

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Aída Teresa dos Santos Brito

**A APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

Teresina

2008

Aída Teresa dos Santos Brito

**A APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa e co-orientação da Prof.^a Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

Teresina

2008

B862a Brito, Aída Teresa dos Santos

A Aplicação de Sistemas de Comunicação na Educação Infantil em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento / Aída Teresa dos Santos Brito.____
Teresina, 2008.

135f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2008. – Orientadora: Prof. Dra. Ana Valéria M. Fortes Lustosa.

1. Educação especial. 2. Educação. – Inclusão Social. I. Título.

CDD – 371.904 3

Aída Teresa dos Santos Brito

**A APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

Aprovada em 03/04/2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Prof.^a. Pós-Dr.^a. Elizabeth Tunes

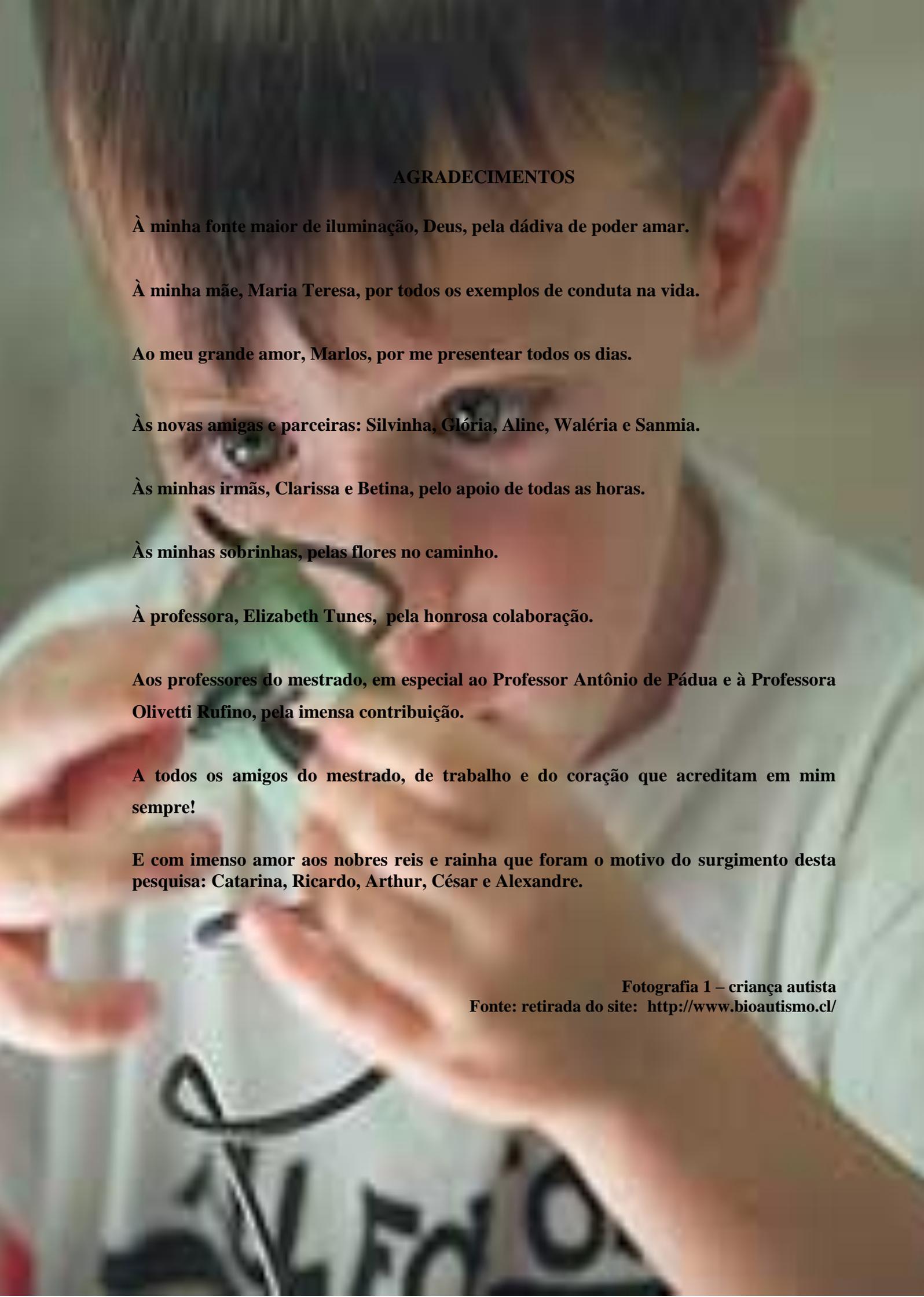
Prof.^o Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Teresina

2008

Dedico esse trabalho a um nome que é muito importante na minha história: **ANA**.

Nome tão curto e que representa hoje uma gigantesca força em mim... São... **ANA** Valéria e Iv**ANA**.



AGRADECIMENTOS

À minha fonte maior de iluminação, Deus, pela dádiva de poder amar.

À minha mãe, Maria Teresa, por todos os exemplos de conduta na vida.

Ao meu grande amor, Marlos, por me presentear todos os dias.

Às novas amigas e parceiras: Silvinha, Glória, Aline, Waléria e Sanmia.

Às minhas irmãs, Clarissa e Betina, pelo apoio de todas as horas.

Às minhas sobrinhas, pelas flores no caminho.

À professora, Elizabeth Tunes, pela honrosa colaboração.

Aos professores do mestrado, em especial ao Professor Antônio de Pádua e à Professora Olivetti Rufino, pela imensa contribuição.

A todos os amigos do mestrado, de trabalho e do coração que acreditam em mim sempre!

E com imenso amor aos nobres reis e rainha que foram o motivo do surgimento desta pesquisa: Catarina, Ricardo, Arthur, César e Alexandre.

Fotografia 1 – criança autista

Fonte: retirada do site: <http://www.bioautismo.cl/>

“Fica mais, tu que és tão belo!
Os vestígios dos meus dias na terra
Não vão se acabar em éons.
Ao pressentir tamanha felicidade,
experimento agora o momento supremo.”

Goethe

RESUMO

Entender a inclusão na escola é aceitar com a realidade de que todas as pessoas têm direito a um espaço para se desenvolver e oportunidades condizentes com suas habilidades e necessidades. Nesse sentido, pesquisadores estão preocupados em investigar recursos que possam ser alternativos e/ou suplementares à fala com o objetivo de possibilitar a inclusão social e escolar aos alunos com severos distúrbios na comunicação oral. O objetivo deste trabalho é, pois, analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação (SSAC) como instrumentos de um processo de inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento em uma escola regular da rede particular de ensino. Para tal foi realizada uma pesquisa-ação, sendo as atividades realizadas com cinco professoras de uma escola regular, visando compreender o fenômeno da transformação do ambiente escolar em um contexto que promova inclusão dessas crianças. Trabalhou-se a produção de um material em cooperação com as professoras, o qual possibilitasse uma ampliação e transformação de suas práticas, analisando a participação efetiva das professoras e sua formação como propulsoras de novos conhecimentos. Entre os resultados encontrados, obteve-se a ampliação do processo comunicativo dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem, num percurso em que foram selecionados, implementados e adequados os recursos comunicativos. Como eixo teórico desta pesquisa está a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1984, 1994, 1997, 1998 e 2000) e os conceitos decorrentes dessa teoria, em especial a Zona de Desenvolvimento Proximal e o de mediação, assim como as idéias de Bakhtin (1992), Luria (1987), Perrenoud (1997), Reily (2004), Pereira (2001), Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), Leboyer (1995), entre outros.

Palavras-chave: Inclusão. Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação. Mediação. TGD.

ABSTRACT

Understand the school inclusion is to accept with the reality that all the people has the right to a space to develop themselves and opportunities according to their abilities and needs. Therefore, researchers are concerned to investigate resources that may be alternative and/or supplementary to the talks with the objective of providing social inclusion and education to students with severe disturbances in oral communication. The objective of this study is therefore examine the implications of the use of Systems of Supplementary or Alternative Communications (SSAC) as instruments of a inclusion process with children with Global Disturbs of the Development in a school's regular network of private education. For this has been carried out an action research, and the activities carried out with five teachers in a regular school, seeking to understand the phenomenon of the transformation of the school environment in a context that promotes inclusion of these children. It was worked up the production of a material in cooperation with the teachers, which allow an extension of their practices and processing, analyzing the effective participation of teachers and their training as propelling the foreground. Among the results found, returned to the extension of the communicative process of the students in situations of teaching and learning, in a journey in which they were selected, implemented and adequate resources communicative. As the theoretical axis of this research is historical-cultural approach of Vygotsky (1984, 1994, 1997, 1998 and 2000) and the concepts arising from such theory, in particular the Zone of Proximal Development in the mediation, as well as the ideas of Bakhtin (1992), Luria (1987), Perrenoud (1997), Reily (2004), Pereira (2001), Almirall, Serum-Camats and Bultó (2003), Leboyer (1995), among others.

Key-words: Inclusion, Systems of Supplementary or Alternative Communications, TDG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Comportamentos do indivíduo com autismo segundo a Sociedade Americana do Autismo (ASA).....	19
Figura 2 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da ZDP.....	43
Figura 3 - Preto e branco I.....	52
Figura 4 - Preto e branco II.....	52
Figura 5 – Fogão.....	53
Figura 6 – Cachorro	53

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança autista.....	05
Fotografia 2 – Usando o SSAC.....	17
Fotografia 3 – Desenho de uma criança do jardim.....	24
Fotografia 4 – Ajudando a usar o banheiro.....	36
Fotografia 5 – Montando os encaixes.....	40
Fotografia 6 – Quadro de rotina.....	46
Fotografia 7 –Pasta	54
Fotografia 8 – Figuras pecs.....	54
Fotografia 9 – Emoções pecs.....	54
Fotografia 10 – Rotina pecs	55
Fotografia 11 – Pecs fotos	55
Fotografia 12 – Pecs parede	55
Fotografia 13 – Pecs tridimensional	55
Fotografia 14 - Sessões de reflexão	57
Fotografia 15 - Sessões de reflexão II.....	59
Fotografia 16- Grupo de estudo	67
Fotografia 17 – Silvinha.....	69
Fotografia 18 – Glória.....	69
Fotografia 19 – Sanmia.....	70
Fotografia 20 – Aline.....	70
Fotografia 21 – Waléria.....	70
Fotografia 22 – Rotina.....	72
Fotografia 23 – Dom Barreto I.....	73
Fotografia 24 – Dom Barreto II.....	73
Fotografia 25 – Acolhida.....	73
Fotografia 26 – Roda.....	74
Fotografia 27 – Roda II.....	74
Fotografia 28 – Histórias.....	74

Fotografia 29 – Tarefa I.....	75
Fotografia 30 – Tarefa II.....	75
Fotografia 31 – Lanche I.....	76
Fotografia 32- Lanche II.....	76
Fotografia 33 – Parque I.....	76
Fotografia 34 – Parque II.....	77
Fotografia 35 – Piscina.....	77
Fotografia 36 – Dom Barreto III.....	77
Fotografia 37- Brinquedos.....	78
Fotografia 38 – Corredor	78
Fotografia 39 – Atividades físicas.....	79
Fotografia 40 – Sala de leitura.....	79
Fotografia 41 – Brinquedos.....	79
Fotografia 42 – Acolhida II.....	80
Fotografia 43 – Barretinho.....	80
Fotografia 44 – Filme.....	80
Fotografia 45 – Banheiro.....	81
Fotografia 46 –Lavar as mãos I.....	81
Fotografia 47 – Lavar as mãos II.....	82
Fotografia 48 – Enxugar as mãos.....	82
Fotografia 49- Banheiro II.....	82
Fotografia 50 – Lancheira.....	83
Fotografia 51 – Fila.....	83
Fotografia 52 – Fazer a tarefa.....	84
Fotografia 53 – Lápis de escrever.....	84
Fotografia 54 – Lápis de cor.....	84
Fotografia 55 – Algodão.....	84
Fotografia 56 – Maquiagem.....	85
Fotografia 57 – Pintura de rosto.....	85
Fotografia 58 – Pintura	85
Fotografia 59 – Balões.....	86

Fotografia 60 – Tesoura.....	86
Fotografia 61 – Fita colorida.....	86
Fotografia 62 – Linhas.....	87
Fotografia 63 – Cola.....	87
Fotografia 64 – Massinha.....	87
Fotografia 65 – Carimbos.....	88
Fotografia 66 – Pincéis.....	88
Fotografia 67 – Aula.....	91
Fotografia 68 – Demonstração.....	93
Fotografia 69 - Informação.....	100
Fotografia 70 – Questionamento.....	102
Fotografia 71 – Feedback.....	108
Fotografia 72 – Estratégia Cognitiva.....	113
Fotografia 73 - Porta sem nada.....	119
Fotografia 74 – Frutas.....	119
Fotografia 75 – Montando atividade.....	119
Fotografia 76 – Aventais e roupas.....	119
Fotografia 77 - Lancheiras.....	120
Fotografia 78 – Aventais e roupas II.....	120
Fotografia 79 – Rotina.....	120
Fotografia 80 – Painel feito pela professora.....	120
Fotografia 81 - Rotina.....	120
Fotografia 82– Orientações de comportamento.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de mediação.....	44
Quadro 2 – Atividades desenvolvidas e participantes.....	62
Quadro 3 – Perfil das professoras.....	69
Quadro 4 – Fotos da Rotina.....	72
Quadro 5 – Fotos das atividades extras.....	78
Quadro 6 – Fotos das atividades de vida diária ou organizadoras do ambiente.....	81
Quadro 7 – Fotos das tarefas.....	84
Quadro 8 – Modalidades mediativas.....	90
Quadro 9 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	93
Quadro 10 - Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	94
Quadro 11 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	95
Quadro 12 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	96
Quadro 13 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	96
Quadro 14 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	97
Quadro 15 – Relação Mediação e ZPD na Demonstração.....	98
Quadro 16 – Relação Mediação e ZPD na Informação.....	99
Quadro 17 – Relação Mediação e ZPD na Informação.....	100
Quadro 18 – Relação Mediação e ZPD na Informação.....	101
Quadro 19 – Relação Mediação e ZPD no Questionamento.....	104
Quadro 20 - Relação Mediação e ZPD no Questionamento.....	105
Quadro 21 – Relação Mediação e ZPD no Questionamento.....	106
Quadro 22 – Relação Mediação e ZPD no Questionamento.....	107
Quadro 23 – Relação Mediação e ZPD no Questionamento.....	109
Quadro 24 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	110
Quadro 25 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	111
Quadro 26 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	112
Quadro 27 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	114
Quadro 28 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	115
Quadro 29 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	116

Quadro 30 – Relação Mediação e ZPD no Feedback.....	117
Quadro 31 – Relação Mediação e ZPD na Estratégia Cognitiva.....	117
Quadro 32 – Relação Mediação e ZPD na Estratégia Cognitiva.....	118
Quadro 33 – Relação Mediação e ZPD na Estratégia Cognitiva.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.2 Entendendo o mediar.....	36
1.2.1 a mediação.....	37
1.2.2 a ZDP.....	40
1.2.3 sistema suplementar e ou alternativo de comunicação.....	46
2 METODOLOGIA.....	57
2.1 O caminho.....	59
2.2 Procedimentos metodológicos.....	61
2.2.1 questionários.....	63
2.2.2 observações.....	64
2.2.3 grupos de estudo.....	65
2.2.4 sessões reflexivas.....	65
2.3 Contexto da empiria.....	67
2.4 Empiria.....	68
2.5 Os instrumentos da empiria – SSAC.....	71
2.5.1 fotos da rotina.....	72
2.5.2 fotos das atividades extras.....	78
2.5.3 fotos das atividades de vida diária ou organizadoras do ambiente.....	81
2.5.4 fotos das tarefas.....	83

3 CONSTRUÇÃO DA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	89
4 ANÁLISE DE DADOS.....	91
4.1 A demonstração.....	93
4.2 A informação.....	100
4.3 O questionamento.....	102
4.4 O feedback.....	108
4.5 A estratégia cognitiva.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
6 REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO



Fotografia 2 – Usando o SSAC
Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf

“Sonhar mais um sonho possível
[...] é minha lei, minha questão.”

