartões seguindo a sequência do desenvolvimento, conforme estudado na sala de aula e coloca os cartões sobre a mesa em um plano inclinado feito de papelão e coberto com papel camurça.

O aluno consegue desenvolver o que foi proposto pela professora e, mesmo com dificuldade, finaliza a atividade. Mais uma vez o aluno precisa do incentivo da professora para a comunicação, uma vez que o mesmo demonstra pouca iniciativa para interagir. De fato, o aluno não recusa e não parece desatento ao que a professora fala, mas não toma iniciativa para se expressar e se limita na maioria das vezes a apenas responder.

Essa característica pode ser um entrave para a comunicação do aluno, pois o grau de dependência do outro é considerável. O interlocutor precisa ser persistente e direcionar sua fala sempre pensando nas possibilidades que o aluno tem para responder.

No quadro 23 detalhamos esse trecho do atendimento, em que é possível identificar que já existe um canal de comunicação entre professora e aluno, e o mais importante, o aluno compreende e faz uso do mesmo quando necessário:

Quadro 22: Trecho 2 da observação professora Sol e aluno Calor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Coloca fitas adesivas para que o aluno fixe os cartões no plano inclinado na sequência correta e diz “Vamos lá, primeiro através da semente, mostra as fases do desenvolvimento com os cartões. Qual a primeira fase?”
ALUNO	Olha para os cartões e identifica. Tenta pegá-lo e tem dificuldade, pois o cartão está em papel fino e leve para pegar com os dedos que não flexionam com facilidade. Arrasta o cartão para a borda da mesa e assim consegue pegar. Leva o cartão para o plano inclinado que arrasta com o movimento do braço do aluno e a peça cai.
PROFESSORA	Prende o plano inclinado na mesa com fita e pergunta se o aluno quer ajuda.
ALUNO	Diz que não com a cabeça e começa novamente. Arrasta a peça até a borda da mesa, pega e leva ao plano inclinado. Dessa vez consegue fixar o cartão. Sorri para a professora e pega outro cartão.
PROFESSORA	Elogia o aluno e pergunta se ele acertou na sala de aula também.
ALUNO	Sorri tímido e inclina o corpo lateralmente.
PROFESSORA	Insiste e pergunta “Você acertou quando a professora te perguntou?”
ALUNO	Movimenta a cabeça negando e coloca o segundo cartão.
PROFESSORA	Pergunta novamente: “Mas você sabe, rapaz! Você não acertou ou a professora não te perguntou?”
ALUNO	Sorri e mostra 2 dedos para a professora.
PROFESSORA	Compreende e diz: “Ah, a professora não te perguntou essa parte, foi isso?”
ALUNO	Afirma com o polegar e depois aponta para o plano inclinado, mostrando para a professora que terminou.
PROFESSORA	Parabeniza o aluno e diz que ele é muito esperto dizendo “Agora vamos organizar com as imagens do desenvolvimento da planta através da muda”
ALUNO	Observa os cartões atentamente e organiza a sequência na mesa e só depois começa a colocar no plano inclinado.
PROFESSORA	Elogia o aluno e incentiva: “Pois agora você já pode mostrar para a professora e para os colegas lá na sala de aula que aprendeu”
ALUNO	Sorri e baixa a cabeça.

Fonte: Dados da pesquisadora

Percebemos que o aluno compreende tudo o que é dito pela professora e, como já estabeleceram um canal de comunicação, dá respostas que pressupõem opção de escolha, como no caso em que a professora perguntou porque não tinha participado da atividade na sala regular e deu duas opções na fala sem direcionar.

O aluno mostrou dois dedos indicando a segunda opção dada pela professora. Isso revela que apresentar opções para que o aluno escolha é uma estratégia de comunicação utilizada com frequência por professora e aluno.

Segundo Schirmer et al (2007), o uso das estratégias para favorecer a comunicação é fundamental, pois não requer grandes estruturas elaboradas e favorece ao usuário a possibilidade de se comunicar.

A partir das estratégias de comunicação, como indicar “SIM” ou “NÃO”, opções objetivas de respostas, podem ser estruturados sistemas de comunicação aumentativa e alternativa com base em expressões corporais e gestos, até sistemas mais elaborados, como o uso de sistemas gráficos.

Tomando como base o que já foi estabelecido como forma de comunicação entre a professora e o aluno se faz necessária a ampliação gradativa desse processo que culminará com a capacidade de comunicação do aluno.

No terceiro trecho da observação, destacamos o uso de técnicas de varredura pela professora e as primeiras iniciativas de comunicação, em que o aluno tenta, sem que tenha sido instigado pela professora, “declarar” espontaneamente uma informação.

Nesse trecho, fica evidente mais uma vez que o aluno está atento e compreende as informações dadas pela professora. Embora suas iniciativas sejam reduzidas, ele responde a todas as questões propostas pela professora e demonstra segurança na utilização, como por exemplo, quando utiliza a estratégia de mostrar com os dedos a data, compondo o dia e o mês.

Isso revela a capacidade de manipulação dos recursos que são disponíveis (neste caso, o próprio corpo) para expressar a informação solicitada. O aluno compreendeu a solicitação, identificou a resposta e encontrou uma forma possível de externá-la e mostrou para a professora.

Essa situação expressa, na visão de Von Tetzchner (2005), a construção mútua das habilidades comunicativas entre o aluno e o seu interlocutor, que quanto mais rica e estimuladora, mais favorecerá o desenvolvimento do aluno.

Em todos os episódios descritos acima, o aluno apenas manifestava respostas ao que tinha sido solicitado pela professora. Nesse trecho, mesmo sendo dentro da atividade proposta pela professora, num determinado momento, o aluno teve a iniciativa de dizer algo, ou seja, uma postura de iniciativa para se expressar, conforme transcrito abaixo:

Quadro 23: Trecho 3 da observação professora Sol e aluno Calor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pergunta novamente sobre o mês “Você ainda lembra o mês que estamos?”
ALUNO	Sorri e imediatamente arrasta os palitos contendo o 1 e o 2 e se agita, movimentando os braços. Em seguida pega o palito com o número 9 e mostra para a professora.
PROFESSORA	Olha para o aluno e pergunta “O que foi? Hoje é 5? 6? 7? 8? 9?”
ALUNO	Confirma com o polegar quando a professora fala 9.
PROFESSORA	Pede que o aluno organize os números de 0 a 9 e observa.
ALUNO	Começa pegando os cartões pelo palito, mas treme bastante a mão e demora a finalizar a atividade, pois cada nova peça colocada acaba desorganizando a outra. O aluno demonstra um grande esforço físico para alinhar todos os palitos na mesma distância e altura.
PROFESSORA	Diz ao aluno que os palitos não precisam ficar tão alinhados.
ALUNO	Não desiste e continua organizando as peças até conseguir.
PROFESSORA	Pede ao aluno que use os palitos para mostrar a idade.
ALUNO	Pega o 1 e o 9 mostra para a professora apontando com o dedo.
PROFESSORA	Avisa ao aluno que vai combinar alguns números para que ele realize a soma e mostre o resultado com o cartão ou com os dedos. Pega dois cartões e pergunta “Quanto é 2+4?”
ALUNO	Apointa rapidamente para o cartão com o 6 e sorri.
PROFESSORA	A professora elogia o aluno e mostra mais duas adições.
ALUNO	Acerta os resultados e mostra 3 dedos de uma mão e 2 de outra, sorri e aponta para o cartão com o 5.
PROFESSORA	Elogia o aluno e diz “Ótimo, mas essa foi fácil! E quanto é 6+3?”
ALUNO	Fica pensativo, olha para os dedos da mão e parece não conseguir resolver. Então separa três palitos para a esquerda da mesa e estende 6 dedos. Deixa as mãos paradas e movimenta a cabeça olhando para os dedos contando e inclui os palitos. Sorri e agita os braços e mostra 9 dedos e depois o cartão com o 9.

Fonte: Dados da pesquisadora

Essa situação nos faz refletir sobre a situação do aluno e as duas vias possíveis de serem trilhadas: a via da negação e a via da possibilidade. A negação e a descrença no potencial vivida pelo aluno até os 16 anos de idade, período em que entrou na escola pela primeira vez e a falta de atendimento adequado, situação que predomina a maior parte do tempo, pois a escola como um todo não consegue encontrar meios capazes de garantir que o aluno aprenda e se desenvolva como os demais colegas.

O trabalho desenvolvido pela professora de AEE é, sem dúvida, muito importante, mas as chances de que isso se reflita na sala de aula regular ainda estão muito distantes, segundo a própria professora de AEE. A segunda via, a da possibilidade, representa o reconhecimento e a valorização da capacidade demonstrada pelo aluno, que segundo Correia (2012) e Von Tetzchner e Martinsen (2000) possibilita interações cada vez mais positivas para o aluno.

Ficou claro durante as sessões de observação que o aluno tem capacidade de aprender, se desenvolver e progredir nos estudos, pois sua capacidade cognitiva foi evidenciada a cada manifestação de respostas, nas escolhas acertadas e nas formas de solucionar as proposições indicadas pela professora.

É incontestável a contribuição que a comunicação aumentativa e alternativa traria para vida desse aluno e é urgente que seja priorizado o desenvolvimento de sistemas capazes de garantir a sua interação nos diversos meios de convivência. A preocupação declarada pela professora sobre a limitação do uso da comunicação aumentativa e alternativa somente na sala de AEE é legítima, assim como as limitações da sua atuação dentro das condições de trabalho, como número de alunos e as diversas deficiências atendidas ou a falta de tempo para desenvolver recursos de CAA e acompanhar sua utilização na sala regular.

A professora utilizou várias vezes técnicas da varredura para que o aluno escolhesse uma resposta sem a utilização de um recurso que não fosse o próprio corpo, como por exemplo, quando deu as opções “em cima”, “em baixo” e quando listou os números para que o aluno selecionasse a resposta. Schirmer et al (2007) compreendem que dessa forma o aluno pode manifestar sua intenção de fala da forma como é capaz, como o sinalizar, piscar ou sorrir. O importante é valorizar as manifestações do aluno.

Com base na observação da primeira sessão de atendimento, entendemos que o trabalho com CAA já está iniciado e o aluno tem grande potencial de se desenvolver utilizando a CAA. O que precisa, neste caso, é a constante ampliação dos sistemas já desenvolvidos, inserindo novos elementos e vocabulários para a comunicação do jovem, para que este participe cada vez mais da dinâmica da sala de aula e da escola como um todo.

Nesta segunda sessão, a professora Sol realiza com o aluno Calor uma atividade no computador. Os dois se aproximam do equipamento que fica numa bancada de mármore. Monitor, teclado e mouse ficam na mesma altura e para usar o computador e Calor permanece na cadeira de rodas do tipo comum.

A acomodação do aluno para utilizar o computador não parece adequada, pois este precisa levantar as mãos para alcançar o teclado. A professora inicia colocando um jogo

pedagógico chamado “Labirinto” que consiste em o jogador usar as teclas PARA CIMA/PARA BAIXO/DIREITA/ESQUERDA para levar um animal até o alvo em um tempo determinado. O aluno aparenta animação para realizar a atividade e inicia usando os dedos da mão esquerda, mas seu braço treme muito. Para conter os movimentos o aluno usa a mão direita para segurar o braço e impedir que os tremores atrapalhem a atividade.

O aluno demonstra fazer um grande esforço para conseguir acertar as teclas, que estão do lado oposto ao braço usado. O teclado convencional não é apropriado para o aluno realizar a atividade, pois além de ser pequeno para as possibilidades de movimento do aluno, está em posição desfavorável. Calor não aceita auxílio da professora Sol que questiona a todo o momento se ele quer ajuda.

O aluno só consegue realizar a atividade quando a professora amplia o tempo de execução nas configurações do jogo. Sol coloca mais dois labirintos com graus de dificuldade maior e o aluno consegue resolver com o tempo ampliado. Seu esforço físico para acertar as teclas é evidente: morde os lábios, franze a testa e fica suado. Fica evidente que para realizar a atividade, o aluno precisaria de adaptações nos recursos e na sua própria acomodação.

Em seguida, com outro jogo, a professora coloca fones de ouvido em Calor e explica que ele após cada som escutado deve selecionar com o mouse o animal correspondente. O aluno se agita e começa o jogo, no entanto não consegue controlar os tremores para usar o mouse.

A professora então usa outra estratégia: solicita que o aluno informe o que ouviu numerando as imagens e ele indica com os dedos o número da imagem correspondente. O aluno estende a mão e tenta usar o mouse novamente. São três dificuldades ao mesmo tempo: controlar os tremores, executar o clique do mouse e acertar o alvo na tela, que são pequenos diante dos movimentos imprecisos do aluno. A professora mais uma vez pergunta se o aluno quer ajuda e o aluno rejeita.

Durante toda a atividade Sol faz pequenas pausas e conversa com Calor sobre assuntos relacionados ao jogo. Para responder são utilizadas as próprias imagens na tela ou as alternativas dadas oralmente pela professora Sol. A forma mais frequente do aluno responder é confirmar com a cabeça ou com os dedos ou então escolher a opção de resposta dada numerando de acordo com a fala da professora e mostrando os dedos

Finalizado o jogo passam para uma atividade que consiste em contar elementos de um conjunto e selecionar a resposta correta na tela. A professora arruma novamente o aluno na cadeira de rodas para que ele fique confortável e permanece ao lado. O aluno termina a atividade com certa dificuldade, mas aparentemente feliz por concluir.

É importante mais do que nunca, analisar a adequação das atividades desenvolvidas e as necessidades de Calor, para não correr o risco de infantilizar o aluno e empobrecer as situações comunicativas com o aluno. Verificamos que nos dois atendimentos, a professora teve este cuidado e em todos os momentos, tratava o aluno de forma condizente com sua idade.

Outro aspecto positivo foi a postura da professora, que já familiarizada com Calor, utilizava diversas estratégias para a comunicação. Percebemos que diante da atitude tímida do aluno, Sol estimula Calor a se manifestar, respondendo ou tomando a iniciativa de declarar sobre o tema abordado.

A qualidade das interações criadas pela professora Sol fazem toda a diferença, pois diante da timidez do aluno, se não houver a atuação de um parceiro que instigue, não é possível avançar muito do desenvolvimento da CAA. (CORREIA, 2012; NUNES et al, 2011; QUITÉRIO, 2011).

Percebemos nas duas sessões de observação que o aluno compreende o uso dos recursos, técnicas e estratégias como meio alternativo de comunicação e segundo a professora esse trabalho foi desenvolvido desde o ingresso do aluno no AEE. Calor entende que para se comunicar com a professora pode utilizar o próprio corpo ou os recursos disponíveis. Isso é fundamental para avançar com CAA e só foi possível graças à construção da CAA tendo o aluno como principal referente (VON TETZCHNER, 2005).

Para este aluno é primordial que se amplie o uso da CAA, especialmente através de recursos como pranchas, cartões e pastas de comunicação, seja em papel ou no próprio computador, pois o potencial do aluno demonstra a capacidade de usar estes recursos (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Um sistema de CAA funcional deve oportunizar ao usuário cada vez mais a comunicação com o maior número de parceiros e em diversos espaços e ainda estimular que o aluno tenha a iniciativa de se comunicar e não fique restrito a dar respostas.

Na segunda sessão de atendimento, consideramos como situação mais agravante a inadequação dos recursos utilizados e a acomodação do aluno. De imediato percebemos que fisicamente o aluno estava mal acomodado, o que poderia ocasionar fadiga e desinteresse para realizar a atividade.

A cadeira de rodas é excelente para o deslocamento, mas para realizar uma atividade no computador não parecia adequada: a falta de apoio confortável para os braços, a altura desproporcional do assento em relação à bancada de mármore onde ficava o teclado e o

mouse, a profundidade do encontro das costas em relação a dobra dos joelhos que impedia que o aluno tivesse apoio na coluna e ainda a falta de apoio para a cabeça.

Tudo isso gera um desconforto para o aluno, que embora não demonstre de imediato, vai sentindo as consequências da inadequação postural ao longo do tempo de execução da atividade, o que pode gerar um baixo desempenho, confundido muitas vezes como incapacidade genuína do aluno.

É importante que a professora Sol identifique junto com o aluno, formas mais confortáveis de acomodação para que este fator não prejudique o envolvimento de Calor nas atividades propostas.

Sobre a inadequação dos recursos, percebemos que as características motoras do aluno não favorecem o uso do computador convencional e é necessário o uso de meios de adaptação, como acionadores ao invés de mouse comum, teclado colmeia ou de preferência, teclado com botões maiores e com regulação de nível de acionamento por pressão, uma vez que o aluno nem sempre controla a força dos movimentos (SCHIRMER et al, 2007; SOUZA, 2003).

Tanto pela fala da professora como pelas próprias tentativas do aluno ficou evidente que o mesmo se esforça em realizar as atividades de forma independente, segundo a professora, “do mesmo jeito que os outros”. Levando-se em conta a fase da vida em que Calor se encontra provavelmente receber auxílio ou alguma forma de diferenciação pode representar uma diferenciação que inferioriza, e, portanto, todo o seu esforço em realizar as atividades sem ajuda. É preciso traquejo e sensibilidade para conduzir esta situação e fazer com que o jovem aceite o apoio quando for necessário sem que isto signifique diminuí-lo frente aos demais.

Por fim, destacamos a competência da professora Sol em utilizar diversas formas de comunicação como aluno Calor. A nossa ressalva se dá principalmente pelo uso de estratégias que só permitem o aluno responder e pouco estimulam a iniciativa. De fato, a professora estimula que o aluno se manifeste, enriquece as interações comunicativas, mas na maioria das vezes, as estratégias só permitem escolha ou seja respostas.

O que queremos enfatizar é que o aluno Calor demonstra potencial para avançar no uso da CAA que vai além de respostas afirmativas e negativas. Para ele, compreendemos que é fundamental a ampliação do vocabulário simbólico gráfico, principalmente através de pranchas de comunicação, apoiadas nas suas formas de comunicação já existentes (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). Os benéficos que a implementação de um sistema mais

complexo de CAA para Calor são incontáveis, haja vista sua capacidade cognitiva e os domínios de formas alternativas de comunicação já adotadas.

Concluimos sobre o atendimento da professora Sol ao aluno Calor que o trabalho com a CAA vem sendo desenvolvido e as bases para a sua solidificação já estão consolidadas pelo aluno, necessitando para sua ampliação um trabalho mais direcionado para a construção de novos recursos e o enriquecimento do vocabulário já existente, pois a capacidade do aluno é visível.

6.2.4 Análise das sessões de observação: professora Jardim e aluna Flor

A professora Jardim organiza a sala e os materiais para iniciar o atendimento. A aluna Flor chega com a mãe que geralmente permanece na sala durante os atendimentos. Ao ver a professora, a aluna sorri bastante e movimenta pernas e braços. A professora cumprimenta, pergunta com a aluna está e elogia a roupa da aluna que está sentada numa cadeira de rodas com inclinação ajustável e sustentada por um colete.

A cadeira de rodas é acolchoada, com apoio para cabeças e pés. A cadeira parece ser de tamanho desproporcional para a aluna, pois as pernas ficam com metade das coxas sem apoio. A aluna tem muitos movimentos involuntários de pernas e braços que parecem se intensificarem quando está alegre ou tentando dizer alguma coisa.

Também não tem muito controle do movimento de pescoço e cabeça e sinalizações como “sim” e “não” não são executados com precisão, mas são possíveis de serem identificados. Consegue realizar pressão leve com a mão direita que geralmente é solicitada pela professora para sinalizar uma escolha.

A professora convida a aluna para ir ao computador realizar uma atividade que consiste em um jogo matemático de contagem de elemento de um conjunto e a identificação do numeral que representa a quantidade.

O computador tem tela de 32 polegadas e, para a atividade, a professora usa o mouse para fazer a varredura e com a aluna um acionador de pressão que ela ativa com o dorso da mão direita sempre que identifica a resposta certa com a ajuda da professora.

A aluna fica afastada da mesa do computador com os joelhos cerca de 50cm, pois como movimenta-se muito, pode machucar as pernas na mesa. No trecho 1 da primeira sessão de atendimento relatamos o primeiro episódio:

Quadro 24: Trecho 1 da observação professora Jardim e aluna Flor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Explica para a aluna qual atividade irão realizar no computador e mostra a tela inicial do jogo
ALUNA	Agita-se bastante e emite sons olhando para o computador com expressão séria.
PROFESSORA	Pergunta para a aluna “Você não quer este jogo?”
ALUNA	Movimenta a cabeça lateralmente como um não
PROFESSORA	Compreende a resposta da aluna como um não e diz “Ah, você quer aquele da cozinha, não é?” Se referindo a outro jogo que costuma usar com a aluna.
ALUNA	Sorri bastante, agitando braços e pernas.
PROFESSORA	Diz para a aluna que irão realizar a atividade que ela deseja, mas só depois da que já está no computador e segura a mão da aluna dizendo “Pode ser assim? Aperta minha mão se você aceita”
ALUNA	Emite alguns sons e estende os braços para o computador.
PROFESSORA	Insiste com a aluna em tom de brincadeira “Você está cheia de vontades hoje, não é?” E propõe para a aluna “Eu prometo que nos faremos o joguinho da cozinha, mas antes preciso ver se você ainda está boa em Matemática, combinado?” E segura novamente a mão da aluna.
ALUNA	Aperta a mão da professora, sinalizando a aceitação.