Fernando Pessoa

Promover a melhoria da inclusão escolar é uma questão que tem acarretado intensas discussões no universo educacional. No Brasil, a inclusão conta com uma legislação bastante variada e rica, mas que apresenta muitos pontos negativos, como diz Sassaki (1997, p.147): “possui muitos ‘senões’ que acarretam deficiências legislativas e de funcionalidade”.

Esses déficits vão além da leitura de leis e desembocam em sua aplicação, seja na educação especial, seja na regular, e constituem motivo de preocupação em suas diversas formas de transições e integrações pelo indivíduo e pela escola, ensejando mudanças e preparações da comunidade escolar como um todo.

Observa-se, que as mudanças idealizadas para a educação especial, na educação regular, se dão, geralmente, de forma muito lentas, nem sempre são duradouras, gerando um sentimento de frustração. Como afirma Carvalho (2002), se não houvesse essa cisão entre a educação especial e a educação regular, as mudanças ou adaptações curriculares poderiam ser mais constantes e efetivas.

Buscar um entendimento acerca da inclusão na escola traz à tona a questão a qual o próprio termo remete. Mesmo compreendendo-o como ato de incluir pessoas com necessidades específicas no processo educacional, se evidenciam, de imediato, lacunas para sua adequação, pois de que forma se pode praticar inclusão satisfatória diante da complexidade das deficiências existentes?

Reconhece-se que algumas deficiências são mais facilmente incluídas, como as motoras que, em alguns casos, necessitam apenas de adaptação física mínima nas edificações permitindo, por exemplo, o acesso do aluno à sala de aula; ao passo que outras, como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente o espectro autístico, os quais serão foco do presente trabalho, apresentam, além das dificuldades inerentes a essa condição, o desconhecimento, os preconceitos e a formação deficitária do professor e da escola, o que torna a inclusão mais difícil. Como não haver dúvidas acerca da intervenção para esses transtornos? Como gerar práticas pedagógicas condizentes com cada necessidade?

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 1993) e a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995), crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento reúnem condições próprias que penetram e transformam toda a sua vida, imprimindo-lhes condições especiais, com alterações na sociabilidade, no comportamento e na comunicação, as quais são caracterizadas por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. Pertencendo a essa classificação tem-se o autismo infantil; o autismo atípico; a síndrome de Rett; outro transtorno desintegrativo da infância; o transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; a síndrome de Asperger; outros transtornos globais do desenvolvimento e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento. Como é possível perceber, inerente à própria definição, estão presentes a complexidade e a diversidade de transtornos, alguns sequer especificados, o que acarreta, a dificuldade no diagnóstico e no atendimento das necessidades dessas crianças.



Figura 1 - Comportamentos do indivíduo com autismo segundo a Sociedade Americana do Autismo (ASA, 1999)

Fonte: <http://www.geocities.com/athens/agora/4140/paginaautismo.html>

O termo espectro relaciona-se ao conjunto de determinadas variações, pois se somam às características autísticas outras específicas de cada grupo de outros sintomas, fazendo parte das características-base a tríade autística: deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, podendo apresentar-se isoladas ou em conjunto com outra doença.

Atualmente, está ficando cada vez mais difícil saber se todas as deficiências que compõem a tríade realmente aparecem em conjunto em todos os casos. Há casos de problemas de comunicação social sem os problemas comportamentais, e há casos de problemas comportamentais sem os problemas de comunicação social. Também estão aumentando as dificuldades em saber quais são os limites do chamado “autismo”, pois complicações mais severas podem ocorrer no diagnóstico e na intervenção, tendo em vista que o autismo pode acontecer com comorbidades, ou seja, acompanhado de outras síndromes, como a síndrome de Down, ou pode vir acompanhado de retardo mental, com agravos de paralisia cerebral etc.

De acordo com Sheuer (apud BAPTISTA; BOSSA, 2002, p.55), no que diz respeito às crianças do espectro autístico, “constata-se que apresentam problemas para fazer sua comunicação um instrumento eficiente para dizer sobre suas necessidades, desejos, vontades”, ou seja, durante o desenvolvimento da linguagem, formas sógnicas estão desestruturadas.

Para Mello (2004, p. 18),

cerca da metade dos autistas não falam nunca, quando a linguagem se desenvolve pode não ter valor nenhum de comunicação, podem ter ecolalia (repetição de palavras ou expressões) imediata ou tardia, também podem apresentar repetição de frases estereotipadas, inversão pronominal, e, ainda, uma modulação patológica da linguagem: volume, altura da voz, ritmo e entonação são alterados.

Os autistas podem apresentar ausência ou limitação da capacidade de simbolizar, dessa forma, a tendência é que sua comunicação verbal seja patológica, a sua expressão seja anormal e, de acordo com Moore (2005, p. 15), “os autistas podem seguir instruções simples, mas freqüentemente eles não conseguem executar ordens que impliquem a combinação de um ou vários itens, sua comunicação não verbal é limitada ou ausente”, não sendo essas crianças capazes de atribuir um valor simbólico aos gestos. Em função disso, a criança autista precisa da mediação instrumental para associar o ícone a seu poder simbólico, logo, existe uma imensa dificuldade de inserir crianças autistas na escola, seja esta regular ou especial, em virtude da ausência de comunicação ou de inconsistência desta.

Vygotsky (1998) criou uma analogia interessante, que é central na sua teoria de mediação. Para ele, o homem cria ferramentas psicológicas para o trabalho de natureza mental, desenhadas e projetadas para uma tarefa específica a ser realizada, sendo que cada ferramenta psicológica foi feita para um recurso necessário. Torna-se relevante ressaltar, então, que as especialidades ou deficiências distintas (aqui não está em foco a importância dos vocábulos,

mas sim a complexidade que abarcam) com formações subjetivas peculiares e comportamentos individuais expressos requerem diferentes práticas, aplicabilidades psicológicas e instrumentais.

Pode-se citar a gama de recursos existentes na inclusão social ou escolar para crianças com dificuldades de comunicação. Como exemplo têm-se os sistemas de sinais corporais (língua de sinais, sinais de palavras-chave, gestos idiossincráticos, expressões e gestos faciais, manuais e corporais de uso comum) ou sinais físicos (sinais tangíveis, imagens, sistemas pictográficos, sistemas logográficos, Bliss, Rebus, Braille, escrita ortográfica). Nesses últimos, enquadram-se os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC), os quais serão instrumentos desta pesquisa. Assim, validam-se diversas metodologias instrumentais que possibilitam a interação de crianças com TGD, como os diagnosticados dentro do espectro autístico dentro da escola, não esquecendo que cada sujeito possui uma exigência que requer uma adaptação e um ajustamento particular, de maneira que é preciso adequar as práticas pedagógicas para se ajustarem a cada individualidade.

Tais necessidades geram a problemática desta pesquisa: Quais práticas pedagógicas devem ser feitas pela escola ou professores para incluir crianças com TGD? Como devem ser os sistemas de comunicação? A fim de responder essas perguntas, para a coleta e análise de dados, utilizamos a pesquisa-ação, em que procuramos suscitar relações entre os Sistemas de Comunicação e as práticas pedagógicas, a partir da análise do uso dessa mediação pelas professoras participantes da pesquisa.

Trabalhar com Sistemas Suplementar e/ou Alternativo de Comunicação na educação de crianças com TGD implica, necessariamente, em modificar paradigmas, pois o uso dessa metodologia ocasiona o surgimento de uma linguagem, de uma comunicação em quem antes não tinha nenhuma. Desse modo, dar voz a essas crianças, oferecendo-lhes opções e permitindo-lhes a expressão dos seus desejos, contribui para a formação de sua autonomia.

Nesse sentido, para Lajolo, (1997, p.45) “a passividade se transforma em movimento, quem era quieto, passa a se ativar, e isso, incomoda”. Acrescenta-se que usar ferramentas que possibilitem uma melhora do sujeito é um processo laborioso tanto no sentido de sua aplicação, quanto do resultado, mas faz-se necessário.

Mercadante (2005), em sua Conferência sobre autismo no XII Encontro de Amigos pelo Autismo, estimou em 170 mil o número de brasileiros com o problema, sendo a

proporção igual em todo o mundo (informação verbal)¹. Em Teresina, atualmente, encontra-se nas escolas um número grande de crianças sem uma linguagem funcional (principalmente aquelas com TGD), verificando-se inabilidade do sistema escolar em lidar com a inclusão desse segmento. Em geral, essas escolas desconhecem o transtorno e não sabem como inserir esses indivíduos dentro de uma possibilidade funcional.

Do mesmo modo, entidades específicas, voltadas para atendimento de crianças com essa síndrome, a exemplo da Associação dos Amigos dos Autistas - AMA ou escolas da rede estadual ou particular da cidade de Teresina, especializadas ou não em necessidades especiais, não possuem, usam ou aplicam nenhum tipo de sistema de linguagem para esse Transtorno (Ana Mello, Revista AUTISMO NO BRASIL, 2005), havendo, pois, um desconhecimento dos Sistemas de Comunicação, ou mesmo de sua utilização relacionada ao autismo.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação como instrumentos mediadores do processo de inclusão de crianças com TGD, em uma escola regular de Teresina. Para atingi-lo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: criar, em parceria com as professoras, através da metodologia empregada, Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação na escola; aplicar Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação como ferramenta de inclusão escolar em crianças com TGD; elaborar novas ferramentas de trabalho para as professoras que lidam com crianças com esse quadro; instrumentalizar o ambiente escolar para que possa se adequar ao Sistema de Comunicação e identificar os possíveis progressos das crianças com TGD que fizeram uso do SSAC.

Como eixos centrais desta pesquisa estão os processos de inclusão, as práticas pedagógicas e a mediação, seus conceitos e propostas de trabalho. Desse modo, entre o conjunto de teóricos que contribuíram efetivamente para a sua realização estão Vygotsky (1984, 1994, 1997, 1998 e 2000), como referencial orientador desta pesquisa, em primeira instância, com a abordagem histórico-cultural e o conceito de ZDP e mediação, e outros, não menos importantes, como Bakhtin (1992), Luria (1987), Perrenoud (1997), Reily (2004), Pereira (2001), Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), Leboyer (1995) e outros.

¹ Palestra proferida na Conferência “Diagnóstico Diferencial” no XII Encontro de Amigos pelo Autismo, acontecido em São Paulo no dia 08/07/2005, evento promovido pela ABRA e realizado pela AMA.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos: o referencial teórico, contido no capítulo um, contém análises gerais sobre todos os temas que envolvem a pesquisa: contexto histórico e inclusão e práticas pedagógicas; no capítulo dois, é abordada a teoria histórico-cultural de Vygostky e, mais especificamente, os processos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e SSAC; no capítulo três, encontram-se os aspectos metodológicos; no capítulo quatro, são apresentados e discutidos os resultados e, no capítulo cinco, estão as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO



Fotografia 3 – desenho de uma criança do jardim
– A criança deu o nome para a figura de “EU”
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

POEMA SÓ PARA JAIME OVALLE

“Quando hoje acordei, ainda fazia escuro
(Embora a manhã já estivesse avançada).
Chovia.

Chovia uma triste chuva de resignação
Como contraste e consolo ao calor tempestuoso da noite.

Então me levantei,

Bebi o café que eu mesmo preparei,

Depois me deitei novamente, acendi um cigarro e fiquei pensando...
- Humildemente pensando na vida e nas mulheres que amei.”

Manuel Bandeira

Hoje, entender a educação é evadir-se do paradigma tradicional que impregna a escola e a sociedade, uma vez que este não consegue responder a todos os questionamentos emergentes em uma sociedade globalizada. Vivemos, pois, a transição entre paradigmas, com a quebra da subjetividade, a busca constante de nós mesmos em espaços tão recheados de significações, o assistir passivamente o acontecimento do outro, tão cheio de referências e valores comparativos.

Evadir... evadir-se, tal como Manuel Bandeira, é ficar imerso em uma solidão procurada e lançada em meio ao abismo de perdas de relações interpessoais, de contatos cristalizados pelas redes sem fio. Assim nos distanciamos de nós, de nossa essência; ficamos, na atualidade, em uma corda bamba do existir, sendo que muitas são nossas necessidades, nossas ‘supostas’ necessidades.

Dessa forma, as sociedades criam novas medidas de desejos, novas respostas aos nossos interesses; a tecnologia incorpora-se de tal forma às nossas exigências individuais que

dita regras, costumes, incorporando-se aos modos de fazer e entender o mundo. A educação também incorpora essa regra, ensejando o surgimento de novas abordagens, passando, assim, obrigatoriamente, por um momento intenso de transformações nos conceitos fundamentais ao ensinar e ao aprender.

Diante desse novo paradigma, descortina-se o mundo atual: complexo, globalizado, heterogêneo e, ao mesmo tempo, multifacetado. Fazendo-se valer de uma modernidade ou nova-modernidade (pós), não importando o termo que se utilize para referir, mas sim as suas contingências e variáveis, observa-se que a educação, e de modo mais abrangente a educação inclusiva, acompanha esse crescimento dinamizador, inovador e transformador, em que não só a formação dos profissionais de ensino adquire esses reveses de ‘repaginação’, mas também as práticas educativas como um todo, bem como a própria produção do conhecimento em si.

A proposta de mudança de pressupostos é resultado da crise que se instaurou no modelo dominante e a transição de um paradigma para outro se caracteriza por uma crise teórica. Segundo Vasconcellos (2003, p. 22), “são dois os fatores que desencadearam a crise atual: as transformações que estão ocorrendo na sociedade e as condições teóricas da própria ciência” quer pela sua aplicação, pressionando para uma revisão em seus pressupostos, quer pelos seus avanços teóricos, que mostram os limites de seu paradigma. Torna-se, portanto, imprescindível que se busque o entendimento dessas novas formas de se conceber a educação e a sociedade que dela usufrui e que a constrói, quer seja através de seus conhecimentos científicos, quer seja através dos conhecimentos pragmáticos.

Pensar a inclusão em meio a esse processo pré-paradigmático é se colocar frente a um movimento que, por muitos séculos, manteve-se alheio, distante, isolado desse volume de mudanças, tal como a fictícia Macondo de Gabriel Garcia Marques, afundada em um isolamento fantástico, cuja existência passa despercebida através do tempo, fora do mundo real, fora da força esmagadora do progresso... vivida e imersa em solidão.

Dessa maneira, o primeiro movimento em relação aos deficientes com o qual nos deparamos foi o da exclusão. A deficiência viveu sua primeira fase inundada no pessimismo e na degradação, sendo que, na Antiguidade, a prática do infanticídio era comum às crianças com alguma anormalidade. Já na Idade Média os excluídos eram vistos com repulsa e afastados do convívio social, enquanto, na Modernidade, mais especificamente no início do século XX, a deficiência passou a ser vista como uma condição inerente ao sujeito, uma

doença, sendo envidados esforços no sentido de identificar e classificar suas causas. Em decorrência das descobertas realizadas surge a conscientização da necessidade de educar esses indivíduos.