Fonte: Dados da pesquisadora

Neste primeiro episódio da observação destacamos a proximidade da professora com a aluna que já é atendida no AEE desde o ingresso naquela escola. A professora já identifica tranquilamente as manifestações físicas da aluna e parece não se assustar com a intensidade dos movimentos da aluna.

Como primeira forma de comunicação utilizada percebemos que as expressões faciais e corporais são as principais formas de CAA adotadas conforme a dinâmica pergunta-resposta conduzida pela professora. Nunes (2003) e Schirmer et al (2007) endossam a importância de utilizar as manifestações da criança. O interlocutor ao estimular a criança enriquece e instiga a criança a dar respostas.

A professora faz uso do computador e a aluna já parece familiarizada com a tarefa, manifestando inclusive satisfação em usar o recurso. A sala de AEE dispõe dos recursos de alta tecnologia como computadores e softwares que podem contribuir tanto para o trabalho com a CAA como no desenvolvimento geral do aluno.

No segundo momento da observação, a professora senta-se à direita da aluna com o acionador e o mouse sobre as pernas. O mouse é usado pela professora para fazer a varredura

e realizar os comandos do jogo e o acionador em formato retangular é usado pela aluna para selecionar a resposta certa ou a ação a ser realizada.

A professora inicia o jogo de contagem e na primeira tela aparece um conjunto com sapatos do lado esquerdo e do lado direito quadrados com os numerais de 1 a 10. O momento da atividade é descrito no quadro abaixo:

Quadro 25: Trecho2 da observação professora Jardim e aluna Flor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Pede que a aluna conte no “pensamento” quantos sapatos tem na tela e aponta com a seta do mouse os sapatos, falando “1, 2, 3, 4, 5...” Até o décimo.
ALUNA	Olha atentamente para a tela acompanhando a contagem da professora e movimenta os lábios como se estivesse contando também, mas não emite nenhum som.
PROFESSORA	Finaliza a contagem em pede “Agora eu vou apontar os números e quando for o 10, você dá aquele sorriso!” Aponta aleatoriamente e de forma lenta alguns números e por fim o 10.
ALUNA	Acompanha a seta com os olhos e quando vê o 10 se agita sorrindo.
PROFESSORA	Pergunta: “É esse?”
ALUNA	A aluna movimenta a cabeça e aproxima a mão do acionador que está sobre os joelhos da professora e próximo a aluna.
PROFESSORA	Aproxima o acionador ainda mais da aluna, para que ela consiga selecionar a opção.
ALUNA	Tem dificuldade em controlar os movimentos do braço e demonstra uma concentração e esforço enorme para conseguir acertar o acionador.
PROFESSORA	Diz que vai ajudar a aluna e segura seu braço direito e aproxima a mão da aluna ao acionador.
ALUNA	Consegue selecionar a opção apertando com o dorso da mão o acionador.
PROFESSORA	Confirma com o mouse a resposta da aluna. Na tela aparece uma mão com sinal positivo e o áudio parabenizando.
ALUNA	Sorri largamente, movimentando braços e pernas de forma descontrolada. Seus movimentos fazem com que ela se desloque da posição na cadeira e caia o acionador que estava perto. A mãe se aproxima e arruma novamente sua postura na cadeira de rodas.

Fonte: Dados da pesquisadora

Durante a atividade percebemos que a aluna compreende as funções dos recursos utilizados e demonstra fisicamente a intenção de realizar os comando solicitados como contar, acionar ou manifestar a resposta conforme solicitado. Flor permanece atenta para a tela e movimenta os olhos como que contando as imagens. Durante a contagem percebemos

também que Flor movimentava os lábios sem emitir nenhum som e acompanhava a contagem da professora, ou seja, a aluna compreendia claramente a atividade realizada.

Ao finalizar a contagem, Flor acompanha atentamente com os olhos o movimento do mouse que apontava os números no momento em que a professora indicou o 10 sua reação foi imediata. Como Jardim combinou anteriormente que o sorriso seria a resposta a ser dada por Flor, ao chegar ao número correto, a aluna correspondeu à expectativa da professora.

Dessa forma compreendemos que a valorização das formas já utilizadas pela aluna, como meio de comunicação é fundamental para estruturar a CAA, pois como já afirmavam Manzini e Deliberato, (2004) e Nunes (2003), aproveitar as formas de comunicação já utilizadas pelo próprio aluno, como as manifestações corporais e faciais, pode ser o primeiro passo para desenvolver um sistema de CAA.

Destacamos ainda neste trecho de atendimento os ajustes necessários realizados pela professora para que a aluna utilizasse o acionador, como sentar-se próxima e colocar o equipamento sobre as pernas. Verificamos com isso que nem sempre é possível que o usuário faça uso independente de determinado equipamentos.

Flor, que tem muitos movimentos involuntários parecia ter aumentado estes movimentos durante a atividade. Mesmo que o acionador fosse relativamente grande, a aluna não conseguiria usar sozinha. Schwartzman (2004) considera que é necessário conhecer o tipo de alteração provocada pela paralisia cerebral para compreender as consequências.

Certamente este não é um domínio da área docente, porém o professor pode levantar com a família os dados clínicos e/ou buscar a orientação de uma equipe multidisciplinar para verificar a adequação dos recursos para as condições motoras da criança.

No terceiro trecho identificamos as limitações da comunicação entre professora e aluna em um momento em que parece não haver compreensão das intenções de fala da aluna. Esse exemplo ilustra o quanto o vocabulário de uma pessoa com paralisia cerebral precisa ser ampliado, assim como suas experiências no mundo. O fato de a comunicação ser compreendida não pode significar que a criança não precise conhecer sobre o acervo cultural que a cerca, as relações que se estabelecem no contato social, enfim, o que existe ao seu redor.

A atividade proposta não envolve uma prancha de comunicação propriamente dita, mas através dela há interlocuções entre Jardim e Flor que só não se ampliam pela falta de elementos que pudessem ser utilizados como forma de comunicação expressiva para a aluna, conforme vemos no quadro 26:

Quadro 26: Trecho 3 da observação professora Jardim e aluna Flor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Mostra o conjunto seguinte com pianos e diz “Sabia que eu adoro piano? E sax também! Você gosta? Eu vou aprender a tocar sax”
ALUNA	Olha para a professora com expressão interrogativa parecendo não conhecer ou não compreender o que a professora falou.
PROFESSORA	Não percebe a expressão interrogativa da criança e pede que a ela conte os pianos. A professora olha para a tela do computador e segue apontando com o mouse e falando “1, 2, 3...”
ALUNA	Não olha para o computador e emite um som para chamar a atenção da professora.
PROFESSORA	Pergunta “O que foi? Quando eu aprender a tocar o sax eu faço um show para vocês do AEE”
ALUNA	Movimenta a cabeça negando e volta a olhar para a tela do computador.
PROFESSORA	Volta a contar os pianos e diz “9 pianos Agora vamos procurar o 9 nos quadrinhos dos numerais e não vou olhar para você, para não dar nenhuma dica”. Faz novamente a varredura com o mouse para a aluna.
ALUNA	Movimenta os braços e pernas sorrindo quando a professora aponta o 9
PROFESSORA	Elogia a aluna e confirma a resposta e passa para a próxima tela, na qual aparece uma bicicleta. A professora pergunta a aluna se ela gosta de bicicleta.
ALUNA	Diz que não com a cabeça e agita os braços batendo nas próprias pernas.
PROFESSORA	Sorri para a aluna e brinca “Ah, você gosta é de carro, não é? Mas bicicleta é muito bom!”
ALUNA	Emite alguns sons, olha para a professora e bate os braços nas próprias pernas.
PROFESSORA	Parece não compreender a aluna e repete “Eu sei, carro é bom mesmo!”
ALUNA	Emite alguns sons e volta o olhar para o computador.

Fonte: Dados da pesquisadora

Durante o atendimento ficou claro que Flor compreende as falas da professora Jardim e, somente neste momento, percebemos uma expressão interrogativa, quando a professora fala sobre o saxofone. Essa não compreensão não nos pareceu a falta de entendimento sobre a fala da professora e sim sobre o assunto, ou seja, a aluna parecia perguntar “o que é sax?” Mesmo percebendo a expressão da aluna a professora não direciona a fala para a dúvida da aluna e continua com a atividade.

Para crianças como Flor ou qualquer outra sem deficiência a escola deveria ser o espaço ideal para estabelecer as trocas que o convívio social proporciona e, segundo Vygotsky (1991), essas experiências vivenciadas em interlocução com o outro são fundamentais para a constituição individual. A aluna carece de ampliar suas experiências para

se desenvolver, pois quanto mais privamos a pessoa das interações sociais, maior é o seu comprometimento.

Ainda neste trecho identificamos o momento em que Flor se manifesta para além da resposta solicitada pela professora, quando esta pergunta se a criança gosta de bicicleta. A aluna nega com a cabeça e ainda aponta para as pernas, ou seja, indica sua impossibilidade de realizar a atividade, no entanto a professora não compreende a intenção de fala da aluna.

A iniciativa da aluna não foi percebida pela professora. Quitério (2011) levanta a questão da importância do interlocutor mais competente perceber estas situações e aproveitar positivamente as iniciativas da criança. Certamente a aluna poderia ter mais informações a dizer e como não foi compreendida, desistiu e voltou sua atenção para o computador novamente.

A professora finaliza o atendimento fazendo com a aluna um jogo pedagógico de culinária, o preferido da aluna, que consiste fazer um prato seguindo os comandos apresentados na tela e escolher os ingredientes solicitados.

Nesse jogo, a professora faz a leitura em voz alta dos comandos que aparecem na tela e faz a varredura dos ingredientes solicitados ou ações a serem realizadas. Identificamos que a aluna realizou a atividade com alto grau de concentração. Segundo a professora, este é o jogo preferido de Flor e sempre que está no AEE pede para fazer a atividade.

A aluna responde às solicitações da professora e consegue fazer todas as etapas, conforme a sequência do jogo. O esforço em utilizar o acionador no momento exato parece intensificar os movimentos involuntários, pois quanto mais ela se tenta acertar o clique, mas descoordenados ficam os movimentos dos braços e pernas.

Verificamos a relevância da atividade, pois o envolvimento e o interesse da aluna foram nítidos. Flor parecia muito contente a cada acerto e a sua atenção era total para responder as solicitações. A nossa ressalva diz respeito somente ao foco secundário à comunicação. Algumas vezes, a aluna tentava dizer algo, o que nem sempre era percebido pela professora que estava muito centrada na execução da tarefa propriamente dita ou nas respostas aos comandos.

Quando a professora seleciona o ícone do jogo na tela, a aluna sorri e emite sons altos, estende os braços no sentido do computador e agita as pernas, fazendo com que mais uma vez saia da posição correta na cadeira. A mãe se aproxima e coloca a filha na postura correta mais uma vez e a professora inicia a atividade, conforme descrito no trecho a seguir:

Quadro 27: Trecho 4 da observação professora Jardim e aluna Flor

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Coloca a tela inicial de jogo e diz “Agora vou saber se você é mesmo boa de culinária.” Mostra o ícone do jogo de culinária e pergunta “É este?”
ALUNA	Sorri, agitando os braços.
PROFESSORA	Seleciona o jogo e pede que a aluna escolha o prato que quer fazer. Aponta com o mouse para que a aluna realize a escolha.
ALUNA	Fica muito inquieta e tenta olhar para trás.
PROFESSORA	Inferre que a aluna procura a mãe e a tranquiliza “O que foi, é sua mãe? Ela está ali na mesa.”
ALUNA	Sorri e volta a atenção para o computador. Escolhe o primeiro prato apontado pela professora.
PROFESSORA	Faz a leitura em voz alta das informações contidas na tela, explicando como será o jogo. Inicia com a lista de ingredientes e pergunta mais uma vez se é o prato que ela deseja fazer.
ALUNA	Confirma com a cabeça e permanece olhando para a tela.
PROFESSORA	Em tom de brincadeira, pede que a aluna capriche pois em seguida irão experimentar a comida feita pela aluna.
ALUNA	Faz não movimentando a cabeça e emite alguns sons
PROFESSORA	Inicia o jogo lendo as instruções e a cada comando, faz a varredura, apontando os ingredientes para que a aluna selecione, utilizando o acionador.
ALUNA	Permanece atenta para as orientações da professora utilizando o acionador com certa dificuldade pois cada vez que tenta acertar sozinha o clique, parece fazer um esforço extremo para controlar os movimentos, no entanto, a impressão é que toda vez que a aluna tenta forçar um movimento preciso, os movimentos involuntários parecem com mais frequência e intensidade, mas acaba finalizando o jogo com sucesso.
PROFESSORA	Parabeniza a aluna e diz “Agora eu quero comer para ver se está bom, vamos comer?”
ALUNA	Sorri e inclina o corpo lateralmente. Aponta os braços para a imagem na tela do computador, emite alguns sons movimenta a cabeça negando.

Fonte: Dados da pesquisadora

As situações vivenciadas durante o AEE se bem planejadas e executadas podem ser base para o desenvolvimento de um sistema de CAA funcional para a aluna. A professora precisa estar atenta a todas as possibilidades de criar interações comunicativas, pois a sua

condição de interlocutor competente lhe garante este papel. (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Concluimos a análise da primeira sessão de observação destacando a trabalho da professora Jardim junto à aluna, que fisicamente aparenta um alto grau de comprometimento, mas não impediu que a professora enxergasse um potencial para além da aparência física. Silva, Baldrighi e Lamônica (2007), afirmam que muitas vezes a condição da deficiência influencia negativamente nas atividades comunicativas, pois a compreensão geral pessoas com comprometimentos físicos severos, como é o caso da aluna Flor, são incapazes de desenvolver outras habilidades, inclusive a comunicação

Nos pequenos detalhes foi possível confirmar a capacidade cognitiva preservada, o interesse em participar e as iniciativas para se expressar. Não consideramos que a comunicação foi deixada como segundo plano, porém ainda é preciso direcionar melhor as ações para que a aluna se beneficie da CAA.

A observação da segunda sessão de atendimento da aluna Flor mostrou que o foco do trabalho da professora Jardim era a comunicação mediada pelas pranchas de comunicação. A aluna é colocada próxima a mesa pela mãe que fica perto enquanto a professora conversa com a criança. Para isso, a professora utiliza uma pasta de comunicação contendo aproximadamente 15 pranchas temáticas. A primeira apresenta fotos com as pessoas da família, em seguida, atividades de vida diária, alimentos, lugares da escola e da casa, brinquedos, matérias da escola, roupas, programas de tevê e animais.

A professora começa a perguntar sobre algumas pessoas da família, como quem era cada um, de quem a aluna mais gostava e outras questões. As fotografias das pessoas da família tem tamanho de 6X7 cm e em cada prancha tem duas filas com quatro fotografias. Para que a aluna respondesse as perguntas, a professora senta-se ao seu lado e segura a pasta verticalmente na altura dos ombros. A cada pergunta pede que a aluna responda direcionando o olhar para a fotografia correspondente.

A aluna participa da atividade sorrindo e olhando para a prancha a cada pergunta, no entanto, por fatores como a distância da prancha, o tamanho das fotografias e a dificuldade em controlar os movimentos do pescoço, não fica claro se a aluna selecionou a resposta localizada pela professora. Fica evidente que a aluna compreende o comando e que tenta identificar a resposta localizando na prancha com o olhar fixo e movimentando os olhos a procura da resposta. A forma de acesso é que gerou dúvidas.

Após a conversa utilizando a prancha com as pessoas da família, a professora passa para as atividades de vida diária e inicia os questionamentos para a aluna sobre quais

atividades ela realiza e em que momentos, como por exemplo, o que é feito após acordar, depois das refeições e o que se faz para ficar limpo. As imagens desta prancha e das demais são do sistema PCS e construídas com a utilização do software *Boardmaker*. A forma de acesso a resposta permanece a indicação como olhar e nesta prancha, as figuras são menores e em maior número. A aluna continua participando animada e localizando com os olhos as respostas. A professora então apresenta uma variável para a forma de escolha para a aluna, fazendo uma varredura aleatória indicando com o dedo e a aluna responde sorrindo ou agitando o corpo.

Em outros momentos também aproxima um pouco mais a prancha ao rosto da aluna e nestes momentos é possível identificar a resposta da aluna sem nenhuma dúvida. Durante todo o processo comunicativo a professora tece comentários, faz brincadeiras e novas perguntas a partir das respostas indicadas pela aluna, que se manifesta sorrindo e agitando o corpo, além de movimentar a cabeça em sim ou não quando a pergunta possibilita estas respostas.

A professora também explora as características da imagem, formas, cores e ações que representam. Em alguns momentos é percebida uma agitação mais intensa da aluna e a inclinação do corpo em direção a prancha. A professora pergunta o que a aluna deseja dizer e começa a apontar as imagens e após localizar, faz perguntas sobre a ação declarada pela aluna.

Quando a fala da professora corresponde ao que a aluna deseja declara, esta se agita sorrindo, e quando as opções apresentadas parecem não se enquadrar no que a aluna quer expressar, ela insiste através de negação com a cabeça, expressão fechada e emissão de sons mais altos. Quando consegue ser entendida sorri e agita os braços e, quando não, desiste com expressão fechada e fica mais calma.

Nesta segunda sessão de observação pudemos constatar a aluna se comunicando com a professora através das pranchas e suas tentativas de ir além do expresso nas imagens. O contentamento da aluna foi tamanho que seus movimentos ganharam uma proporção que só não caiu da cadeira por estar presa como colete de segurança. Flor estendia os braços para a prancha, emitia sons e olhava para a professora Jardim.

Com as pranchas temáticas foi possível a conversa sobre alguns assuntos, mas o direcionamento sempre partiu da professora. A forma de acesso adotada pela professora inicialmente não nos pareceu adequada, pois o tamanho das gravuras e a distância da prancha não parecia adequada para identificar a escolha de Flor.

A familiaridade com as informações contidas nas pranchas pode ter facilitado a identificação da professora, mas provavelmente outra pessoa não saberia identificar, daquele

modo, a resposta da aluna. Por este motivo, selecionar adequadamente a forma de acesso é tão importante na CAA. Segundo Souza (2003), a forma de acesso deve considerar as condições do aluno: sejam visuais, motoras ou cognitivas. Para a autora, é preciso analisar criteriosamente se a seleção será direta, indireta, a adequação do recurso e a acomodação do aluno e até a disposição gráfica dos símbolos. Deste modo, consideramos que a professora Jardim pode aprimorar o uso das pranchas se observar estas orientações.

Ainda sobre as pranchas, observamos que da metade para o fim do atendimento, a professora adotou uma nova forma de acesso para a aluna, fazendo a varredura apontada para que Flor selecionasse e manifestasse sua escolha com o movimento da cabeça. Desse momento em diante as respostas da aluna eram identificadas sem dúvida porque a estratégia adotada garantia a execução da tarefa. (SCHIRMER et al. 2007).

Identificamos na sessão de observação, assim como nas anteriores, a limitação do vocabulário contido nas pranchas. Não resta dúvidas de que Flor compreende o uso das pranchas como recurso de comunicação, porém com sua dependência do interlocutor competente, a aluna precisa que seja ampliada sua comunicação através de novas pranchas, pois conforme Tetzchner e Martisen (2000), a CAA não deve expressar somente as necessidades básicas do usuário, seu principal objetivo é garantir a comunicação independente, o que pressupõe um vocabulário que lhe permita escolhas e iniciativa.

Sobre o trabalho da professora Jardim e o desempenho da aluna concluímos que a CAA tem contribuído para o desenvolvimento desta. As noções básicas da CAA já foram construídas entre professora e aluna e consideramos que o foco do trabalho deve ser ampliar o uso, inserindo novos recursos e vocabulários, assim com observar atentamente a adequação dos recursos utilizados para as características adotadas. Dessa forma, a CAA poderá ser o meio de acessibilidade para a aluna.

6.2.5 Análise das sessões de observação: professora Estrela e aluno Brilho

A professora Estrela está com a sala preparada para atender o aluno, para tratar do tema que envolve a contação de histórias infantis. A história explorada com o aluno Brilho seria “Os patinhos”. Brilho chega com a mãe, que empurra a cadeira de rodas até a mesa e permanece na sala para auxiliar na locomoção do filho. A professora inicia o atendimento do aluno recepcionando-o de forma afetuosa. Pergunta como ele está e informa que irão realizar várias atividades na sala.