A compreensão acerca da deficiência começa a deslocar-se do campo estritamente médico para incluir o contexto sócio-cultural e econômico, o qual poderia provocar atrasos no desenvolvimento e na adaptação dessas crianças.

A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais ocorreu, inicialmente, em escolas especiais, as quais se expandiram principalmente nas décadas de 1940 e 1950, mas é somente nas décadas de 1960 e 1970 que se observa uma alteração mais efetiva na forma como se concebia a educação desses indivíduos. Impulsionados pelos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos, por experiências bem sucedidas de educação no contexto regular, assim como por novos conhecimentos entre outros fatores, pais, professores e as próprias pessoas com necessidades educacionais especiais passaram a reivindicar a inserção desse alunado na educação regular. Esse movimento ficou conhecido como integração, mas foi criticado posteriormente, pois a escola adotou uma postura não de adaptação à pessoa com deficiência, mas sim a pessoa com deficiência é que deveria adaptar-se à sociedade, em um movimento de segregação e institucionalização rígida dentro das instituições de ensino.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que tais práticas geram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência e às escolas de um modo geral, pois levam a uma busca de solução na segregação, produzindo classes homogêneas, rigidez curricular e modos inférteis de produção pedagógica nas escolas regulares.

No que diz respeito à legislação, na década de 40, com a Constituição de 1946, que “explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação, desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para respectivos fins” (VASCONCELLOS, 2003, p.26), a educação passa a ser entendida como um direito de todos. Tal fato provoca o surgimento de associações e organizações privadas propondo-se a garantir esse espaço para educação especial, porém se discutia sobre a fundamentação epistemológica ou sobre as orientações conceituais para esse ensino.

Houve também a criação de legislação e concepções novas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 4024/61, que abordou a educação especial nos artigos 88 e 89.

Garantindo o direito dos alunos especiais à educação, enquadrando-os, ‘dentro do possível’, no sistema geral da educação, bem como o apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

Em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, chegou-se à aprovação e à tentativa de cumprimento de uma legislação antidiscriminativa, com a abolição de leis e de regulamentos que permitiam a segregação, implementaram-se campanhas para aumentar a conscientização pública. A partir daí, houve um maior envolvimento das pessoas com Necessidades Especiais (PNES) e de seus representantes nas discussões sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394 de 20/12/1996, em seu artigo 58, define a educação especial como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”; já o artigo 59 dispõe sobre garantias didáticas especiais, criando uma distinção entre os termos especial NA educação x especial DA educação: NA – a inclusão implica no inchaço do ensino regular ao se justapor em recursos, métodos e técnicas do ensino especial, sustentando o modelo organizacional da integração escolar; DA – a inclusão acontece atendendo às diferenças, nas salas de aula, incondicionalmente a todos os alunos, sem discriminação. As origens da dificuldade de aprendizagem não são mais focadas na criança.

Percebe-se, portanto, que, no século XX, a mudança de postura em relação à pessoa com deficiência provocou a exigência de uma educação separada da educação comum, o que produziu intervenções específicas para cada deficiência. Naquele momento, o surgimento de entidades privadas e associações de pais de deficientes despertou uma esperança de melhoria das condições educacionais, com novas possibilidades, que implicou no surgimento de um modelo de ensino baseado nas possibilidades de crescimento e conquistas educacionais.

No modelo atual, a sociedade é que deve adaptar-se às pessoas com necessidades específicas, cabendo à escola conhecer, acompanhar e respeitar o ritmo, as condições cognitivas e emocionais de aprendizagem dos indivíduos, tendo em vista que estes são dotados de empoderamento, pois podem fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de suas necessidades e interesses. Nesse sentido, vivenciamos hoje a fase dos paradigmas de suporte, cuja sociedade deve, portanto, buscar integrar os deficientes em ambientes comuns, pois o paradigma inclusivo contempla a garantia ao acesso e à permanência na escola.

Essa alteração foi propiciada pela conjuntura paradigmática atual, que, acompanhando a transformação da sociedade, faz com que o pensamento humano esteja em constante processo. Ademais, nada é definitivo, como enfatiza Behrens (2005, p. 35): “nesse processo de mudanças, de provisoriedade, o pensamento sistêmico contempla um conhecimento construído como uma rede”. Desse modo, estamos envolvidos numa mudança que tem influenciado novas posturas e novos conhecimentos, passamos, ou estamos passando, por uma mudança do mecanicismo para o holístico, do reducionismo ao organísmico, da ruptura do objetivo-subjetivo para uma fusão do sujeito e da razão.

A tecnologia e as novas formas de comunicação – linguagens – são os caracteres mais marcantes dessa nova fotografia mundial, pois possibilitam, em meio às suas dinâmicas, que os sujeitos assumam controle por suas ações. Nesse sentido, considera-se que o professor precisa reconstruir sua ação sobre a inclusão atual, já que a globalização e os diversos níveis da informação foram ampliados, reestruturando posições e ações. Ciclos de formação e desenvolvimento, planos de desenvolvimento individualizados, respeito à identidade social e cultural, formação dos profissionais, são discutidos e analisados de acordo com essas novas concepções.

A escola deve estar então voltada a fornecer equiparação de oportunidades e a tornar acessível a informação, o conhecimento, as interações, a locomoção, os serviços de saúde, transporte, mídia, enfim, serviços públicos e privados, buscando fugir de um modelo médico-clínico, que visa à cura das deficiências e procura adequar a pessoa à normalidade. Essa concepção vai de encontro a um modelo social de deficiência, no qual os problemas da pessoa com necessidades educacionais específicas encontram-se mais na sociedade do que na própria pessoa, pois considera-se que é a sociedade que cria ambientes e situações desvantajosas para seu desempenho. É, pois, papel da sociedade eliminar as barreiras para que as pessoas com deficiências possam ter acesso aos locais, aos serviços e às informações necessárias a sua sobrevivência e ao exercício de sua cidadania.

A inclusão gera, assim, então desafios, já que desaparecem as séries escolares no tempo determinado e se modificam as formas de avaliação tradicional.

À medida que se lê, toma-se conhecimento da revolução paradigmática que está ocorrendo no mundo e sobre o surgimento de novas propostas metodológicas para a educação. Essas mudanças se tornaram mais evidentes na última década em consequência de um mundo

excessivamente complexo e da necessidade de responder a essa complexidade. Chegamos a um ponto em que não se pode mais suportar mais olhares estreitos sobre um processo tão importante. É preciso, pois, promover ações educativas distanciadas de práticas arcaicas e limitantes. Nesse sentido, como podemos definir a prática do professor em um trabalho de inclusão?

Ao professor cabe recuperar a confiança em si próprio, investindo no saber como ensinar. Deve, portanto, trabalhar observando as diferenças, por entender que há alunos que aprendem diferentemente.

Articular conhecimentos teóricos à inclusão é um processo desafiador, o que implica discutir as práticas pedagógicas e suas contingências, as quais dimensionam uma práxis totalizante e holística do professor. Tornou-se assim, imprescindível o apoio em estudos de autores como Contreras (2002), Pimenta (2005), Libâneo (1998), Behrens (2000,2005), Tardif (2002), dentre outros.

Partindo do princípio posto por Azzi (apud PIMENTA, 1999, p.38), que postula a prática pedagógica como historicamente construída, “sendo uma práxis, em que a unidade teoria e prática se caracterizam pela ação-reflexão-ação, pela idéia de que sua compreensão só pode ser entendida no contexto da organização escolar”, conclui-se que tais pressupostos põem a prática diante de um processo de elaboração, aproximando-a da própria formação profissional, a qual pauta-se, de acordo com Azzi (1999), na síntese de um saber pedagógico.

A prática pedagógica, portanto, é também social, e sua força encontra-se em uma dimensão rica de possibilidades, mas, ao mesmo tempo, parece limitada, já que percorre a repetição mecânica e a improvisação.

Em consonância com essas idéias, Tardif (2002, p.248) afirma que

os conhecimentos profissionais exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, em forma de rotinas, de procedimentos, ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que se possa não só compreender o problema como também organizar os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 97) explicita que:

a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento.

Essa forma de conceber a prática pedagógica dentro de um viés criativo e de uma busca fundante de saberes dinâmicos favorece o conceito de inclusão até aqui explorado, pois buscar a melhor forma de inserir a pessoa com necessidades educacionais especiais, mais especificamente crianças com TGD, implica, obrigatoriamente, em ampliar as condições objetivas da escola no que diz respeito à adaptação de métodos, de avaliações, de recursos de comunicação, dentre outros.

Silva e Vizim (2001, p. 166) explicam que “no caso da pessoa com deficiência, a comunicação será percebida por meio de palavras com significados fixos, por meio de uma relação objetal”, o que leva a reforçar o valor do uso de uma instrumentação consistente pelo autista.

Na visão de Juhlin (2002, p. 11)

o exercício das práticas pedagógicas mediadoras exige que o ser humano reflita e desafie constantemente as normas preestabelecidas, principalmente quando o ser humano em questão é aquele com necessidades especiais, cuja lógica diverge daquela com quem estamos habituados a tratar.

Nesses casos, além da observação, que permite que verifiquemos o processo de aprendizado, essas práticas devem ter a capacidade de lançar novas propostas que permitam avançar na percepção do universo dessas pessoas. Na opinião de Bakhtin (1992, p.131), “a compreensão é uma resposta que coloca o eu objeto num novo contexto, compreender significa tomar uma posição ativa sobre o que é dito”. Então, para realmente haver um aprendizado significativo por parte dessas crianças, elas deverão, primeiro, compreender o uso desses SSAC, o que torna ainda mais relevante a apropriação dessa mediação; a qual a escola pode vir a ter como objetivo pedagógico, pois a imagem pode ser um veículo de mediação sócio-cultural primordial nesse processo, e o “currículo deveria ser apresentado visualmente para essas crianças.” (PEREIRA, 2000, p.131).

Do mesmo modo, Luria (1987) acredita que a linguagem é de formação da ‘consciência categorial’, portanto é constituída de códigos objetivos que designam coisas

concretas e suas relações. Assim, o indivíduo desenvolve a capacidade de generalizar os objetos por meio da palavra convertida em um instrumento de observação e generalização.

O saber pedagógico também fundamenta a ação docente. Dessa forma, ao falar em prática, falamos inexoravelmente em saberes, uma vez que a prática docente é, simultaneamente, expressão dos saberes pedagógicos construídos, que constituem fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2005). Assim, a prática, expressão de saberes, é expressão de conhecimentos, do desenvolvimento de uma teoria, produto da formação profissional.

Prática, saber e formação constituem, pois, unidade indispensável em qualquer contexto de ensino, não cabendo uma prática de ensino baseada somente na racionalidade técnica, fato que a mudança de paradigma já tratou de modificar. Nesse sentido, para Contreras (2002, p. 94), a insistência nessa posição “reduz o papel do conhecimento às regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua conseqüente manipulação e controle”. Contrariamente a isso, a atualidade requer práticas e formas de conceber o ensino que incorporem a intuição, a improvisação e novas tentativas, de forma que o professor, ao realizar a inclusão, partindo da análise e consideração acerca do outro, estará usando a idéia de reflexividade desenvolvida por Schön (1995).

Schön (apud NÓVOA, 1995, p.86) concebe a reflexão-na-ação em “termos da interação do professor com a compreensão do aluno”, o que permite perceber a existência de uma reflexão como consciência no ato pedagógico, ou seja, consciência de uma prática a serviço do aluno. Imagine-se, pois, a delicadeza desse processo quando envolve alunos com necessidades educacionais específicas, para os quais a variabilidade de procedimentos exige diversas formas de aplicabilidade e compreensão, a exemplo da linguagem visual, o SSAC, que é um sistema com potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola, cuja metodologia visa suprimir a ausência da comunicação em indivíduos com fala pouco funcional ou ausente.

A reflexividade torna-se, portanto, assim um eixo imprescindível para a formação do profissional implicando em outro eixo de congruência entre os saberes e as práticas, tidos como produtores de um lugar comum, ou seja, a cooperação como produtora em si.

O termo ‘autonomia’, utilizado por Contreras (2002), relaciona-se a professor que executa aprendizagens cooperativas, como gestor do conhecimento, adotando estratégias de aprendizagem, aceitando desafios e buscando a compreensão das diferenças existentes entre pessoas, dado que “ser sensível às características do caso e atuar em relação ao mais

apropriado para o mesmo é algo que requer processos reflexivos” (CONTRERAS, 2002, p. 128).

Propiciar meios para desenvolver autonomia nos profissionais que lidam com alunos especiais conduz também a interações positivas, pois ensinam os alunos a serem ouvintes ativos, a fazer perguntas ou a responder às necessidades dos outros, o que pode resultar em um passo para a maior aceitação dos colegas e para uma interação positiva que permita compartilhar, na sala de aula, as habilidades, as experiências e as preferências de cada um. Desse modo, possibilita-se que cada um assuma o ponto de vista dos outros, bem como se comprometa com as escolhas de atividades e, entre outros fatores, ouça as idéias e as necessidades alheias. Essa autonomia reflexiva ensina o aluno a valorizar-se e a apreciar seu próprio caráter na resolução de conflitos, assim como a desenvolver as habilidades para fazer amigos, e constituindo-se em apoio social para a realização do aluno em um ambiente que não permita a competição e a exclusão.

Não apenas a autonomia, mas o auxílio no processo ensino-aprendizagem e algumas formas de inclusão começam a vir à tona quando utilizamos novas práticas, linguagens e tecnologias, as quais, hoje, agregam-se aos ambientes de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar das inúmeras vantagens de tais ferramentas, a figura do sujeito mais experiente (mediador) é de suma importância.

Partindo desse preceito, cabe o entendimento de Tardif (2002, p.118) ao comentar sobre a dimensão do mediar, a qual, segundo ele, “[...] é prática concreta, que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles”. Dessa forma, a educação para a inclusão exige um processo de mediação constante do professor, com ações guiadas por uma ordem de valores e interesses.

As idéias de Vygotsky (1984, 1994, 1997, 1998 e 2000) foram referências para essa concepção de mediação usada por muitos autores. Tais idéias estão baseadas no materialismo dialético, segundo o qual a natureza e a história do sujeito coincidem com seu processo de ‘autor’ dentro das sociedades. Nessa linha filosófica, o caráter universal do conhecimento provém do esforço de compreender o conjunto do movimento, a totalidade da vida das sociedades, ou seja, o passado, o presente e suas tendências para o futuro.

De acordo com essa concepção, o pensamento subjaz à ação humana, com origem nas necessidades materiais e práticas que o antecedem. As idéias centrais de Vygotsky fundamentam-se nas funções psicológicas e no cérebro como um sistema aberto de grande plasticidade, estrutura e modos de funcionamento moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, logo, o homem se desenvolve somente dentro de um processo histórico, em uma relação mediada em que as interações sociais levam a um processo de transformação e síntese.

Na educação, o desenvolvimento deve ser considerado de maneira prospectiva, para além do momento atual, pois o bom aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de levar o sujeito a operar na interação com pessoas em seu ambiente, em cooperação com companheiros.

O papel do professor é, assim, de mediador entre a cultura e o indivíduo. Trata-se de uma intervenção pedagógica deliberada, cujas ações auxiliam o aluno no uso de “ferramentas” que lhe permitam a autoconstrução.

Essa nova forma de educação concebe as práticas como formas de promover a inclusão, devendo pautar-se de acordo com o relatório elaborado e editado pela Agência Européia² para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2001), nas seguintes concepções e orientações:

- 1- A educação especial é mais do que trabalhar teorias. A educação especial é mais que trabalhar com o próprio aluno com deficiências.
- 2- A educação requer trabalho com a família. Ninguém está preparado para aceitar, relacionar-se e educar uma pessoa com deficiência. Ninguém está preparado para ser pai, mãe ou irmão de uma pessoa com deficiência.
- 3- É preciso ajudar as famílias, regando-as como se fossem vegetais que nos dão belos frutos: ajudá-las é apostar em mudanças revolucionárias. Como: orientações, visitas, dinâmicas de relacionamento e autoconhecimento, cursos, passeios, caminhadas, apresentações de experiências.
- 4- O viver e o consumo sustentável na comunidade: projetos de socialização de adolescentes que envolvam a arte, a cultura, iniciativas econômicas, todos na perspectiva da cooperação.
- 5- Arte: cursos de danças, teatro com jovens, adultos e idosos.

²Os relatórios originais dos 15 países participantes deste estudo, bem como os relatórios dos intercâmbios estão disponíveis no site da Agência Européia: www.european-agency.org

- 6- Organizar jornais, panfletos e palestras que divulguem os produtos voltados para as pessoas com deficiência - oportunidades que podem ser conquistadas.
- 7- Organizar oficinas para confecção de brinquedos e produtos para pessoas com ou sem deficiências, permitindo a elaboração por parte de pessoas com deficiência ou da comunidade.
- 8- Organizar jogos coletivos e cooperativos envolvendo pessoas com ou sem deficiência.
- 9- Organizar convênios de cooperação para qualificação e motivação de trabalhadores, jovens e familiares.
- 10- Organizar cooperativas de trabalhadores com e sem deficiência, para promover transformações estruturais na própria escola, nas imediações e nas empresas.
- 11- Organizar atividades culturais, artísticas e esportivas em conjunto com as escolas comuns.

Acreditar nessa concepção de educar é incluir-se no paradigma pós-moderno. Nesse sentido, crer na liberdade e na autonomia dos sujeitos, promovendo sua sustentabilidade são propostas que visam a um ensino que extrapola barreiras. Dessa forma, pode-se buscar uma formação do professor que inclua a eficácia, a competência, a técnica, a profissionalidade, a assertividade nas decisões, a investigação e a reflexão.

Ao analisar os princípios e as orientações para a formação de professores, Garcia (1995, p. 46) comenta que “é mais fácil visualizar o tipo de ensino que se recusa do que do tipo de ensino que se procura promover”. Isso acontece porque cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa, pois o aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões.

A formação dos professores não pode, pois, ser pensada numa perspectiva de simples transmissão, mas com vistas a instrumentar o aluno – futuro cidadão – para melhor compreender a realidade em que se encontra, possibilitando-lhe uma atuação consciente sobre ela.

A partir dos aspectos discutidos, percebe-se a possibilidade da inclusão depende das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades específicas, de sua capacidade para melhorar as relações sociais, de gerir eficazmente suas ações na improvisação, dispendo de um conjunto de competências que passam pelo conhecimento, pelo uso de abordagens pedagógicas diversas, de diferentes métodos, de uso de materiais, bem como pela gestão do tempo, etc.

As práticas de sala de aula que favorecem a inclusão e levam a um ensino colaborativo devem oferecer uma educação crítica e transformadora, elegendo o essencial dos conteúdos conhecidos, para que os estudantes possam enfrentar o futuro com autonomia e competência.

Nesse contexto, a quantidade crescente de informações é um desafio a ser enfrentado. Naturalmente, um estudante com conhecimento das disciplinas básicas e que saiba associar teoria e prática estará mais preparado a tornar-se um cidadão capaz de, com criatividade, e produzir conhecimento. Em contraste, a educação que prepara o estudante para a repetição poderá privá-lo da possibilidade de participar ativamente da sociedade do futuro, portanto tal prática precisa ser superada.

O desafio de mudar o ensino precisa ser enfrentado por toda a comunidade. Para isso, o papel do professor é fundamental na construção de uma nova escola, pois as mudanças também dependem dos professores, de sua formação e da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Um professor só abandonará sua prática pedagógica quando esta se mostrar ineficiente ou insatisfatória, por isso a mudança paradigmática precisa impulsionar uma mudança no professor, que passará a refletir sobre sua prática e procurará novas formas para enfrentar os desafios impostos pela atualidade. Entretanto, não existem receitas pedagógicas para qualificar professores, já que as grandes mudanças de rumo, quando necessárias, devem nascer da experiência observada e vivida em sala de aula.

A necessidade de mudar leva então o professor a enfrentar o desafio de analisar e reconstruir suas crenças e valores, superando a fragmentação, repensando sua prática e buscando caminhos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente, porque a “ação pedagógica deve levar o aluno à autonomia na produção de conhecimentos (BEHRENS, 2000, p.60).”

A formação deve, nesse sentido, ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Nessa perspectiva, é também importante ter em mente que a escola não detém o monopólio do saber, pois, segundo Libâneo (1998, p. 26), “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informações e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação”.

Assumir o ensino como mediação é apontado por Libâneo (1998, p. 29) como uma “nova atitude docente”. Nela, o professor ajuda a desenvolver a competência do pensar, ao colocar problemas, perguntar, dialogar, ouvindo os alunos, ensinando-os a argumentar, abrindo espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida.

Ser professor implica, portanto, refletir, planejar, executar e avaliar sua prática pedagógica, a qual deve possibilitar uma análise global da situação educativa e ser vivenciada como uma forma libertadora de ação que produz resultados poderosos de emancipação e autonomia.

Dessa forma, como efetivar práticas que produzam esse tipo de condição e ainda propiciem a produção de conhecimento? Como conceber uma proposta de formação continuada como instrumento de inclusão de crianças autistas dentro de uma prática educativa reflexiva? São essas as questões que esta pesquisa pretende auxiliar a responder.

1.2 Entendendo o mediar



Fotografia 4 – ajudando a usar o banheiro
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

MAMA PALAVRA

Se disparada pelo amor
Palavra-bala
Na boca do ditador
Toda palavra cala [...]
Quando não se quer ouvir
Palavra-mala
Se gritar pega ladrão
Palavra corre
Mama palavra
Mãe de todos nós
Dos sem mãe
Dos sem voz [...]
Palavra

João Bosco

1.2.1 a mediação

Vygotsky (1998, 1994), em sua teoria histórico-cultural, compreende o ser humano como fenômeno histórico e culturalmente determinado: homem e meio são indissociáveis, representam um sistema analisado integralmente através do processo histórico. Dessa maneira, o conhecimento é construído socialmente, e as características humanas são adquiridas na relação com o meio, ao qual o homem não tem acesso direto, pois este se dá pela mediação, através dos sistemas simbólicos. O conhecimento é então dessa relação, constituindo-se por meio dos símbolos; a produção de conhecimento é, portanto, mediada.

“A mediação é um processo essencial para se tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 63), o homem usa dessa mediação como um processo essencial para construir suas estruturas psicológicas, as quais Vygotsky chamou de “Funções Psicológicas Superiores” (FPS), que são os processos psicológicos mais elevados do ser humano, como, por exemplo, a linguagem. As FPS aparecem nas relações com os outros, ou seja, na participação do sujeito em atividades partilhadas, fruto de um processo dinâmico ao longo da sua cultura e da sua história (BAQUERO, 1998).

Os processos psicológicos superiores ou FPS foram caracterizados por Vygotsky como sendo mediatizados pelo uso de instrumentos e de signos: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p.54).

Os elementos mediadores externos, os instrumentos, interpostos entre o sujeito e o objeto de sua atividade, são sociais e mediadores da relação do homem com o mundo. Para Vygotsky (1984, p. 62), a função do instrumento é “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente, deve levar necessariamente a mudança nos objetos”; ao passo que os signos são elementos mediadores internos, instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito, dirigindo-se para ações psicológicas dos indivíduos. O signo para Vygotsky não muda o objeto da operação psicológica, pois instrumento e signo, juntos, modificam e estruturam as funções psicológicas superiores.

O homem só adquire uma FPS se internaliza conhecimentos mediados por instrumentos e signos. Nesse sentido, a apropriação de objetos pelo homem se dá pela sua ação sobre esses objetos, de forma que só acontece o conhecimento a partir das relações estabelecidas entre signo e instrumento, num processo histórico-cultural.

Atualmente, a tecnologia provocou mudanças grandiosas nas formas de comunicação, sendo uma realidade inegável as grandes facilidades promovidas pelo acesso à informação, produzindo uma gama imensa de recursos fundamentais para as pessoas que não possuem deficiência, ao passo que, em se tratando de pessoas com necessidades educativas específicas, assume um vulto maior.

Utilizar recursos tecnológicos na educação vem ganhando notoriedade e diferentes formas de pesquisa, contando com os inúmeros materiais e suas diferentes aplicabilidades. Esses recursos permitem, por exemplo, que pessoas surdas não oralizadas possam conversar com cegos via internet ou façam leitura de livros e textos. Isso é possível em função de diversos programas de computador que permitem também a leitura de jornais eletrônicos apoiados por sintetizadores de voz, programas acionados por movimentos oculares para quaisquer tipos de paralisia, pranchas de adaptadores ao uso de teclados, softwares mais requintados que produzem teclados sensíveis ao toque, dentre outros.

Esses novos recursos permitem aos excluídos adquirir maior autonomia. Tais recursos em questão foram denominados de Tecnologias Assistivas (TA's), as quais permitem não apenas autonomia, mas auxílio no processo de ensino-aprendizagem, sendo que algumas formas de inclusão se tornam possíveis quando utilizamos TA's agregadas aos Ambientes Digitais Virtuais, ou seja, as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's. No entanto, apesar das inúmeras vantagens de tais ferramentas, a figura do sujeito mais experiente (mediador) é de suma importância. (AMIRALL, CAMATS, BULTÓ, 2003).

De acordo com Vygotsky (1984, p.26), “mediação... é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Acrescenta ainda que "a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (1984, p. 33).

Conforme Vygotsky (1984) é por meio do processo de mediação que o homem irá se relacionar com o mundo e com os outros homens, salientando ainda que é pela mediação

simbólica que as funções psicológicas humanas irão se desenvolver. Ainda segundo o autor, descreve que a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos e símbolos), os quais permitem ao homem a apropriação das experiências elaboradas socialmente e lhe dão bases para a produção de novos conhecimentos. Portanto, pode-se afirmar que os elementos responsáveis pelo processo de mediação são os instrumentos e os signos. Os primeiros são ferramentas materiais que irão regular a atividade externa do homem; tidos como um recurso entre homem e objeto de conhecimento, sendo capazes de ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Os instrumentos são feitos ou até mesmo buscados para um certo objetivo e irão carregar consigo a função para a qual foram criados. São também um objeto social mediador da relação entre o homem–mundo, e sua função é provocar mudança nos objetos e controlar processos da natureza.

Dessa forma, este trabalho deflagrou o processo de apropriação das TA's pelas crianças de espectro autístico como forma de suporte utilizada pelo facilitador/professor, utilizando o conceito de mediação descrito por Vygotsky (1984, 1994, 1998, 2000). Partimos de uma concepção de aprendizagem como um processo social, no qual os sujeitos se apropriam dos conhecimentos por meio da interação com o meio e com os outros, numa inter-relação com fatores externos e internos, num processo de apropriação do social para o individual, que Vygotsky (1998, p.74) chamou de internalização. A internalização dos processos psicológicos superiores, segundo esse autor, é “[...] a re-construção interna de uma operação externa [...]”

No caso de pessoas com TGD, essa apropriação de objetos implica no domínio de um objeto cultural – aqui entendido como os SSAC – juntamente com a apropriação das práticas de seu uso, culturalmente organizado.

1.2.2 a ZDP



Fotografia 5 – montando os encaixes Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

BOLAS DE SABÃO

As bolas de sabão que esta criança
Se entretém a largar de uma palhinha
São translucidamente uma filosofia toda.

Claras, inúteis e passageiras como a Natureza,
Amigas dos olhos como as cousas,
São aquilo que são

Com uma precisão redondinha e aérea,
E ninguém, nem mesmo a criança que as deixa
Pretende que elas são mais do que parecem ser.

Algumas mal se vêem no ar lúcido
São como a brisa que passa e mal toca nas flores
E que só sabemos que passa

Porque qualquer cousa se aligeira em nós
E aceita tudo mais nitidamente

Fernando Pessoa

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um marco dentro da teoria histórico-cultural, foi definida por Vygotsky (1984, p.97) como:

distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa distância de nível de desenvolvimento refere-se à diferença entre o “desempenho independente e o desempenho assistido” (VEER e VALSINER, 1999, p.365), sendo este último definido por Gallimore e Tharp (1996) como o desempenho de suporte e refere-se a uma situação de interação entre um sujeito especializado, ou mais experimentado num domínio, e outro novato, ou menos especializado, na qual o formato de interação tem por objetivo que o sujeito menos especializado se aproprie gradualmente do saber especializado. Até que a interiorização de um conteúdo ocorra, ela precisa ser acompanhada por um mediador, alguém que assista seu crescimento e desempenho e, desse modo, percebemos que o suporte ou assistência oferecida ao aluno contribui de maneira significativa para o seu aprendizado, pois é nas relações com os outros que ele aprende.

O desenvolvimento da criança não pode ser feito pelo indivíduo e sim pelas circunstâncias que o cercam, ou seja, seu meio social. Para Vygotsky (1984), as funções mentais superiores se movem do plano social para o psicológico, da regulação social à autorregulação. Dessa forma, reforça-se a noção de aprendizagem mediada, já que a vida social é marcada pela relação entre o sujeito e seus produtos. Assim, perguntamos: como se pode oferecer um suporte de desempenho assistido a uma criança com TGD dentro de uma escola regular?

Gallimore e Tharp (1996) definem ensino como um processo que consiste em dar assistência ao desempenho do sujeito em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal. O ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZDP que efetivamente requerem assistência.

Para exemplificar tal afirmação os autores utilizam-se dos processos que exigem atenção. Quando o sujeito entra na escola ou está inserido em uma orientação dada pelo seu encarregado, ele pode ser capaz de mostrar-se atento às instruções e orientações do instrutor somente se lhe forem oferecido constante incentivos. Nesse caso, o “prestar atenção” situa-se na zona de desenvolvimento potencial ou proximal. Os incentivos (animações, advertências, encorajamentos, conselhos) do instrutor dão auxílio ao sujeito, reforçando e fixando sua atenção. Com o tempo, espera-se que diminua a ênfase nos incentivos ou advertências.

Conforme a capacidade de ficar atento avança na ZDP, são os colegas que podem passar a oferecer assistência, lembrando a quem precisa de mais assistência que é importante prestar atenção na professora. Para a maioria dos sujeitos, com o passar o tempo, o auxílio vai

se tornando desnecessário, pois o próprio sujeito passa a prestar a atenção sempre que a situação requeira, isto é, o sujeito torna-se auto-regulado.

Gallimore e Tharp (1996) caracterizam a ZDP, ampliando o conceito original de Vygotsky, como um processo constituído por quatro estágios, conforme apresentado na figura. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador, oferecendo suporte para o educando na Zona de Desenvolvimento Proximal.

As tecnologias de informação e comunicação acessíveis são concebidas como um elemento mediador entre o sujeito e o ambiente, atuando como um suporte para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como enfatiza Santarosa (2000, p. 8):

a mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada. Ela ocorre através da utilização dos instrumentos e signos, que sustenta a relação social. O desenvolvimento de qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre regulação social e auto-regulação. Assim, o avanço pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – do desempenho assistido ao desempenho não-assistido e auto-regulado – se processa gradualmente. É na ZDP que o aprendizado pode ser definido em termos do desenvolvimento do sujeito e onde o papel do mediador como suporte externo é importante. A educação consiste, portanto, no acompanhamento do desempenho através da ZDP, onde há vários meios e níveis pelos quais esse acompanhamento pode ser fornecido. É nesta perspectiva que o aspecto pedagógico tem relevância na apropriação das ferramentas tecnológicas por PNEEs.