Estrela informa que irão começar no chão e com a ajuda da mãe retira Brilho da cadeira de rodas e o coloca sentado sobre um tapete emborrachado. A criança não sustenta o corpo sentado e, por essa razão, a mãe permanece atrás apoiando-o. Brilho também não sustenta a cabeça que fica inclinada para o lado ou para baixo.

A professora senta-se de frente para o aluno e começa a falar para lhe chamar a atenção, tocando seu corpo e buscando contato visual. Levanta a cabeça do aluno e a mãe auxilia. A professora consegue em alguns momentos que Brilho olhe para ela e começa a falar sobre alguns assuntos como a sala de AEE e a mãe. Tece vários elogios sobre a roupa e sobre sua aparência. Durante todo o tempo, a professora toca no aluno, fala de forma calma e bem articulada.

Estrela relembra para o aluno que estão desenvolvendo um projeto sobre histórias infantis e que ela irá contar uma nova história sobre patinhos. Mostra para o aluno um chapéu confeccionado com E.V.A em formato de pato e coloca na cabeça do aluno. Com a ajuda da mãe, leva a criança ao espelho para que ele se olhe e depois retorna ao tapete.

Logo nos primeiros momentos do atendimento percebemos que o trabalho desenvolvido pela professora não se referia propriamente à CAA. O aluno, segundo informações da professora durante a entrevista, apresenta um quadro de paralisia cerebral com comprometimentos motores severos e a condição associada de deficiência intelectual.

Para o uso da CAA com o aluno a professora diz ainda desenvolver um trabalho anterior à estruturação de um sistema que é a estimulação de habilidades como atenção e estimulação sensorial para a manifestação de respostas. Seu maior esforço, observado neste trecho, é conseguir fazer com que o Brilho direcionasse o olhar para o que estava sendo apresentado.

Brilho não esboça muita reação durante as tentativas da professora e não fica claro se está entendendo o que está sendo falado. O olhar estava geralmente vago e apático. Nas poucas vezes em que percebemos que ele buscou com o olhar alguma coisa foi para o fantoche, mas não percebemos uma relação entre este momento e a fala da professora.

Família e professora ainda não conseguem identificar até onde é o nível de compreensão de Brilho devido as suas poucas manifestações. Recordamos que Brilho tem paralisia cerebral com comprometimento motor severo, não fala, não sustenta o corpo e pescoço e seus movimentos voluntários dos membros superiores são mínimos.

Apresentamos na transcrição do quadro 29 o momento da contação de história realizado pela professora.

Quadro 28: Trecho 1 da observação professora Estrela e aluno Brilho

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Com um fantoche de pato, começa a contar a história “Essa mamãe pata tem cinco patinhos”. Movimento os fantoches, buscando o olhar do aluno.
ALUNO	Acompanha com os olhos os fantoches, mas depois vira o olhar para outra direção.
PROFESSORA	Insiste, movimentando os fantoches e imitando o barulho de pato. “Estes cinco patinhos são bem danadinhos e gostam de aprontar...” e continua a contar a história, movimentando os fantoches para que o aluno acompanhe com o olhar.
ALUNO	Acompanha a narração, ora parecendo atento, ora com olhar disperso. Durante a narrativa, não esboça movimentos voluntários, sua expressão corporal e facial permanece neutra e o único movimento que se percebe é dos olhos.
PROFESSORA	Continua a história e coloca alguns fantoches sobre as pernas do aluno. “Olha aqui! Vamos contar se todos os patinhos voltaram? 1, 2, 3, 4, 5! Estão todos aqui”.
ALUNO	Olha para os fantoches e acompanha com os olhos enquanto a professora conta.
PROFESSORA	Coloca um fantoche na mão do aluno fazendo-o movimentar os braços enquanto conta novamente os fantoches.
ALUNO	Inclina a cabeça para baixo e apresenta pequenos tremores no braço esquerdo. Os olhos se movimentam de um lado para outro até sua mãe erguer sua cabeça.
PROFESSORA	Começa a esconder os fantoches, narrando “Os patinhos danados foram embora” e movimenta os fantoches e esconde atrás do seu corpo.
ALUNO	Acompanha com os olhos o movimento da mão da professora e faz um leve movimento com o corpo, em direção ao local que a professora escondeu o fantoche.
PROFESSORA	Pergunta “Está procurando o patinho? Onde será que ele se escondeu?” E movimenta outro fantoche na frente do aluno.
ALUNO	Ao perceber o outro fantoche, movimenta os olhos em direção ao local onde a professora escondeu o primeiro e novamente para o novo fantoche na sua frente. Movimenta levemente o pescoço nas duas direções.
PROFESSORA	Percebe que o aluno está procurando com o olhar o fantoche e continua a história.
ALUNO	Acompanha com o olhar os movimentos da professora, por alguns momentos.

Fonte: Dados da pesquisadora

Quando a paralisia cerebral compromete a capacidade de falar e tem como condição associada a deficiência intelectual, a dificuldade em precisar o grau de comprometimento cognitivo é ainda maior (MAGALHÃES, 2008). É difícil identificar se o que compromete o desenvolvimento do aluno é o quadro de deficiência ou se é a ausência de estímulos e situações favoráveis à aprendizagem. O que geralmente ocorre na escola é a descrença no aluno, o que redundava em poucas experiências que estimulem o desenvolvimento.

Deste modo, o trabalho desenvolvido pela professora é fundamental, pois enquanto o aluno não manifestar sinais que possam ser utilizados para uma comunicação entre ambos, não será possível dar início à construção de um sistema de CAA. Resgatando a história de vida de Brilho, que ingressou na escola tardiamente, percebemos os prejuízos que isto causou. Nesse sentido, para qualquer criança o fato de não vivenciar as primeiras experiências escolares em idade adequada ocasiona a privação do convívio com os pares, das trocas e interações sociais e, para uma criança como Brilho esse prejuízo é ainda maior.

Prosseguindo o atendimento, ao terminar a história, a Estrela continua conversando com Brilho, repetindo algumas partes e mostrando novamente os fantoches. Explora as características do pato, mostrando as cores, partes do copo e contando novamente o número de filhotes. Coloca entre as pernas do aluno uma bacia com arroz e pergunta ao aluno se ele sabe o que é. A atividade é conduzida conforme a transcrição:

Quadro 29: Trecho 2 da observação – professora Estrela e aluno Brilho

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Com uma bacia cheia de grãos de arroz enche a mão e volta a derramar os grãos dentro da bacia em frete ao aluno “Os patinhos estão com muita fome e aqui tem uma coisa que o pato adora comer.” Coloca a mão do aluno dentro da bacia. “Sabe quem vai procurar a comida dos patinhos? Você!”
ALUNO	Com a ajuda da professora movimenta as mãos dentro da bacia com os grãos e permanece atento, olhando para o recipiente.
PROFESSORA	Estimula o contato do aluno, movimentando as mãos e colocando os grãos na palma e faz com que a mão do aluno encontre uma espiga de milho que estava sob o arroz. “Olha só o que você encontrou! É milho! Os patinhos adoram milho”
ALUNO	Olha para o milho em suas mãos e para a professora duas vezes.
PROFESSORA	Estimula o toque do aluno e explora as características como cor, forma e textura do milho. “Como você é esperto! Encontrou a comida dos patinhos!”
ALUNO	Nesse momento parece perder a atenção e olha para o lado, para uma caixa no chão, enquanto a professora movimenta suas mãos com o milho.
PROFESSORA	Explica que o aluno deverá alimentar os patinhos, pega um fantoche e coloca-o em uma mão do aluno e o milho em outra e começa a fazer som imitando o pato comer.
ALUNO	Continua olhando para o lado, para a caixa de materiais.
PROFESSORA	Percebe que o aluno não está atento e pergunta “Você está cansado?” Continua tentando contato visual com o aluno.
ALUNO	Volta a atenção para a atividade com o milho, ajudado pela professora.

Fonte: Dados da pesquisadora

Com esta atividade percebemos que Brilho permaneceu mais tempo atento ao que era falado pela professora, seu olhar se fixou por mais tempo nos recursos utilizados e a experiência de tocar os grãos parece ter lhe afetado positivamente. Embora sua capacidade motora para executar a atividade de forma independente não permita isso é importante que ele participe de atividades deste tipo.

Ressalvamos que embora possa parecer uma atividade para treino motor, a condução da professora pode ser considerada uma ação pedagógica, na medida em que o foco da ação era proporcionar uma experiência sensorial para fins de aprendizagem. O objetivo, ao nosso ver, não foi que o aluno melhorasse a capacidade motora e sim que a atividade proporcionasse ao aluno construções sobre o que estava sendo abordado.

Autores como Melo (2008), Schirmer et al (2013), Schwartzman (2004) e outros descrevem os diferentes quadros de paralisia, apontando suas características e tipos de consequências motoras. Independente do quadro que se apresente, a criança precisa aprender, desenvolver habilidades e o ponto de partida são suas próprias experiências em contato com o mundo e com os pares.

Dando continuidade à atividade, ainda sentados no chão, Estrela e Brilho iniciam uma nova atividade, desta vez com instrumentos musicais de um quite de “banda rítmica” da sala de recurso. Esta banda é composta por tambor, triângulo, chocalhos, pandeiros e instrumentos de sopro.

A professora informa ao aluno que irá lhe ensinar a música dos patinhos. Segura as duas mãos de Brilho e começa a cantar e a movimentar seus braços ao ritmo da música. A mãe permanece apoiando as costas da criança e levantando a cabeça sempre que a professora solicita.

A professora continua buscando a atenção de Brilho, o que é conseguido muitas vezes. Percebemos que ele busca com o olhar os sons e os instrumentos utilizados. Identificamos inclusive uma manifestação de alegria no instante em que o aluno, que passou boa parte do tempo com expressão neutra, manifestou um discreto sorriso, mais perceptível nos músculos próximos aos olhos, do que nos lábios, pois conforme descrito em seu perfil, o aluno tem pouco controle da mandíbula, o que provoca a protusão da língua motivada pela boca permanecer sempre aberta.

Durante a atividade, a professora busca a todo instante o olhar de Brilho tocando seu rosto ou aproximando o próprio rosto ao do aluno. Conversa, incentiva e estimula o aluno de várias formas. No trecho que se segue Estrela utiliza dois instrumentos com o aluno e tenta conseguir sua atenção.