Em se tratando de ZDP, Gallimore e Tharp (1996) destacam que, no seu interior, existem caminhos a serem percorridos, os quais denominam de estágios, conforme quadro abaixo:

OS QUATRO ESTÁGIOS DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

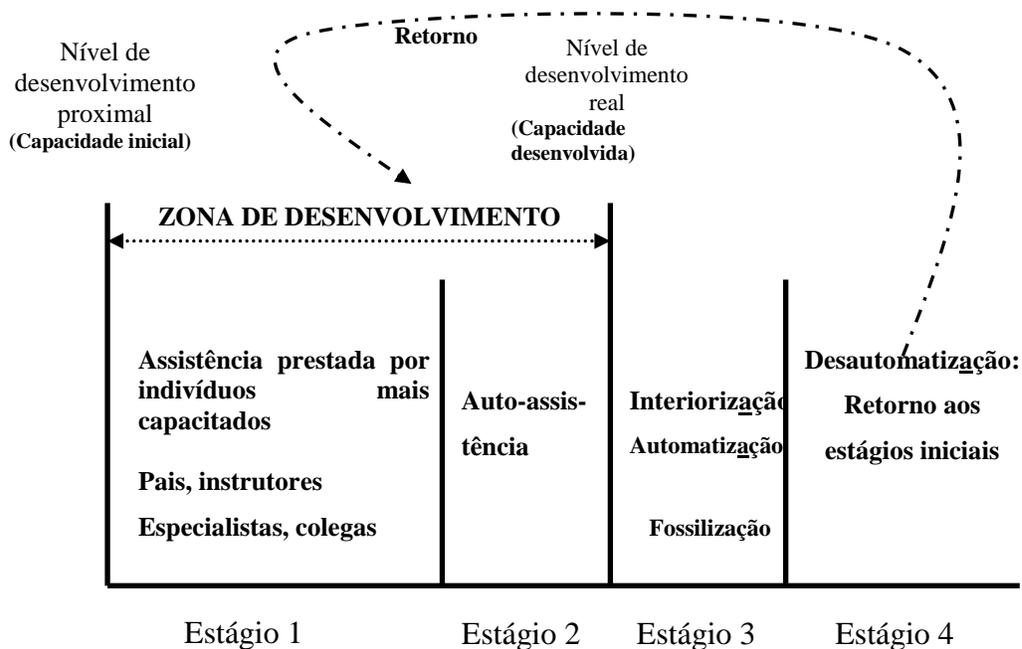


Figura 2: A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal.

Fonte: Gallimore e Tharp (1996)

O primeiro estágio consiste no desempenho assistido por indivíduos mais experientes, quando o mediador é capaz de fornecer orientações ou modelos, sendo a resposta do aprendiz de consentimento ou imitação. Nesses momentos iniciais, o aluno poderá apresentar uma compreensão bastante limitada da situação. Quando o aprendiz compreende os aspectos gerais da tarefa, outras formas de assistência podem ser empregadas, como perguntas e estruturas cognitivas mais adiantadas. Esse nível é percorrido quando o desempenho da tarefa é assumido pelo aluno.

De acordo com Gallimore e Tharp (1996) e Oliveira (1993), esse estágio pode ser composto por diversas formas de suportes (ou meios), variando desde o mais intenso até o mais suave, ou seja, é a fase na qual o aluno ainda não auto-regula o seu conhecimento acerca da tarefa ou assunto abordado, necessitando apenas de suporte mais "distante". Através dessa releitura, Santarosa (2001, p. 14) propõe a reconfiguração desse estágio, subdividindo-o em outras três modalidades de suporte: intenso, moderado e suave.

Suporte Intenso: momento no qual o sujeito solicita e/ou necessita de maior apoio para realizar determinada atividade. Constitui-se, primordialmente, em verbalizações com explicações pelo mediador e/ou demonstrações que funcionam como modelos, nas quais o aluno atua, inicialmente, mais como observador e indagador.

Suporte Moderado: caracteriza-se pela intervenção do mediador, através de um diálogo questionador, no qual vai tentando abrir caminhos alternativos, apoiados em experiências já vivenciadas pelo aluno. Trabalha-se sobre o que o aprendiz já possui como bagagem de experiência explorando seus recursos pessoais.

Suporte Suave: é o momento exatamente anterior ao suporte auto-dirigido, realizar as atividades.

Santarosa (2002) sintetiza um quadro ("Modalidades de Mediação"), baseando-se no primeiro estágio:

Quadro 1 – Modalidades de mediação.

Tipos	Intenso	Moderado	Suave
Demonstração	O aluno, desconhecendo o assunto, solicita ou aguarda que o mediador, através de modelos, demonstre ou desenvolva passo a passo o conteúdo. O aluno atua de forma passiva. Geralmente é usado quando é introduzido um elemento totalmente novo.	Caracteriza-se como uma atividade conjunta, trabalhando passo a passo, ou não, na qual o aluno não atua de forma passiva, mas conjuntamente com o mediador	Situa-se na mesma perspectiva anterior, com a ressalva de que o aluno age mais do que observa, arriscando-se por tentativas a agir e inferir com base na transferência de modelos similares.
Informação	O aluno aguarda que o mediador lhe forneça as orientações (informação verbal) de como proceder, caracterizando-se freqüentemente com informações passo a passo para que possa executar a atividade	O aluno aguarda que o mediador lhe forneça o passo subsequente. Em muitos casos o aluno dá o início e/ou continuidade até determinado ponto e somente prosseguirá após orientações do mediador. Caracteriza-se por um processo de desenvolvimento conjunto.	O aluno apenas aguarda orientações ou informações do tipo "dicas" quando não consegue prosseguir por conta própria. Na maioria dos casos o mediador tenta resgatar e evocar situações similares que funcionam como elementos de <i>insight</i> .
Questionamento	O aluno responde às indagações do mediador que se apresentam em maior ou menor número de acordo com o domínio que o primeiro possui do conteúdo ou processo. De modo geral ocorre em situações de avaliação diagnóstica sobre determinadas áreas para que o mediador tenha presente em que nível o aluno se encontra para uma atuação mais adequada.	O aluno é questionado no sentido de fazê-lo refletir sobre suas ações e buscar alternativas de atuação para a realização das atividades. Quanto maior a necessidade de questionamentos mais o aluno se aproxima do nível intenso; quanto menor, mais se aproxima do nível suave.	O aluno realizando suas atividades em algumas situações aguarda orientações do mediador que atua com questionamentos para que ele reflita e prossiga no processo com autonomia. Caracteriza-se pela ação do mediador em questionar e não em fornecer informações prontas, possibilitando que o aluno prossiga com maior autonomia.

Feedback	O aluno recebe confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades, na maioria das etapas da realização de suas tarefas. Caracteriza-se por um acompanhamento constante em cada passo realizado pelo aluno.	O aluno recebe confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades. O feedback da atuação correta ou não é dado pelo mediador ou pelos recursos do próprio ambiente em algumas etapas de sua atividade.	O aluno recebe confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades. O feedback da atuação correta ou não é dado pelo mediador ou pelos recursos do próprio ambiente em poucas etapas de sua atividade.
Estratégia Cognitiva	O aluno necessita, em vários Momentos, de novos modelos alternativos com explicações, para poder transferir a sua atividade específica, ou de evocar estratégias cognitivas já utilizadas em situações similares.	O aluno necessita, em alguns Momentos, de novos modelos alternativos com explicações, para poder transferir a sua atividade específica, ou de evocar estratégias cognitivas já utilizadas em situações similares.	Em raros momentos de impasse, para prosseguir, o aluno necessita que se apresentem modelos alternativos, recaindo menos em exemplificações e mais em estratégias cognitivas.

Fonte: Santarosa (2002)

No segundo estágio, o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa, não significando, entretanto, que seu desempenho esteja plenamente automatizado. A regulação pode ter sido transferida do especialista para o aprendiz, mas a função de controle se apegava ainda à verbalização aberta (discurso auto-dirigido).

No terceiro estágio, o desempenho está plenamente desenvolvido, e a execução das tarefas foi interiorizada. O aprendiz emerge da ZDP, sendo que a assistência do adulto e a auto-assistência tornam-se desnecessárias, pois o desempenho já está em desenvolvimento, encontra-se fossilizado, ou seja, já se desenvolveu plenamente, tornando-se rígido e perdendo seu dinamismo.

Por fim, o último estágio é caracterizado pela desautomatização do desempenho, que conduz a um retorno à ZDP. Nesse caso, a criança necessita novamente de suporte externo para desempenhar atividades já conhecidas. O aprendizado de qualquer indivíduo segue os mesmos caminhos: da assistência externa à auto-assistência, retornando várias vezes para o desenvolvimento de novas capacidades.

Vygotsky (1984), ao observar como se comporta a ZPD, diz que é preciso ater-se a três características básicas: em primeiro lugar, deve-se propor aos alunos situações desafiadoras e instigantes; em segundo lugar, orientá-los, através de “pistas”, para a execução da tarefa, e, por último avaliar o processo de autonomia da criança no desempenho da tarefa.

1.2.3 sistema suplementar e ou alternativo de comunicação



Fotografia 6 – quadro de rotina
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

MOENDA

Na remansosa paz da rústica fazenda,
À luz quente do sol e à fria luz do luar,
Vive, como a expiar uma culpa tremenda,
O engenho de madeira a gemer e a chorar.

Ringe e range, rouquenha, a rígida moenda;
E, ringindo a rangendo, a cana a triturar,
Parece que tem alma, advinha e desvenda
A ruína, a dor, o mal que vai, talvez, causar...

Movida pelos bois tardios e sonolentos,
Geme, como a exprimir, em doridos lamentos,
Que as desgraças por vir sabe-as todas de cor.

Ai! dos teus tristes ais! moenda arrependida!
- Álcool! para esquecer os tormentos da vida
E cavar, sabe Deus, um tormento maior!

Da Costa e Silva

Ringe e range, rouquenha, a rígida moenda[...] Esse ritmo cadenciado faz da obra de Da Costa e Silva uma verdadeira obra simbolista e musical, que nos ajuda a entender o texto e a vivenciar o momento exato do acontecimento. É um verdadeiro suporte literário para o leitor, pois ajuda a participar do movimento e da intenção do autor, que faz desse artifício um verdadeiro mediador para o deleite da leitura. Essa é a função a que se prestam as Tecnologias Assistivas de modo geral, servindo como suporte, como mediação para processos de inclusão.

Na Educação Especial, a necessidade da busca por recursos alternativos e/ou suplementares à fala para os alunos que não têm possibilidades da comunicação oral é cada

vez maior (CAPOVILLA, 2000; NUNES, 2001). Nesse sentido, uma nova área de conhecimento surge com a denominação de “comunicação alternativa e/ou complementar”, que segundo Thiers (1995), é o campo da educação especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam a pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da língua falada e/ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Na escola que inclui, os processos de validação da aprendizagem de alunos, especiais ou não, servem para todos, pois de qualquer forma acarretam compreensões e significações no aprender. Para Reily (2004, p. 22), “em nenhuma instância, nem na literatura nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagem construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação”. Porém, sabe-se que muitas crianças com necessidades educacionais especiais vivenciam essa prática como meras expectadoras, ou, ainda pior, como “enfeites”, pois às vezes não chegam nem sequer a compreender que ambiente é aquele ou o que fazem ali, tornando-se “meros objetos de decoração” e, muitas vezes, segundo muitos educadores, “atrapalham” a aprendizagem dos outros alunos.

No Plano Nacional de Educação (1994, p.13), entende-se por alunado da educação especial

aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, para a construção de uma escola inclusiva, é preciso conhecimento e capacidade para o uso de instrumentos de mediação que possibilitem o acesso de crianças à educação, mesmo aqueles mais conhecidos ou de fácil acesso como, por exemplo, adaptadores de teclado para pessoas com limitações motoras, que necessitam de reavaliações e adaptações em cada cultura inserida. Somem-se a isso aqueles instrumentos usados sem muito conhecimento pelos profissionais da área.

Cabe então a discussão sobre quais instrumentos permitem ensinar para todos, sendo o primeiro passo para uma inclusão significativa a troca que os atores educacionais no meio escolar, “por mediação de suas práticas pedagógicas, realizam” (PERRENOUD 1997, p.166).

Alguns autores explicam que a linguagem é esse primeiro mecanismo de troca, não importando o seu canal, pois ela é sempre movente e volátil, estando em permanente ampliação e mutação, com diversos caminhos para sua manifestação, em uma infinidade de sistemas sígnicos, sejam sonoros, visuais e verbais.

Para Amirall (2003, p.46), “a classificação desses signos estabelece três tipos: o ícone (a marca da pegada de um cão na areia, chamado de primeiridade), o índice (o desenho de um cão, chamado de secundidade) e o símbolo (a palavra escrita, chamado de terceiridade).” É nessa última relação que se encontra o problema de crianças com TGD, pois muitas delas não possuem uma construção sígnica com o mundo, nem compreendem a arbitrariedade.

Dessa forma, pode se intervir na aquisição do comportamento verbal nessas crianças ao criar sistemas de representação, aqui chamados de Sistemas Suplementares e/ou Alternativo de Comunicação (SSAC) ou também de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Nesta pesquisa, adotou-se o primeiro termo.

Tetzchner (2000) faz uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa, comunicação suplementar e comunicação apoiada. Para o autor, comunicação alternativa é usada quando o indivíduo comunica-se face-a-face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos gráficos e manuais, código Morse e escrita, são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar.

Já a comunicação suplementar é aquela realizada por meio de suporte. O termo “suplementar” enfatiza o fato de que o treinar em formas alternativas de comunicação tem um duplo objetivo: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação se um indivíduo não começou a falar. Para Tetzchner (2000), a comunicação apoiada inclui todas as formas de comunicação nas quais a expressão lingüística existe na forma física fora do usuário, por exemplo, fotografia, desenhos, sistemas de signos gráficos ou cartas. Quadro ou livros, máquinas que sintetizam a fala, computadores e outras formas de comunicação apoiada pertencem a essa categoria.

Sintetizando essas definições, podemos afirmar que comunicação alternativa e/ou suplementar é um recurso utilizado por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de alteração que impede o uso da fala nas situações cotidianas de vida, ou seja, independente da patologia, é necessário explorar as possibilidades comunicativas (MANZINI, 2000).

A literatura que trata desse tema aponta a utilização da comunicação alternativa em diversas situações de vida, e não só em situações escolares. Dentre os instrumentos para Comunicação Alternativa pode se citar a Semantografia “Bliss” (HEHNER, 1980 MCNAUGHTON, 1985), “Picture Exchange Communication System” – PECS (FROST; BONDY, 1996), “Picture Communication Symbols” - PCS (JOHNSON, 1992), “Pictogram Ideogram Communication” - PIC (MAHARAJ, 1980) e o sistema computadorizado “ImagoAnaVox” (citados por CAPOVILLA et al., 2000).

Os Sistemas Suplementares e Alternativos da Comunicação (SSAC) pertencem à área da Tecnologia Assistiva (TA), que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e a habilidade em falar e/ou escrever. As TAs buscam:

proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade [...] Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado (CLIK TECNOLOGIA ASSISTIVA. Objetivos da tecnologia assistiva. Disponível em: http://www.clik.com.br/ta_01.html).

Nesse sentido, busca, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios dessa metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão.

Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas são utilizados pelo usuário de SSAC para expressar suas idéias, desejos, sentimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o aluno com necessidades específicas, ao fazer uso da linguagem, passa de uma situação de passividade para a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, o primeiro sistema de símbolos utilizado foi o BLISS, introduzido no final da década de 70, mas, atualmente o mais aplicado são os Símbolos de Comunicação Pictográfica (PCS), por apresentar fácil reconhecimento, flexibilidade e possibilidade de

personalização dos símbolos e ainda por ser comercializado em tradução oficial para o português do Brasil.

Na prática, o usuário de uma comunicação suplementar aponta um símbolo para expressar uma mensagem ou troca uma foto ou cartão com o sujeito mediador para dizer o que pretende fazer, o que sente ou pensa. Cada recurso deve ser construído de forma personalizada para atender às necessidades comunicativas particulares, levando-se também em consideração as condições sensoriais e motoras de cada pessoa que utiliza esse sistema.

O acesso à mensagem poderá ser feito de forma direta, quando o usuário toca o símbolo que corresponde ao que deseja comunicar, ou de forma indireta, através do olhar para o símbolo ou de algum sinal afirmativo, previamente combinado, que é emitido no momento que outra pessoa, ou um sistema de varredura automática, chega até a mensagem desejada. Para a produção de um material desse porte, características como manuseio, preço e clareza são muito importantes.

Os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC) foram desenvolvidos aprioristicamente no Canadá, nos anos 70, por dois profissionais, Rolf Schlosser e Nora Rothschild, que se referem a esses sistemas de comunicação como abordagens que pretendem complementar a fala natural e/ou linguagem escrita. Alguns indivíduos que não conseguem emitir sons “utilizam os SSAC para substituir a fala natural, no entanto, há indivíduos que apresentam um pouco de fala funcional e que utilizam o SSAC para ampliar as tentativas de fala” (SCHLOSSER; ROTHSCCHILD, 2001, p. 7).

Os sistemas são constituídos de conjuntos de signos que podem ser usados de duas formas: por meio do próprio corpo do interlocutor, quando as intenções e sentidos (comunicação expressiva) são indicados por gestos faciais, manuais e corporais presentes nas interações que normalmente acompanham a fala quando não há comprometimento da oralidade. Incluem-se nessa classe a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A segunda maneira de uso desses sistemas é por meio de objetos físicos ou formas de comunicação visual, a qual inclui o uso de signos tangíveis para significar, como objetos reais, miniaturas e brinquedos, assim como fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas.

Os sistemas de comunicação são recursos necessários para as pessoas, tanto crianças quanto adultos, que apresentam impedimentos ou prejuízos na produção de sons e palavras reconhecíveis na língua. Do mesmo modo, uma criança sem fala, que já possui uma rede de

entendimentos trazidos do âmbito familiar, pode não dar conta da diversidade de situações surgidas no aparato escolar, pois esses sistemas sutis de comunicação criados na interação do cotidiano familiar, muitas vezes não são generalizantes. Dessa forma, precisa-se criar um sistema de comunicação que possa ser utilizado por uma variabilidade de interlocutores, em uma variedade de situações e que busque uma igualdade de aplicações.

É sabido que o entendimento do conceito de comunicação é algo muito complexo, apresentando distinção do que seria linguagem em si, principalmente quando se trata de crianças com TGD do espectro autista, as quais podem falar e escutar naturalmente, mas não conseguem se comunicar ou mesmo emitir uma fala funcional. Então, como desenvolver uma comunicação com um sujeito que não entende o que se pede ou não consegue se expressar? Como inserir esse sujeito dentro de um contexto educacional? Como fazer sua inclusão em um sistema educacional recheado de idéias sógnicas subjetivas?

Para Vygotsky (1998), não são os instrumentos propriamente ditos, nem os símbolos que importam nessa interação, ou complementando, inclusão, mas os sentidos que eles possibilitam transportar. Dessa forma, na interação com o mundo, precisa-se de um veículo sógnico e, no contexto da educação, é preciso também gerar acesso a esse sentido através de um meio intermediário, uma ferramenta compatível à pessoa com essa deficiência, percebendo o que está dentro de sua capacidade.

Segundo Vygotsky (1997), a deficiência gera impacto no seu meio e, dependendo das mediações que a criança estabelece com seu ambiente físico e social, ativa sentimentos, podendo surgir os de menos-valia, o que poderá acionar mecanismos compensatórios, fazendo com que as FPS sejam substituídas por sentimentos mais primitivos. Devido a tais fatores, esses indivíduos necessitam de um sistema de comunicação que possa articular seu entendimento acerca do meio e que propicie a eles uma melhor funcionalidade, adaptação, gerando sentimentos mais positivos de auto-avaliação.

Os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação de categorias bidimensionais (os quais foram usados nesta pesquisa) são considerados pictográficos por serem representações figurativas da imagem visual, possuindo modelos variados com fotos, recortes de imagens, desenhos com ou sem palavras.

Para crianças mais comprometidas, usam-se modelos mais próximos da realidade, podendo ser embalagens de produtos ou os próprios produtos que a criança queira pedir. Em

caso de crianças menos comprometidas, podem-se usar fotos, figuras ou desenhos de objetos e ações, que serão executadas na sala de aula com a professora ou com os colegas, bem como a rotina diária de tarefas, vontades, pedidos e tudo que for imprescindível para sua inserção no meio.

Para que uma pessoa com desenvolvimento atípico de espectro autístico tenha acesso à comunicação consistente, torna-se imprescindível o uso de algum tipo de TA que represente de forma tátil ou visual os eventos ocorridos ou que irão ocorrer. Nesta investigação, usamos basicamente a comunicação alternativa e/ou suplementar que apoiasse a mediação das professoras no lidar da prática pedagógica.

Um serviço de SSAC na escola será responsável por introduzir o aluno na SSAC e por produzir recursos de comunicação. Idealmente, será composto por professor especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta, que estarão em contato constante com o aluno e seu professor de sala de aula, a fim de manter a atualização dos recursos e vocabulário, à medida que avançam os conteúdos e projetos desenvolvidos na turma.

Pesquisas na área sobre esses instrumentos demonstram que o uso da semantografia “Bliss” pressupõe um bom desenvolvimento das capacidades abstratas pelo usuário (CAPOVILLA; MANZINI, 2000). A seguir, estão alguns exemplos dos símbolos utilizados nesse sistema:

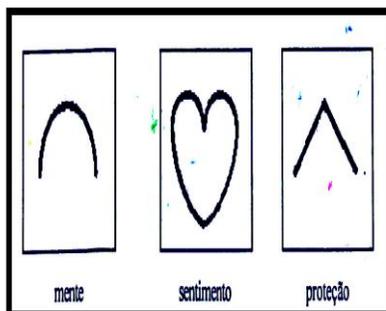


Figura 3 - preto e branco I, 4cm x 5 cm.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf

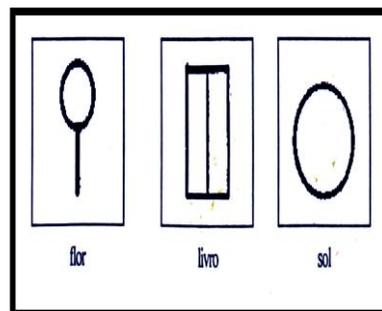


Figura 4 - preto e branco II, 4cm x 5 cm.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf

No Picture Communication Symbols (PCS), em virtude de sua configuração – basicamente formada por desenhos que indicam substantivos, pronomes, verbos e adjetivos – o nível de dificuldade de abstração é menor por parte do usuário, sendo por isso também indicado para crianças menores, pois o nível de iconicidade desse instrumento é maior em relação ao Bliss. Isso ocorre porque o PCS é um tipo de sistema pictórico que apresenta uma relação dialógica e contínua com os seus referentes, comunicando conceitos concretos e imagináveis de modo não ambíguo, possibilita a comunicação mesmo que o emissor e o receptor não falem a mesma língua (JOHNSON, 1998). Esse fato pode ser ilustrado nos exemplos das figuras 5 e 6 utilizadas no Picture Communication Symbols:



Figura 5- fogão
Fonte : Manzini (2000) e do programa Boardmaker

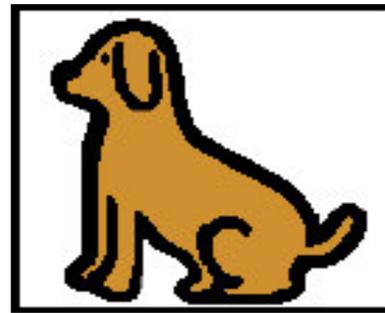
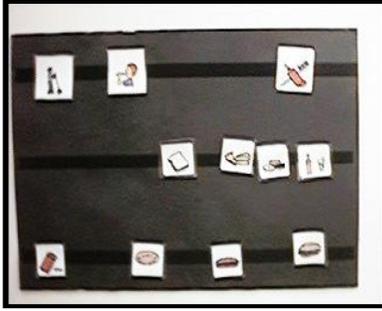


Figura 6- cachorro
Fonte: Manzini (2000) e do programa Boardmaker

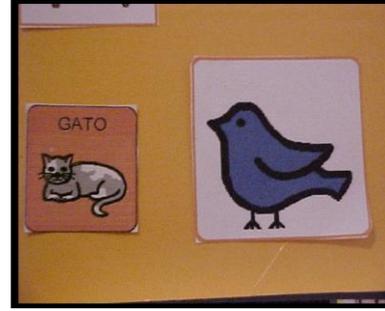
Atualmente as pesquisas têm demonstrado interesse especial pela importância da seleção de recursos alternativos à fala, para que sejam inseridos de uma forma o mais funcional possível em contextos que realmente utilizem todas as possibilidades que um recurso como esse pode apresentar. Nesse sentido, um bom planejamento do material escolhido, o tipo de material, sua qualidade, sua cor, seu tamanho, etc, podem produzir resultados bastante significativos para quem os usa.

Outro aspecto a ressaltar é a capacidade de adaptação que esse material pode propiciar, uma vez que não se pode deixar de concebê-lo como dinâmico em virtude das modificações porque passa o usuário.



Fotografia 7 – pasta

Fonte:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf



Fotografia 8 – figuras pecs

Fonte:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf



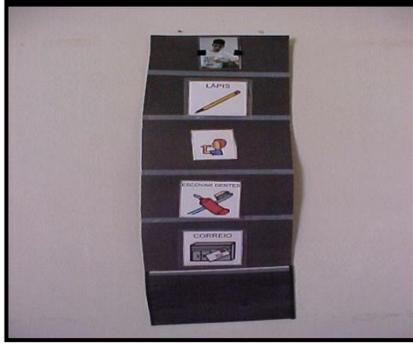
Fotografia 9 – emoções pecs

Fonte:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf

Os exemplos anteriores (fotografia 7, 8 e 9) demonstram que há diferentes possibilidades de confeccionar e adaptar os recursos, envolvendo as especificidades de cada aluno, como desenhos de ações, animais e emoções.

Para o processo de seleção dos recursos alternativos e/ou suplementares são necessários cuidados específicos, como no caso da confecção do tabuleiro de figuras e na seleção das palavras para iniciá-lo. A fim de que se possa conseguir o uso funcional do tabuleiro e/ou pasta de comunicação, é importante a participação do sujeito, da família e da escola, ou seja, é necessário realizar um levantamento dos centros de interesses e necessidades do usuário.

Nas fotografias 10 e 11, vemos dois exemplos de usos do SSAC: o primeiro com um modelo de rotina, sendo o segundo uma pasta individual com fotos de todas as ações e necessidades do sujeito.



Fotografia 10 – rotina pecs
Fonte:<http://www.unesp.br/prograd/PDF>



Fotografia 11 – pecs fotos
Fonte:<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Selecao,%20adequacao.pdf>



Fotografia 12 – pecs parede
Fonte:<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Selecao,%20adequacao.pdf>



Fotografia 13 – pecs tridimensional
Fonte:<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Selecao,%20adequacao.pdf>

A foto 12 apresenta uma rotina composta de fotos do cotidiano de um indivíduo, enquanto a fotografia 13 mostra um tipo de sistema montado com fotos e miniaturas daquilo que o sujeito pode necessitar. A decisão sobre qual tipo de sistema de comunicação deve ser escolhido (se gestual ou pictográfico, se figurativo ou alfabético) requer bastante reflexão, envolvendo preferencialmente a família e a escola, o que exige investimento de tempo e a preparação de materiais para vários contextos interacionais.

Segundo Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), os sistemas pictográficos são os mais indicados para pessoas com problemas de aquisição do uso funcional da fala. No caso desta pesquisa, o sistema escolhido, o bidimensional (fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas), privilegiou o fácil acesso aos materiais e o seu baixo custo.

Esse sistema de comunicação visa à complementação (suplementar) e/ou substituição (alternativo) da fala natural e/ou linguagem escrita do indivíduo. Esse conjunto de signos foi

usado com o auxílio de instrumentos, os quais são elementos tangíveis do plano bidimensional (SSAC), como fotos, desenhos, ilustrações e esquemas diversos voltados para a comunicação. Esse material foi criado pela própria pesquisadora com o auxílio das professoras.

2 METODOLOGIA



Fotografia 14 - sessões de reflexão
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Eu vou fazer...
Um movimento, amor
Uma canção para inventar o nosso amor
Eu vou fazer...
Uma revolução
Eu vou pra Londres, vou pra longe
Sei que vou
Onde Luar
Não há igual aqui
Igual aqui não há
Outro lugar
Eu vou fazer...
Eu vou fazer.
(...)"
Marisa Monte

Esta investigação adotou as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação apoiada no modelo de formação reflexiva. A pesquisa de campo foi desenvolvida no período letivo de 2007, em etapas: no primeiro momento, deu-se a inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa, no segundo momento, houve a produção, em comum com as professoras, do material estudado, suas aplicações e, por fim, realizaram-se as análises conjuntas e devolutivas. Nesses três momentos, foi imprescindível o envolvimento da pesquisadora e das professoras.

A idéia central desse tipo de pesquisa é o pressuposto de que o processo investigativo resulta de um trabalho desenvolvido entre colaboradores, envolvendo tanto o pesquisador, como sujeito da academia, quanto os que participam do contexto de prática, e aí se inserem os professores, integrando-se saberes, experiências e reflexões. Dessa forma, indagamos sobre a realidade na qual nos inserimos e, a partir daí, guiamos novas práticas, sendo que, especificamente neste trabalho, observamos as implicações diretas do uso do material SSAC, ou seja, modificamos uma realidade social e contribuímos como as professoras na produção de um conhecimento profissional.

Na pesquisa-ação, portanto, o papel do pesquisador também é de formador. Nesse contexto de trocas, assumimos o papel de responsável pela formação e procuramos realizar uma mediação dialética entre as professoras e sua prática, através de uma ação intencional comprometida com transformações e vivenciada concretamente.

A cooperação entre a pesquisadora e as professoras apoiou-se no princípio de que cada um necessita da participação do outro para a realização do trabalho, em uma liderança compartilhada em que “todos assumem a responsabilidade de cumprir e fazer os acordos do grupo, tendo em vista os objetivos comuns” (FIORENTINI, 2004, p. 56). A cooperação permitiu que definíssemos estratégias de busca, ordenação, análise e interpretação de informações, construindo conhecimentos novos de forma autônoma, crítica e ética. A pesquisa nos deu um olhar claro sobre a percepção da sua importância na melhoria contínua do ensino e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, mostrando-nos o aparecimento de uma rede de comunicação de significados próprios sobre a prática que originou este estudo.

O viés emancipatório do processo de reflexão vivido pelas professoras através pesquisa-ação permitiu, a busca por uma emancipação e uma autonomia tanto delas quanto dos alunos ao reconstruir suas ações pedagógicas. Dessa forma, o aspecto emancipatório, como esclarecem Grabauska e Bastos (2001), torna os professores, mediados por suas práticas, profissionais com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido da transformação das mesmas práticas, bem como a sociedade que os circunda.