Quadro 30: Trecho 3 da observação professora Estrela e aluno Brilho

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
PROFESSORA	Explica para o aluno que irão cantar uma música e começa movimentando os braços da criança ao ritmo cantado.
ALUNO	Permanece com expressão inalterada, apenas movimentando os olhos.
PROFESSORA	Pega um tambor e coloca entre as pernas do aluno informando “Agora nos vamos cantar com o tambor” e coloca as mãos do aluno sobre o instrumento
ALUNO	Olha o instrumento de forma mais atenta e demorada, mas a expressão permanece neutra.
PROFESSORA	Convida o aluno a tocar tambor e a cantar com ela. Começa a cantar enquanto segura as mãos do aluno e bate no tambor ao ritmo da música e fazendo movimentos circulares de acordo com a letra.
ALUNO	Com a cabeça inclinada para baixo, olha para as próprias mãos batendo no tambor e levanta os olhos em direção ao rosto da professora. Algumas vezes olha para o lado sem foco.
PROFESSORA	Pega um novo instrumento e diz “Parece o bico de um pato” e movimenta o instrumento com o braço levantado para que o aluno procure com o olhar o chocalho.
ALUNO	Não olha de imediato para a origem do barulho e permanece com a cabeça inclinada em direção ao tambor. A mãe levanta sua cabeça para que ele olhe para o chocalho na mão da professora.
PROFESSORA	Agita o chocalho cantando a música e pede que a mãe o incline um pouco mais para trás para que a cabeça permaneça levantada.
ALUNO	Olha para a professora e depois para o lado.
PROFESSORA	Diz para o aluno “Você está querendo ir para a televisão não é?” e começa a brincar com o aluno, movimentando o chocalho e imitando o bico de um pato e fazendo sons. Em seguida coloca o instrumento na mão do aluno para que ele chocalhe, dizendo “Agora é sua vez, vamos levantar este braço, fazer ginástica” e em seguida coloca na outra mão, repetindo os movimentos e a música.
ALUNO	Olha para a professora com os olhos aparentemente mais abertos e atentos e neste momento, as feições do seu rosto apresentam uma leve mudança, que até então estava neutra, parecem esboçar um leve sorriso. A boca fica um pouco mais aberta e a salivação aumenta. Sua expressão denota estado de alegria ou contentamento e seus olhos ficam mais atentos para a professora,

Fonte: Dados da pesquisadora

Percebemos que a professora é insistente e não desiste de chamar a atenção de Brilho. Busca seu olhar, faz sons, toca seu corpo, brinca e utiliza todos os recursos disponíveis no contexto. A dificuldade relatada pela professora Estrela é identificar e afirmar se o aluno está

compreendendo, o que provavelmente só será possível através do estabelecimento de um canal comunicativo.

Devido à condição física do aluno e a ausência total de fala o olhar tem sido a forma de contato mais direta que o aluno manifesta. Levando em consideração as indicações de Nunes (2003), Sartoretto e Bersch (2010) e Schirmer et al (2007), devemos aproveitar todas as manifestações da criança para dar início ao desenvolvimento da CAA.

Mesmo contra toda a dificuldade observada para manter atenção do aluno é possível desenvolver este trabalho, já iniciado pela professora e avançando para outras situações, como por exemplo, realizar uma escolha entre dois objetos direcionando o olhar, indicar uma pessoa olhando para ela e outras possibilidades. O importante é construir uma base, ou seja, proporcionar situações nas quais o aluno perceba que com o olhar ele pode ser compreendido, inicialmente tendo sua necessidade atendida, até quando seja possível ter condição de tomar a iniciativa de expressar um pensamento independente.

Parece uma tarefa difícil e às vezes inatingível, mas em se tratando de CAA para pessoas com paralisia cerebral não existem sentenças fechadas até que se tente iniciar o trabalho. O modo de condução do trabalho, os materiais e recursos necessários, o tempo e todas as questões que envolvem a CAA só podem ser respondidas durante o percurso, na execução do trabalho com o aluno. A professora Estrela tem realizado suas tentativas e, embora os resultados pareçam mínimos, são fundamentais para o desenvolvimento do aluno Brilho.

Na segunda sessão de observação verificamos que a professora Estrela ainda abordava o tema de histórias infantis e as atividades realizadas envolviam a história “Os patinhos”. O aluno permaneceu na sala em companhia da mãe, que o sustenta no colo.

Estrela conversa com o Brilho, que permanece parado, movimentando apenas os olhos. Em seguida, questiona se ele lembra da história sobre os patinhos, citando personagens e o enredo da história. Pega um fantoche, mostra novamente e explora oralmente as características do animal. Quando percebe que o olhar do aluno não está olhando, tenta chamar a atenção e encosta o próprio rosto e acaricia o aluno, movimenta o fantoche, fala repetidamente o nome da criança. Quando a professora consegue que o aluno fixe o olhar em sua direção retoma a atividade.

Esta rotina de tentar conseguir a atenção do aluno é repetida várias vezes pela professora, que só prossegue com as atividades quando percebe que o aluno está atento. Para iniciar o tema Estrela mostra no notebook o vídeo com uma música sobre a história contada na sessão anterior. Inicialmente, o aluno parece não olhar para a tela e direciona a atenção

para a caixa de som que está na lateral do notebook ou para baixo, em direção ao teclado. Ao perceber, a mãe levanta a cabeça da criança na direção da tela. Durante o vídeo, o aluno fixa o olhar na tela algumas vezes, mas na maior parte do tempo, movimenta os olhos para os lados ou para baixo, sem esboçar reação física.

Após o vídeo Estrela mostra o desenho de um pato e contorna com o dedo de Brilho a forma do desenho. Em seguida inicia a pintura com tinta que é feita com uma esponja. A professora explora a textura da esponja e encaixa a peça na mão do aluno. Para pintar, Estrela segura a mão da criança e direciona os movimentos para a pintura e quando finalizam com um pincel grosso, ajuda o aluno a escrever seu nome. Durante essa atividade é percebida uma leve reação no rosto da criança, semelhante a um sorriso, o que é imediatamente respondido pela professora.

Terminada a tarefa, a professora questiona se ele lembra qual o alimento que o pato gosta e então mostra o desenho de uma espiga de milho. Pega metade de uma espiga e coloca na mão do aluno, mais uma vez explorando textura e cor. A professora debulha alguns grãos para serem colados no desenho e conduz essas atividades colocando as mãos de Brilho para realizar os movimentos junto com ela.

Especificamente, nesta atividade, o aluno mostrou-se bastante atento sem que precisasse que a professora chamasse sua atenção. Seus olhos estavam direcionados para cada etapa tarefa, como o debulhar do milho, apertar o tubo de cola sobre a folha e tocar os grãos para colar no desenho. Mais uma vez, altera sua expressão facial que permaneceu a maior parte do tempo neutra e exibe um leve sorriso.

A execução da atividade demora um tempo considerável, pois mesmo com ajuda, a professora só realiza todas as tarefas com a participação do aluno, seja conduzindo suas mãos ou direcionando seu olhar para que acompanhe a atividade. E para finalizar, mais uma vez a professora coloca a esponja na mão do aluno para que ele pinte as folhas do milho. Estrela conclui o atendimento elogiando Brilho e mostrando suas produções.

A segunda sessão de atendimento apresentou características semelhantes às sessão anterior e pudemos confirmar algumas informações obtidas, como por exemplo, o exímio planejamento da professora, pois todas as atividades desenvolvidas pareciam detalhadamente planejadas e todas as ações eram contextualizadas com o tema abordado, além de ricamente direcionadas com suas falas ao aluno.

Mais uma vez não identificamos um trabalho de CAA efetivamente sendo desenvolvido, mas consideramos que as atividades realizadas e principalmente a postura da

professora podem contribuir para que o aluno se beneficie da CAA o mais breve possível. O importante é avançar neste sentido.

Manzini e Deliberato (2004) defendem que a CAA deve ser desenvolvida junto ao aluno com paralisia cerebral que não se comunica, o quanto antes, pois a comunicação é o primeiro passo para se alcançar os objetivos para a participação nos espaços de convívio e de aprendizagem.

Diante da complexidade que envolve o aluno Brilho, entendemos que a professora de AEE precisa trabalhar em parceria com uma equipe multidisciplinar e uma vez que o aluno já recebe estes serviços, seria interessante que houvesse entre os serviços educacionais e os serviços terapêuticos um espaço para a troca de informação e discussões sobre os melhores caminhos a serem traçados para o atendimento do aluno. Ratificamos que o AEE é serviço educacional e que sua competência está neste domínio, mas isto não significa um trabalho isolado das outras áreas. Um trabalho conjunto e direcionado em prol do desenvolvimento do aluno pode trazer muito mais resultados do que ações isoladas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa na escola ainda é relativamente limitado levando-se em conta o público que necessita deste recurso de tecnologia assistiva para desenvolver a acessibilidade comunicacional. Os motivos para o não uso são os mais variados: falta de conhecimento do público usuário a respeito das tecnologias disponíveis, falta de formação específica para os profissionais da área de educação especial, alto custo, carência de produtos no mercado e até a questão do estigma, pois a aparência de muitos recursos pode focar apenas as deficiências e não as eficiências, o que pode causar rejeição tanto pelo usuário como pela família.

Discutir o tema, contudo, é de extrema importância na área de Educação, pois além da formação dos professores, a CAA tem se tornado um elemento crítico para a inclusão das pessoas com deficiência, especialmente aquelas com paralisia cerebral. E é nesse sentido que a produção científica de aportes teóricos que credenciem a importância desses recursos se faz necessária.

A concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola tem como um dos fundamentos conceituais a prática inclusiva compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Considerando-se as atribuições de um serviço de CAA em um contexto de educação na perspectiva inclusiva de alunos com paralisia cerebral, todo o empenho na produção de conhecimento sobre a área contribuirá favoravelmente na consolidação do paradigma inclusivo na escola.

Esta pesquisa apresenta nossa crença na importância que a CAA traz para a inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral e o seu desenvolvimento enquanto aluno que pode aprender e enquanto sujeito social capaz de participar ativamente nos espaços que compartilha com seus pares.

Conforme os objetivos que nos propusemos a investigar, consideramos que o trabalho desenvolvido pelas professoras de AEE com a utilização da CAA é fundamental. Em estágios distintos de desenvolvimento de CAA com seus alunos e mesmo com a necessidade de alguns ajustes, todas as professoras participantes deste estudo, revelaram engajamento e compromisso na realização do trabalho, fato que consideramos ser o diferencial na condução do trabalho.