Essa transformação só é possível se vivermos um processo de investigação. Como contido nas idéias de Mion (2001), para a autora precisamos viver um programa de investigação-ação educacional crítico-ativo na construção de propostas educacionais, e para

isso temos que nos envolver com conhecimentos técnicos, práticos e emancipatórios que nos levem à dialogicidade, à problematização e à investigação de nossas práticas pedagógicas.

Antes de iniciarmos a pesquisa, procuramos a responsável pela escola, com a qual discutimos a intenção da pesquisa, o perfil das professoras, a estrutura da empresa, os alunos e as dificuldades de incluir crianças com TGD sem instrumentos adequados. Logo após essa apresentação, agendamos um encontro com as professoras para apresentação da pesquisadora, através de uma reunião de apresentação com dinâmicas e discussão do percurso da pesquisa e a designação das próximas etapas.

2.1 O Caminho



Fotografia 15- sessão de reflexão II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

A interação entre a pesquisadora e as professoras foi considerada como prioridade para que caminhássemos juntas em busca da compreensão acerca do objeto de estudo, procurando desenvolver no grupo maneiras novas de articular as idéias e ligá-las com a prática e a produção de instrumentos para efetivar a inclusão.

Com o intuito de analisar essa complexidade de maneiras de fazer, focalizamos a ação em si, o momento da prática pedagógica. Desse modo, partindo-se da própria natureza do objeto de pesquisa (aplicação de SSAC - modalidades de mediação), o enfoque reflexivo não poderia deixar de ser usado para que pudéssemos compreender as entrelinhas de tais ações, o que está por trás delas e suas orientações, procurando responder às seguintes questões:

1. De que modo as ações cotidianas podem promover a inclusão?
2. Como o ambiente escolar pode ser o propulsor dessa mudança?
3. Como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TGD e, ao mesmo tempo, serem promotoras de uma aprendizagem eficaz geral?

Interessou-nos analisar a elaboração dessas repostas e como essas professoras foram construindo os avanços dos alunos, as modificações dos mesmos como agentes do seu processo educacional, a evolução das categorias de mediação, e a avaliação de suas práticas. Tais respostas remeteram a conclusões a respeito de toda a implicação que um sistema de mediação como esse traz.

Dessa forma, a pesquisa-ação permitiu que o processo de desenvolvimento profissional fosse fundado numa reflexão realizada pelas professoras sobre as suas atividades práticas e sua articulação com a teoria. É nesse processo de mediação entre essas duas vertentes, a pesquisa e a prática das professoras, que está circunscrito o nosso conceito de pesquisa.

Essa reflexão permitiu novos olhares sobre as práticas já construídas, bem como novos questionamentos, pois, de acordo com Ibiapina (2004, p.39), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança”.

A busca por alcançar o objetivo fundamental do presente trabalho deu-se, assim, em cooperação com as professoras, possibilitando a ampliação e a transformação de suas práticas, e analisando a participação efetiva dessas práticas na própria formação, como propulsoras de novos conhecimentos.

Assim, procuramos traçar os seguintes caminhos para a pesquisa:

- Instaurar um contexto de pesquisa na escola, que envolvesse pesquisadora e professoras colaboradoras;
- Realizar, dentro do ambiente de pesquisa, sessões reflexivas a partir da elaboração e aplicação dos SSCA;
- Provocar reflexões acerca da reconstrução de práticas pedagógicas;
- Oportunizar espaços de reflexão e discussão mediadas onde pudéssemos elaborar e refletir sobre novas idéias;
- Investigar as mudanças ocorridas com os alunos incluídos e os demais alunos.

2.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos gerais que permitiram a realização desta pesquisa foram os seguintes:

- Inserção da pesquisadora no cotidiano escolar;
- Reunião de apresentação da proposta colaborativa e entrega das cartas e Termo de Consentimento Esclarecido;
- Aplicação de questionários sobre a situação dos alunos e a situação das professoras frente às dificuldades encontradas;
- Observações sistemáticas;
- Encontro com as professoras para o preparo de materiais;
- Acompanhamento da aplicação de materiais;
- Reunião para discussão das aplicações;
- Verificação do uso do material pelas crianças;
- Reuniões de ajustes;
- Acompanhamento dos possíveis progressos das crianças ao usarem o sistema;
- Reuniões de verificação de resultados.

Estes procedimentos foram dispostos nas datas e com os participantes conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas e participantes.

DATA	HISTÓRICO DAS ATIVIDADES	Participantes
08/02/07	Inserção da pesquisadora no cotidiano escolar	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria, Karla e Glória.
15/02/07	Reunião de apresentação da proposta colaborativa e entrega das cartas e Termo de Consentimento Esclarecido	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria, Glória e Bernadeth.
22/02/07	Aplicação de questionários sobre a situação dos alunos e a situação das professoras frente às dificuldades encontradas	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
01/03/07	Grupo de estudo	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria, Karla e Glória.
08/03/07	Grupo de estudo	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
15/03/07	Observação em sala de aula	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
22/03/07	Sessão reflexiva	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
29/03/07	Sessão reflexiva	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
05/04/07	Elaboração de materiais	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
12/04/07	Elaboração de materiais	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
19/04/07	Acompanhamento de aplicação de materiais	Aída
26/04/07	Observação em sala de aula	Aída
03/05/07	Sessão reflexiva	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
10/05/07	Sessão reflexiva	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
17/05/07	Acompanhamento de aplicação de materiais	Aída
24/05/07	Observação em sala de aula	Aída
31/05/07	Sessão reflexiva	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
07/06/07	Sessão reflexiva e aplicação de questionário	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
14/06/07	Observação em sala de aula	Aída
21/06/07	Reunião para discussão dos resultados da pesquisa	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria e Glória.
28/06/07	Confraternização do grupo	Aída, Silvinha, Aline, Sanmia, Waléria, Glória Bernadeth, e Tatiana.

Fonte: Brito, A.T.S.

Totalizamos vinte encontros e, em alguns deles, outras professoras aderiram ao grupo. Elas pediram para ouvir as sessões ou participar do grupo de estudo, sendo aceitas por todas, mas, por consenso, não participaram das análises dos dados ou das conclusões.

Como visto no quadro 2, foram estabelecidos procedimentos que empregaram questionários, observações participantes (que envolveram notas de campo e fotografias que foram posteriormente transformadas em registro escrito), grupos de estudo, sessões de reflexão e preparação de fotos para o sistema, sendo que essas atividades aconteceram nos horários considerados mais adequados para a escola e para a pesquisadora.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados estão descritos a seguir:

2.2.1 questionários

Os questionários, como instrumento para a coleta dos dados, requerem perguntas construídas a partir do foco do problema, as quais, segundo Triviños (1987, p. 138), “devem ser poucas (entre duas e cinco)”, sendo que as indagações propostas devem ser claras e precisas, enfocando os assuntos medulares do problema. O autor também indica a necessidade de realizar um estudo prévio do meio no qual será realizada a pesquisa

O questionário foi usado nesta pesquisa por ser um instrumento de fácil organização (CHIZZOTTI, 2001) e porque, através dele, obtemos de maneira muito fidedigna a fala dos participantes, o que reforçou a importância da linguagem e possibilitou uma análise da evolução dos conceitos ocorrida nas professoras e pesquisadora, durante a pesquisa.

Utilizamos um questionário estruturado com perguntas previamente formuladas para que pudéssemos percorrer o caminho da mudança de pensamento acerca dos conceitos trabalhados no período de amadurecimento destas. Nesse sentido, após a elaboração das perguntas, foi aplicado às professoras um questionário piloto com intenção de avaliar se estava claro e realmente focalizava o que se pretendia investigar. Com a reformulação definitiva dos questionários, eles foram então aplicados e avaliados.

Outro procedimento adotado foi o encaminhamento de uma carta (apêndice 1) a cada uma das professoras convidadas, solicitando sua adesão à pesquisa, de forma voluntária. A carta apresentava os objetivos da pesquisa e o que se pretendia investigar, bem como a importância da participação das docentes na pesquisa-ação. Também foi encaminhado o

Termo de Consentimento Esclarecido, para que os pais ou responsáveis autorizassem a participação das crianças no estudo e, posteriormente, a utilização das informações para a elaboração desta dissertação.

Para o levantamento dos depoimentos, foram utilizados dois tipos de questionários. No primeiro (apêndice 4), utilizaram-se perguntas abertas com o objetivo de investigar a formação docente dos sujeitos, seu conhecimento a respeito de inclusão, de TGD e do uso dos sistemas de comunicação. Já no segundo questionário, aplicado quatro meses após o primeiro, para que comparássemos a evolução do pensamento quanto às idéias sobre inclusão (apêndice 5), foram utilizadas cinco perguntas abertas sobre a utilização do sistema e seus resultados, o que permitiu aos entrevistados seguir seus próprios rumos narrativos e fornecer uma maior riqueza de dados para a análise da pesquisa.

Com a mudança das respostas, pudemos avaliar a transformação ocorrida no entendimento acerca da inclusão, a mudança de atitude frente às crianças com TGD, a aquisição de competência ao lidar com os instrumentos da pesquisa e a evolução como um todo da necessidade de se discutir essas próprias mudanças.

2.2.2 observações

As observações participantes permitiram o acesso da pesquisadora às atividades práticas da escola, através de observações diretas dos fatos acontecidos, vendo e escutando o que era dito e questionado ao longo do período da pesquisa. Isso propiciou uma avaliação do procedimento enquanto ele ocorria, ou seja, uma aproximação maior com a realidade, o que possibilitou partilhar o contexto do evento e colher, dessa forma, um retrato mais fiel, já que estávamos dentro do fato quando ele ocorria.

A observação participante oportuniza, assim, captar uma variedade de situações e fenômenos que não poderiam ser obtidos através de outro tipo de procedimento. Como afirma Chizzotti (2001, p. 60), “observando diretamente na própria realidade, transmitimos o que há de mais importante e evasivo na vida real”. Em todo o percurso desta pesquisa, a observação participante foi bem aceita e até mesmo esperada pelas professoras, pois, com ela, a orientação de manuseio do sistema era mais sistemática e também porque houve um intenso trabalho no decorrer da pesquisa para que nos sentíssemos iguais, numa busca por uma compreensão mútua. Tal compreensão foi o que tornou possível a construção crescente de uma empatia e de

uma confiança sentida por todo o grupo, que se tornou uníssono na busca dos objetivos do trabalho, o que levou a um entendimento maior da relevância, dos conflitos e das necessidades do grupo.

As observações aconteceram ao longo de toda a pesquisa e foram registradas em fotos e notas de campo, os quais possibilitaram a manutenção das percepções e informações manifestadas em determinados momentos, entre os quais foram selecionados alguns recortes e analisados nos quadros de modalidades de mediação, para melhor compreensão deste trabalho.

2.2.3 grupo de estudo

Os grupos de estudo organizados com as professoras serviram como suporte para o relacionamento entre teoria e prática, com base na idéia da formação do professor, conforme especificado e concebido pela pesquisa-ação, para que, através do diálogo e da cooperação, pudéssemos encontrar novas formas de conceber nossas ações, em conformidade como que propõem Azzi (2005) e Contreras (2002), ao tratarem de saberes e práticas pedagógicas e da sua importância no cotidiano educativo.

A prática, expressão de saberes, é fonte de um conhecimento e de desenvolvimento de uma teoria, produto da própria formação profissional. Dessa forma, entendemos como é importante conhecer aquilo que se vai vivenciar e analisar. Para tanto, serviram de fonte de estudo para os grupos a pesquisa-ação, seu conceito, sua finalidade, bem como os conceitos de mediação, TGD e SSAC. Esses conceitos balizaram toda a pesquisa e serviram de suporte teórico para a conduta e idéias, da pesquisadora e das professoras. As discussões levantadas no grupo de estudo foram acompanhadas pela gravação em áudio, as quais foram transformadas em registro escrito, sendo retirados alguns recortes para a análise de dados.

2.2.4 sessões reflexivas

A sessões reflexivas com as professoras retomam as dificuldades de implementação da inclusão já discutidas anteriormente, em função da revolução paradigmática da educação e do surgimento de novas propostas metodológicas. Nesse sentido, para incluir temos que nos valer de novos olhares e definirmos novas práticas e medidas de atuação. Dessa forma, o olhar acompanhado de uma constante reflexão sobre o fazer é essencial.

Behrens (2000) discute a necessidade dessa reflexão pelo professor, pois o leva a analisar e a reconstruir suas crenças e seus valores, superando a fragmentação entre teoria e prática, sendo que a escola passa a ser um lugar promotor de análises críticas e de informação. Isso faz com que apareçam novas competências para pensar, perguntar e ouvir, refletindo o que é ser professor, ser que reflete a sua prática, o que possibilita uma análise mais ampla da escola.

Nesse caminho, a pesquisa-ação permitiu que prática e reflexão caminhassem juntas, como aliadas, em um processo de intervenção. Para Fiorentini (2004, p.69), “a prática educativa, ao ser investigada, produz compreensões e orientações que são imediatamente utilizadas na transformação dessa mesma prática, gerando novas situações de investigação”, motivo que nos fez, durante toda a investigação, aplicar o SSAC e discutir como ele vinha sendo acionado pelos alunos.

Essa dimensão reflexiva da pesquisa, para Ibiapina e Ferreira (2005, p.27),

é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, mas não são suficientes para o crescimento profissional. A reflexividade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas aos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

No percurso deste trabalho, interessou-nos o contexto global de pesquisa, em seu movimento real. A cooperação foi, portanto, uma maneira de permitir que fôssemos capazes de refletir a realidade em uma esfera total, em que se desvelaram todas as partes da pesquisa e todas as suas relações.

Dessa forma, a pesquisa pautou-se em constantes indagações, observações da vida escolar, escuta de narrativas, que implicaram análises mais profundas, não constituindo um modelo cristalizado, mas moldado por habilidades criativas e comprometidas com a realidade do objeto.

O homem, em meio ao materialismo dialético, em todo o seu desenvolvimento histórico, muda seus modos e procedimentos de conduta e, para Ibiapina e Ferreira (2005, p. 30), “transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente sociais”. A reestruturação de novos elementos mostra a capacidade do ser

humano de utilizar instrumentos e ferramentas como forma de adaptação social, a visão conceitual de homem com que nós trabalhamos nesta pesquisa.

As sessões reflexivas também foram acompanhadas de gravações de áudio e transformadas em registro escrito e sempre lidas por todo o grupo para que pudesse retomar as discussões. Desses registros foram retirados alguns recortes para serem usados na análise dos dados.

2.3 Contexto da empiria



Fotografia 16- grupo de estudo
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

O estudo desenvolveu-se junto a 05 (cinco) professoras de uma escola particular de ensino regular. A escolha dessa escola se deu basicamente em função de quatro critérios: em primeiro lugar, em decorrência da própria problemática da pesquisa, que aponta a formação continuada na educação regular como elemento determinante de uma inclusão efetiva e de formação de uma prática mais eficiente; em segundo lugar, consideramos a importância da participação das professoras em programas de formação continuada voltada para o aumento de competência, a partir de reflexões sobre sua própria prática; em terceiro lugar, a possibilidade da psicologia de a educação e seus pressupostos técnicos sobre sistemas de comunicação contribuir para promover condições educacionais que possibilitassem a inclusão escolar, e, em quarto lugar, a motivação e a disponibilidade das professoras em participar desta pesquisa.