Deste modo, verificamos que as professoras e os alunos investigados estão em processo de construção da CAA como meio de comunicação, sendo que em menor ou maior estágio de desenvolvimento, a CAA é objeto do trabalho das professoras com seus alunos.

Constatamos no lócus investigado que três das professoras participantes desta pesquisa encontram-se em momento favorável para a ampliação da comunicação com seus alunos e duas delas ainda apresentam dificuldades de base ora pela falta de compreensão acerca da especificidade da CAA, ora pelas condições de trabalho.

As demais professoras, ainda apresentam dificuldade em conduzir o trabalho em prol da comunicação dos seus alunos e revelam certa confusão quanto ao entendimento da CAA. Esta situação nos reporta para a urgência das políticas públicas de formação para os professores da educação especial. Os sistemas de ensino devem priorizar programas que respondam as carências de formação dos professores. Ficou explícito durante toda a pesquisa que as professoras desejam atuar com qualidade, porém sente-se inseguras e algumas vezes despreparadas.

Para que o trabalho com a CAA responda a sua finalidade é preciso investir em estratégias que garantam a continuidade do trabalho desenvolvido e, para isto, faz-se necessário envolver outros outros segmentos da escola e do próprio sistema educacional. Reavaliar a estrutura organizacional do AEE determinada pela rede municipal de Teresina e as reais condições de desenvolvimento de um trabalho de qualidade é uma questão primordial a ser discutida.

Essa necessidade se confirma na medida em que todos os alunos desta pesquisa frequentam o AEE no mesmo turno da sala regular, única alternativa possível para que os mesmos participem do atendimento. Isso ilustra a realidade das salas de recursos do município, onde um número cada vez maior de professoras precisam fazer arranjos para garantir a frequência dos alunos no AEE.

É preciso buscar meios que garantam o acesso aos serviços da educação especial sem comprometer a participação na sala regular. O discurso de que não há prejuízo para o aluno quando este se ausenta da sala comum para receber o atendimento educacional especializado não deve ser utilizado como justificativa para esta prática.

Outro ponto crítico constatado nesta pesquisa diz respeito à ampla definição das atribuições do professor de AEE, em nível teórico, igualmente a vasta indefinição destas atribuições em nível prático, real. Desenvolver CAA requer um engajamento que demanda tempo, dedicação, pesquisa, estudos, testagem e acompanhamento, porém o professor de AEE, no modelo de trabalho adotado pela rede municipal de ensino responde por todas as demandas da educação especial.

Os professores encontram-se em um dilema: a tentativa de alcançar as tarefas que lhe são atribuídas oficialmente, as tarefas que a escola acredita que são de sua responsabilidade (incluindo aí a tutela dos alunos do AEE na escola) as condições reais de trabalho.

É preciso refletir sobre as questões: quais são as reais chances do professor de AEE realizar um trabalho consistente com a adoção da CAA junto aos alunos que dela necessitam se estão sobrecarregados com o número de alunos atendidos das mais diversas demandas da educação especial? É possível que um único professor consiga responder com qualidade às especificidades de todas as deficiências previstas como público alvo da educação especial?

Compreendemos que o AEE é um serviço fundamental para a inclusão dos alunos com deficiência e que os serviços que são desenvolvidos na sala de recursos e pelos profissionais podem, entre outros aspectos, garantir a acessibilidade na sala regular, sensibilizar a escola para a causa da inclusão e proporcionar o trabalho colaborativo.

No que se refere ao perfil dos alunos pesquisados, constatamos que todos têm paralisia cerebral, e conforme laudo clínico e dados coletados junto à família e as professoras, apenas um dos alunos possui a condição associada de deficiência intelectual. De modo geral, o agravante da paralisia cerebral em todos os alunos está na condição motora, de grau moderado a severo. A fala foi a capacidade mais afetada, sendo que os participantes deste grupo possuem fala não funcional, o que os caracterizam como potenciais usuários da CAA.

Considerando o aspectos físico/motor e a comunicação dos alunos, verificamos um esforço demasiado de atividades com ênfase no treino motor em detrimento de atividades que focassem o desenvolvimento da comunicação, que ficava em segundo plano. Compreendemos que o professor, enquanto interlocutor mais capaz, precisa planejar o seu atendimento visando a construção e ampliação da comunicação do seu aluno.

Certamente as pressões impostas pela escola em obter resultados imediatos e da família que espera uma resolutividade para o que considera habilidade escolar é um terreno árido para a atuação do professor. É preciso cada vez informar e divulgar a importância da CAA como pré-requisito para a aquisição de outras habilidades.

Para o perfil de alunos descritos, consideramos que são enormes os benefícios que a CAA pode trazer para estes alunos que se encontram em plenas condições de desenvolvimento, mas limitados pela barreira da comunicação. Mesmo o aluno que apresenta a deficiência intelectual como condição associada pode se beneficiar deste recurso não só como uma forma de linguagem expressiva, mas também como instrumento facilitador para compreensão. A CAA, nestes casos funcionaria mais do que recurso de acessibilidade

comunicacional, mas como forma de ampliação de participação e desenvolvimento dos alunos.

Com relação ao processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral em função do uso da CAA, podemos constatar que este trabalho encontra-se em fase inicial. As professoras compreendem a importância deste recurso de comunicação para seus alunos e tentam desenvolver a CAA.

Como dificuldade, além das inseguranças causadas pela formação deficitária, destacamos como um dos principais entraves, a descontinuidade do trabalho com os alunos. É difícil desenvolver um sistema de CAA nestas condições. Para que os alunos que se encontram iniciando este processo, é fundamental que haja uma regularidade nos atendimentos para a sistematização dos símbolos já utilizados e para a incorporação de novos vocabulários; e para os alunos que ainda não desenvolveram a compreensão do uso das formas alternativas de comunicação é preciso vivenciar situações em que as trocas comunicativas sejam construídas e mediadas pela CAA. Aliado a isto no decorrer da pesquisa outro aspecto foi evidenciado de forma contundente: a empatia das professoras pesquisadas em relação aos alunos atendidos. A capacidade de compreender e se colocar na situação da família e do aluno são um diferencial no atendimento.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno, desde a locomoção até a relação com as pessoas no espaço escolar, a rotina cansativa com diversas atividades e todos os aspectos que envolvem o cuidado com uma criança paralisia cerebral afetam as relações entre as professoras e seus alunos e familiares. Percebemos um envolvimento que se mostra além da dimensão profissional, uma vez que, na medida do possível, as professoras tentam diminuir as dificuldades em frequentar o AEE e também a escola.

Existem muitas dificuldades para desenvolver a CAA mas acreditamos que não sejam intransponíveis. A primeira forma de superar é a informação: se a escola e a família compreenderem o que a criança pode alcançar a partir da CAA, passaram a ser aliados do AEE como colaboradores ativos na busca pelo desenvolvimento da comunicação do aluno.

Além disso, é preciso um olhar mais responsável sobre o papel desempenhado pelas professoras como agentes para a inclusão. Mesmo sendo mérito ser reconhecida por este título, a tarefa de incluir é da escola e não só do professor. Sustentar esta responsabilidade não é fácil. Certamente muitos obstáculos se apresentarão no transcorrer do trabalho com o aluno com paralisia cerebral, mas as soluções devem ser objetivo buscado por toda a escola e não somente do professor de AEE.

8 REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.
- BERSCH, R. C. R. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. SEESP. Brasília: SEESP 2006. p. 89-94.
- BERSCH, R. C. R. **Desing de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. 2009. Dissertação de Mestrado. 231 p. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf?sequence=1>
Acesso em: 22 de mai de 2014.
- BONETI, L. W. **Análise crítica dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação inclusiva**. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 17. p. 113-124, 2006.
- BRASIL, Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL, Documento orientador do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais. Brasília: SECADI, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRUNO, M. M. G. **Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: MEC, Secretaria Especial de Educação, 2006.
- BUENO, J. G, S; MELETI, S. M. F. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar**. In: MENDES, E.

G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teorias, políticas e formação.** Marilha, SP: ABPEE, 2012. p. 127-146.

BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.

CORREIA, V. G. P. A comunicação alternativa e ampliada no contexto escolar: uma via de acesso à inclusão de alunos com paralisia cerebral. In: ORRU, S. E. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva.** (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 91-113.

DELIBERATO, D. Terminologias e aspectos teóricos das habilidades expressivas no contexto da comunicação alternativa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012. p. 385-397.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FERREIRA, H. B. G. Aspectos familiares envolvidos no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. 2007. 107p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde.../tese_final.pdf. Acesso em: 12 de mar. de 2015.

GLAT R.; FERNANDES E. F. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão: MEC/SEESP.** 2005.

HONORA, M; FRIZANCO, M. **Esclarecendo as deficiências.** Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

KASSAR, M. C. M. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teorias, políticas e formação.** Marilha, SP: ABPEE, 2012. p. 93-106.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

LEAL, C. E. G. **O sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com Síndrome de Asperger.** 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. 2011.

LEAL, M. V. S. **Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino.** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. 2015.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências,** São Paulo, v. 12, n. 1, p. 41-45, 2004.

LUSTOSA, A.V.M.F. Inclusão na Contemporaneidade: múltiplos significados. In: SANTOS, C. A. Et al. **Educação inclusiva, direitos humanos e diversidade.** Parnaíba: Siert, 2011.

MAGALHÃES, E. B. Práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com paralisia cerebral. In: FIGUEIREDO, R. V. (Org). **Escola, Diferença e Inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006. p. 183-210.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 5, n. 1, p. 12-15, jan./jun. 2010.

MANZINI, E. J. ; DELIBERATO, D. **Recursos para comunicação alternativa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução da pesquisa, amostragem e técnica de técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINSEN, H.; VON TETZCHNER, S. Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora, 2000.

MELO, F. R. L. V. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre a educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMETE, S. (Org.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Ed. UEL, 2003.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L. R. P. et al. (Org.). **Comunicar é Preciso**: Em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**: Relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. v. I.

NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**: Relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. v. II

NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando Experiências**: Ampliando a Comunicação Alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, L. R.P; WALTER, C. C. F; DELGADO, S. M. M. a comunicação alternativa na perspectiva das famílias, dos profissionais e do próprio usuário. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 399-419.

PAULA, M. P. P. A Comunicação Alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M. B. A Comunicação Alternativa Escrita. In: NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 203-216.

PELOSI, M. B.; SOUZA, V. L. V. O funcionamento das salas multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p.127-146.

QUITÉRIO, P. L. Turma maluquinha- o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma turma de projeto na rede municipal de ensino. In: NUNES, L. R. et al. (Org.). **Comunicar é preciso**: Em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p. 163-172.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da educação inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S; BALMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2006. p. 299-318.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria**. Supl., 1, v.78, 2002.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.
SCHIRMER, C. et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SCHIRMER, C. R. **Metodologia problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa**. 2012. Tese de Doutorado 209p. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/tese%20carolina%20schirmer%202012.pdf> Acesso em 15 de dez. de 2014.

SCHIRMER, C. R. et al. **Paralisia Cerebral**. Texto elaborado para a disciplina Deficiência Física no Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Universidade Federal do Ceará. 2013. (mimeo).

SCHWARTZMAN, J. S. Paralisia Cerebral. In: Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral. São Paulo, set./dez. 2004. v.1, n. 1. p. 6-17.

SCKIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006. p. 15-34.

SILVA, C. M. F. **A tecnologia assistiva nas salas de atendimento educacional especializado – AEE no município de Teresina-PI**. 2014. Dissertação de Mestrado. 117p. Universidade Federal do Piauí. 2014

SILVA, S. M. M.; BALDRIGHI, S. E.; LAMÔNICA, D. A. Aplicação de procedimentos de comunicação alternativa na escola especial para indivíduos com paralisia cerebral não falantes: estudo de caso. In: **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. v. I. p. 327-335.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando a comunicação suplementar e alternativa. In: **Revista brasileira de Educação Especial**. Marília, mai./ago. 2005, v. 11, n. 2, p. 151-184.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Adriana Ferreira de Sousa, sob a orientação da Professora Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “O processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado”.

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Outro(a) Pesquisador(a): Adriana Ferreira de Sousa

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa a ser realizada com professores do Atendimento Educacional Especializado e com alunos com

paralisia cerebral usuários de recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) que recebem o atendimento nas salas de recursos multifuncionais em escolas da rede municipal pública de Teresina - PI.

Na execução desta pesquisa objetivamos investigar o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no atendimento educacional especializado, e, por objetivos específicos: 1) Identificar as formas de CAA utilizadas com alunos com paralisia cerebral na sala de atendimento educacional especializado; 2) Caracterizar o perfil do aluno quanto às limitações provocadas pela deficiência, bem como quanto aos aspectos comunicacionais; 3) Analisar o processo de comunicação dos alunos com PC em função do uso da CAA na sala de AEE.

Considerando nossa pretensão, precisamos contar com a sua colaboração no processo de pesquisa. Sua colaboração acontecerá por meio das estratégias de construção dos dados: questionário fechado com vistas a coleta de dados sobre o perfil do profissional e o uso profissional de recursos de CAA com alunos com paralisia cerebral; entrevista semiestruturada; observação não-participante, que também será filmada para análise posterior, no qual a pesquisadora acompanhará algumas de suas aulas com sua autorização para uma maior aproximação com nosso objeto de estudo, sua atividade de ensino. Os dados construídos na entrevista serão gravados em áudio e depois transcritos, analisados e interpretados.

Em relação aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam a questão do uso da CAA para alunos com paralisia cerebral, pois é crescente a necessidade de conhecermos mais esta dimensão da prática inclusiva para avançarmos nos campos teóricos e práticos desta temática em estudo.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa não apresenta riscos, uma vez que os participantes não serão impelido a participar de nenhuma atividade que coloque em risco sua integridade física ou psicológica. Serão observadas todas as orientações de confidencialidade e respeito a imagem dos participantes e os dados coletados através dos instrumentos citados serão tratado apenas para os fins a que se destina esta pesquisa.

4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, _____,
 RG nº _____, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como participante. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2014

Assinatura

Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
 Pesquisadora Responsável

Adriana Ferreira de Sousa
 Pesquisadora

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 ORIENTADORA: ANA VALÉRIA LUSTOSA
 ALUNA: ADRIANA FERREIRA DE SOUSA

QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO
1 Nome:
2 Formação acadêmica:
Graduação: _____
Pós-graduação: _____
3 Atuação profissional
Sala regular () Sala de AEE ()
4 Tempo de experiência
Sala regular ()anos Sala de AEE ()anos
5 Cursos de formação continuada voltados para a educação especial
() Estudos sobre deficiências específicas
() Libras
() Braille
() Tecnologia assistiva:
() Comunicação aumentativa e alternativa
() Uso de órteses e próteses
() Acessibilidade (desenho universal, mobilidade)
() Acessibilidade ao computador
() Recurso ópticos e não ópticos
() Recursos pedagógicos adaptados
Outros: _____

DADOS DE ATUAÇÃO NO AEE
6 Alunos atendidos no AEE:
Total de alunos: _____
Deficiências:
() Intelectual
() Física/PC
() Surdez
() TEA
() Outras: _____
() Cegueira
() Baixa visão
() DMU
() Surdocegueira
Total de alunos com Paralisia Cerebral: _____
Total de alunos com PC que necessitam de recursos de comunicação aumentativa e alternativa: _____
7 Quanto ao uso da CAA pelo aluno com paralisia cerebral, esta:
() amplia as possibilidades de comunicação do aluno, que se comunica com a fala, mas de forma restrita;
() substitui a fala convencional e é o único meio de comunicação que o aluno possui;
() O aluno necessita de CAA, mas ainda não foi possível estruturar um sistema de comunicação alternativa. Motivo:
() Infrequência
() Resistência do aluno
() Tempo de atendimento insuficiente
() Aluno iniciante na escola
() Necessidade de formação específica
() Outros: _____

8 Recursos de CAA utilizados com os alunos com PC
() Fichas/cartões de comunicação (com gravuras ou fotos);
() Recursos simbólicos concretos ou miniaturas;
() Gestos/sinalizações (movimentos do corpo, piscar de olhos e outros);
() Expressões faciais;
() Estímulos sensoriais;
() Pranchas de comunicação (com gravuras ou fotos);
() Pranchas de comunicação alfabética;

- Agenda de rotina (com objetos concretos, gravuras ou fotos);
- Livros com símbolos;
- Computador com softwares;
- Acionadores;
- Vocalizadores;
- Outros _____

9 Ambientes de uso dos recursos de CAA

- Sala de AEE
- Sala comum
- Outros ambientes da escola
- Espaço familiar
- Outros: _____
- NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR

10 Parceiros de comunicação

- Família
- Professor de AEE
- Professor da sala regular
- Grupo restrito de colegas da sala
- Grupo amplo de colegas da sala
- Outros: _____
- NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR

APÊNDICE C: ENTREVISTA COM PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: ANA VALÉRIA LUSTOSA

ALUNA: ADRIANA FERREIRA DE SOUSA

ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO
I. Nome:
II. Formação acadêmica:
Graduação: _____
Pós-graduação: _____
III. Atuação profissional
Sala regular () Sala de AEE ()
IV. Tempo de experiência
Sala regular ()anos Sala de AEE ()anos
V. Cursos de formação continuada voltados para a educação especial
() Estudos sobre deficiências específicas
() Libras
() Braille
() Tecnologia assistiva:
() Comunicação aumentativa e alternativa
() Uso de órteses e próteses
() Acessibilidade (desenho universal, mobilidade)
() Acessibilidade ao computador
() Recurso ópticos e não ópticos
() Recursos pedagógicos adaptados
Outros: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA
1. Você consegue estabelecer um canal comunicativo com o aluno? De que forma isto acontece?
2. A CAA tem contribuído para o processo de comunicação do aluno? Como você percebe isso?
3. Que recursos, estratégias ou técnicas de CAA são utilizados para a comunicação com o aluno?
4. Quem são os parceiros comunicativos do aluno na escola, além do prof. de AEE?
5. Avaliando a comunicação que é estabelecida com o aluno, é possível afirmar que ela dá conta de expressar as necessidades comunicativas da criança?

6. De que forma o grau de limitação provocado pela paralisia cerebral interfere no estabelecimento de uma CAA funcional?
7. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor para ampliar a comunicação do aluno?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: ANA VALÉRIA LUSTOSA

ALUNA: ADRIANA FERREIRA DE SOUSA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

I. Nome Aluno:	Idade:
II. Professora:	
III. Tempo de atendimento:	
IV. Tipo de atendimento:	
V. Pessoas presentes durante o atendimento:	
VI. Assunto/tema abordado durante o atendimento:	
VII. Materiais utilizados durante o atendimento:	
VIII. Acomodação do aluno durante o atendimento:	
IX. Forma de acesso do aluno ao/s recursos utilizados	

X. Formas de comunicação utilizadas pelo aluno durante o atendimento			
Uso da expressão corporal facial	Uso das técnicas	Uso de estratégias	Uso de recursos de CAA (pranchas, fichas etc)
XI. Utilização do corpo e expressões/detalhamento/situações de uso			
Mãos Olhos Sons emitidos Riso Tocar Outros			
XII. Uso das técnicas/detalhamento/situações de uso			
XIII. Uso de estratégias/detalhamento/situações de uso			
XIV. Uso de recursos de CAA (pranchas, fichas etc) detalhamento/situações de uso			

XV. Postura do aluno para comunicação
Respostas Iniciativa Atenção Compreensão dos comandos
XVI. Adequação dos recursos quanto à acessibilidade frente às condições físico/motoras dos alunos
XVII. Situações favoráveis à comunicação conduzidas pelo professor
XVIII. Outros eventos

ANEXO

ANEXO A: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: “O processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado”.

Pesquisador/a responsável: Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Instituição/Departamento: UFPI / PPGEd

Telefone para contato: (86) 3215-5820

Outro/a pesquisador/a: Adriana Ferreira de Sousa

Local da coleta de dados: Escolas Núcleo de Atendimento Educacional Especializado da rede Municipal Pública de Teresina.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão construídos a partir de entrevista, questionário e observação da prática realizada pela professora em sala de Atendimento Educacional Especializado. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no PPGEd/UFPI por um período de 12 meses sob a responsabilidade da Sra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,dede 2014

.....
Prof^ª. Dr^ª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Pesquisadora responsável

.....
Adriana Ferreira de Sousa
Pesquisadora

ANEXO B: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

**ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA-PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL – GEF
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEI
RUA AREOLINO DE ABREU, 1507 – CENTRO**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pela mestrand **ADRIANA FERREIRA DE SOUSA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, com o objetivo geral de : investigar o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no atendimento educacional especializado. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestrand tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina (PI), __ de _____ de 2014