As estratégias foram necessárias para que desenvolvêssemos práticas condizentes com as necessidades que surgiram, assim, a formação dessas profissionais atrelou-se a uma condição subjacente de produção de conhecimento, considerando que é impossível conceber um modelo dialético de produção de conhecimento e formação que não envolva o exercício profissional.

As pesquisas qualitativas normalmente geram um grande volume de dados escritos que precisam ser organizados e compreendidos, em um processo contínuo no qual se procuram identificar dimensões, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. “Esse processo se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação, até a análise final” (ALVES, 1991, p. 60). O relatório final foi constituído durante o desenvolvimento de todo o estudo e não foi exclusivamente resultado de uma análise última dos dados.

Corroborando Chizzoti (2001, p.81) quando afirma que “o problema, na pesquisa qualitativa, não é uma definição apriorística, mas decorre de uma observação prévia e de contatos com informantes que conhecem esse problema e emitem juízos sobre ele”, a escolha por essa metodologia teve origem em uma indagação sistemática advinda da imersão da pesquisadora na vida, no passado e nas circunstâncias condicionantes do problema de crianças com transtornos globais do desenvolvimento.

A pesquisa permitiu o surgimento de explicações diretamente relacionadas ao tema proposto e aos elementos que marcaram seu contexto, oferecendo, como diz Laville (1999, p.156), “uma possibilidade de aprofundamento, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” e, também, por acreditarmos que o grupo escolhido foi modelo de um conjunto mais amplo, do qual ele se faz representante, podendo ajudar a melhor compreender quais mecanismos são mais propícios para a inclusão.

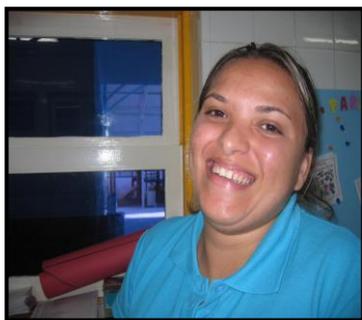
O grupo de estudo adquiriu status de uma unidade significativa do todo, o qual propiciou o surgimento de um relatório ordenado e crítico, para que a partir daí fossem tomadas decisões ou formuladas propostas e ações transformadoras sobre o caso.

2.4 Empiria

Participaram desta pesquisa cinco professoras da educação infantil de uma escola regular da rede privada de ensino (a escola em questão não será descrita propositadamente para que possamos dar um foco maior nas professoras e na ação de suas práticas, mostrando que o que nos interessa são suas ações e não o seu *locus*) com aplicação dos SSAC em cinco salas de aula nas quais estavam inseridas crianças com TGD, dispostas a saber:

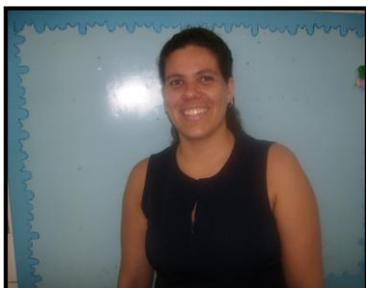
Quadro 03- Perfil da professoras

Professora	Descrição
 <p>Fotografia 17- Silvinha Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Silvinha – professora do maternal em uma turma com 15 alunos, dentre eles uma criança de quatro anos, do sexo feminino com Síndrome de Down e comportamento autístico, a quem chamaremos de Catarina.</p>
 <p>Fotografia 18- Glória Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Glória – professora do maternal numa turma com 22 alunos, dentre eles com uma criança de quatro anos do sexo masculino com autismo não especificado e seqüela de Paralisia Cerebral, a quem chamaremos de Alexandre.</p>



Fotografia 19- Sanmia
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Sanmia – professora do jardim I, em uma turma com 25 alunos, dentre eles uma criança de cinco anos do sexo masculino com autismo clássico, a quem chamaremos de Arthur.



Fotografia 20- Aline
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Aline – professora do jardim I, em uma turma com 15 alunos, dentre eles uma criança de cinco anos com autismo não especificado e hiperatividade, à qual chamaremos de César.



Fotografia 21- Waléria
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Waléria – professora do maternal de uma turma com 15 alunos, dentre eles uma criança de cinco anos com autismo não especificado, do sexo masculino, a quem chamaremos de Ricardo.

Fonte: Brito, A.T.S.

Os nomes e imagens das professoras estão expostos por elas mesmas preferirem assim. Quanto aos nomes das crianças ou mesmo suas fotos, não aparecem, pois não são objetos diretos desta pesquisa, e, por esse motivo, nas análises de dados, os nomes das professoras

foram substituídos por números, para se poder preservar o nome dos alunos com os quais cada uma delas trabalha.

A escolha dessas profissionais obedeceu aos seguintes critérios: 1) o interesse da escola e das mesmas em aderir à pesquisa e aplicar os Sistemas de Comunicação; 2) o diagnóstico das cinco crianças incluídas na escola, as quais apresentavam-se da seguinte forma: três delas com autismo (clássico e não especificado), uma com seqüela de PC e associação com TGD e uma com Síndrome de Down e associações com TGD; 3) por essas crianças terem sido inseridas nessa escola sem nenhum tipo de adaptação ou utilização de qualquer mecanismo mediador e 4) o empenho dos responsáveis e da escola em procurar uma maneira de incluí-las o mais proveitosamente possível.

Outro ponto a ser destacado é o fato de a pesquisadora trabalhar com essas crianças há mais de dois anos, possuindo dessa forma *rapport* tanto com a família dos sujeitos, quanto com a escola. As famílias participaram desta pesquisa como informantes valiosíssimos acerca da evolução da comunicação das crianças, bem como dos resultados demonstrados na escola.

Assim, o interesse pelos colaboradores desta pesquisa tornou-se ampliado a partir da prática da pesquisadora dentro da psicologia clínica e educação de crianças autistas e seu treino com Sistemas de Comunicação. Em função disso, responsáveis e escola aquiesceram em participar do estudo e permitiram a divulgação dos dados para análise com vistas à pretensão da pesquisa, acentuando dessa forma seu viés cooperativo.

2.5 Os instrumentos da empiria - SSAC

Para efetivação do estudo foram usados Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação (SSAC) elaborados e aplicados a partir da análise do grupo, obedecendo assim a uma lógica de aprimoramento do significado dos mesmos, de acordo com os avanços do uso do material pelas crianças com TGD e também pela a turma como um todo.

Assim, foram usadas fotos para contextualizar pedidos, situações e atividades – como fotos do banheiro, do momento da tarefa, do lazer, do lanche ou de qualquer outra atividade que as crianças deveriam fazer ou que elas quisessem solicitar. Essas fotos foram colocadas em murais estratégicos em cada sala e organizadas de acordo com as ações das crianças ao longo do dia, sendo de fácil acesso para todos.

Os grupos de fotos eleitos foram padronizados para todas as salas, pois os materiais, rotinas e locais eram os mesmos na educação infantil, sendo esses instrumentos construídos a partir de um olhar constante que possibilitou reflexões contínuas sobre o tema, ou seja, acerca de sua validade, importância e finalidade, de forma que não houve procedimentos metodológicos fechados, que pudessem impedir a análise de significados e vivências peculiares.

2.5.1 fotos da rotina

As fotos estão em ordem de atividades diárias e compreendem as seguintes dinâmicas:

1. Entrada na Escola;
2. Acolhida;
3. Roda ou história;
4. Tarefa;
5. Lanche;
6. Recreação, Atividades Físicas ou Piscina;
7. Saída;

Quadro 4 – Fotos da Rotina

ROTINA	FOTOS	REPRESENTAÇÃO DA FOTO
<p>Painel com todas as fotos da rotina. As fotos restantes ficavam numa caixa ao lado para que todos pudessem fazer uso delas no decorrer do dia.</p>	 <p>Fotografia 22- Rotina Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>O quadro de rotina era montado pelas professoras ou pelos próprios alunos, todos os dias no momento em que as atividades começavam na sala. Colocavam-se as fotos por ordem de atividades.</p>

<p>DOM BARRETO FOTO Nº 1</p>	 <p>Fotografia 23- Dom Barreto I Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Entrada ou saída da escola. Hora de chegar ou hora de sair.</p>
<p>DOM BARRETO FOTO Nº 1</p>	 <p>Fotografia 24- Dom Barreto II Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Entrada ou saída na escola. Hora de chegar ou hora de sair</p>
<p>ACOLHIDA FOTO Nº 2</p>	 <p>Fotografia 25- Acolhida Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento de encontro de todos os alunos antes de entrarem na sala.</p> <p>Pode servir também para cantarem, ouvirem o hino, festas, etc.</p>

RODA
FOTO Nº 3



Fotografia 26- Roda I
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem no chão para ouvir as explicações da professora sobre um tema ou história.

RODA
FOTO Nº 3



Fotografia 27- Roda II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem no chão para ouvir as explicações da professora sobre um tema ou história.

HISTÓRIA
FOTO Nº 3



Fotografia 28- Histórias
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem no chão para ouvir as explicações da professora sobre um tema ou história.

TAREFA
FOTO Nº 4



Fotografia 29- Tarefa
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem à mesa para fazer a tarefa do dia.

TAREFA
FOTO Nº 4



Fotografia 30- Tarefa II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem à mesa para fazer a tarefa do dia.

LANCHE
FOTO Nº 5



Fotografia 31- Lanche
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.



Fotografia 32- Lanche II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças sentarem à mesa para fazer o lanche.

PARQUE
FOTO Nº 6



Fotografia 33- Parque I
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças irem ao parque para brincar. A foto era repetida para mostrar às crianças que elas podiam sair para brincar enquanto esperavam os responsáveis irem buscá-las.

<p>PARQUE FOTO Nº 6</p>	 <p>Fotografia 34- Parque II Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento das crianças irem ao parque para brincar. A foto era repetida para mostrar às crianças que elas podiam sair para brincar enquanto esperavam os responsáveis irem buscá-las.</p>
<p>PISCINA FOTO Nº 6</p>	 <p>Fotografia 35- Piscina Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento das crianças irem à piscina para brincar ou a fazer alguma atividade física.</p>

Fonte: Brito, A.T.S.

Esse quadro de rotinas poderia também ser construído ao longo das atividades do dia, podendo ser sempre questionado pela professora na montagem, sendo que ela poderia delegar essa função para um aluno, tivesse ele com dificuldade de comunicação ou não. Quando o próprio aluno com TGD ia montar a rotina, poderia ser ajudado pela professora ou por colegas.

2.5.2 fotos das atividades extras

As atividades extras compõem o grupo de imagens que não fazem parte de uma rotina constante, pois são atividades que podem acontecer uma vez por semana ou por ocasião de algum evento comemorativo da escola.

Quadro 5 – Fotos das atividades extras

ATIVIDADES EXTRAS	FOTOS	REPRESENTAÇÃO DA FOTO
<p>SALA DE BRINQUEDOS FOTO Nº 1</p>	 <p>Fotografia 36- Brinquedos Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento reservado às crianças do maternal para brincadeiras sem sair da sala.</p>
<p>CORREDOR FOTO Nº 2</p>	 <p>Fotografia 37- Corredor Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Espaço que dá acesso a outras áreas da escola. Essa foto foi pedida pelas professoras ao longo das sessões reflexivas em vista da dificuldade das mesmas em monitorar as filas para deslocamento no prédio.</p>
<p>ATIVIDADE FÍSICA FOTO Nº 3</p>	 <p>Fotografia 38- Atividade Física Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento das crianças irem à espaços específicos para brincar ou para fazer alguma atividade física.</p>

SALA DE LEITURA
FOTO Nº 4



Fotografia 39- Sala de Leitura
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Espaço reservado para a leitura de livros ou apresentação de teatro de bonecos ou fantoches.

ATIVIDADE FÍSICA
FOTO Nº 5



Fotografia 40- Brinquedos
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Momento das crianças usarem brinquedos específicos para recreação.

ACOLHIDA
FOTO Nº 6



Fotografia 41- Acolhida II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Espaço alternativo de encontro de todos os alunos antes de entrarem na sala.

Pode servir também para cantarem, ouvirem o hino, festas, etc.

<p>ATIVIDADE FÍSICA FOTO Nº 7</p>	 <p>Fotografia 42- Barretinho Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Espaço para jogarem bola, pular corda, correr, saltar, etc.</p>
<p>FILME FOTO Nº 8</p>	 <p>Fotografia 43 - Filme Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>Momento das crianças sentarem para assistir a filmes.</p>
<p>Fonte: Brito, A.T.S.</p>		

Algumas dessas fotos foram feitas em horários distintos da aula da educação infantil e foram acompanhadas por duas professoras envolvidas na pesquisa, pois queriam verificar quais os melhores locais para fotografarmos, e compreender a distribuição das fotos no painel em sala.

2.5.3 fotos das atividades de vida diária ou organizadoras do ambiente

Compõem essas fotos as atividades de uso do banheiro, cuidados pessoais e/ou organização do ambiente.

Quadro 6 – Fotos das atividades de vida diária ou organizadoras do ambiente

ROTINA	FOTOS	REPRESENTAÇÃO DA FOTO
BANHEIRO FOTO Nº 1	 <p>Fotografia 44 - Banheiro Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	Ir ao banheiro
PIA FOTO Nº 2	 <p>Fotografia 45- Lavar as mãos Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	Lavar as mãos.
PIA FOTO Nº 2	 <p>Fotografia 46 - Lavar as mãos II Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	Lavar as mãos.

ENXUGAR AS MÃOS
FOTO Nº 3



Fotografia 47- Enxugar as mãos
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Enxugar as mãos.

XIXI OU COCÔ
FOTO Nº 4



Fotografia 48 –Banheiro II
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Xixi ou cocô.

LANCHEIRA
FOTO Nº 5



Fotografia 49 -Lancheira
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Pegar ou guardar a lancheira.

FILA
FOTO Nº 6



Fotografia 50 - Fila
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Fazer fila.

Fonte: Brito, A.T.S.

As fotos organizadoras do ambiente foram feitas durante as atividades na turma, no momento exato em que as crianças usavam o banheiro, faziam fila, lavavam as mãos etc.

2.5.4 fotos das tarefas

Para preparar melhor as tarefas e dar uma indicação mais eficaz das atividades que as crianças iriam desenvolver, foi criada uma série de fotos que classificaram os tipos de material necessários para realização das mesmas. Assim, a foto para indicar o momento da tarefa geral era colocada no painel e, ao lado, uma foto especificando o tipo de suporte usado naquele dia, para aquela atividade.

Quadro 7 – Fotos das tarefas

TAREFA	FOTOS	REPRESENTAÇÃO DA FOTO
 <p>Fotografia 51 – Fazer tarefa Fonte: Brito, A.T.S. [Tarefa]. 2007</p>	 <p>Fotografia 52 – lápis de escrever Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>A foto do material à direita representa que aquela tarefa seria feita com lápis.</p>
<p>LÁPIS DE COR FOTO Nº 1</p>	 <p>Fotografia 53 - lápis de cor Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	
<p>ALGODÃO FOTO Nº 2</p>	 <p>Fotografia 54 - Algodão Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	

MAQUIAGEM
FOTO Nº 3



Fotografia 55 - maquiagem
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

PINTURA DE ROSTO
FOTO Nº 4



Fotografia 56 - pintura de rosto
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

PINTURA
FOTO Nº 5



Fotografia 57 - pintura
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

BALÃO
FOTO Nº 6



Fotografia 58- balões
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

RECORTE
FOTO Nº 7



Fotografia 59- tesoura
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

FITA COLORIDA
FOTO Nº 8



Fotografia 60- fita colorida
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

LINHAS
FOTO Nº 9



Fotografia 61- linhas
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

COLAGEM
FOTO Nº 10



Fotografia 62- cola
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

MASSINHA DE MODELAR FOTO Nº 11



Fotografia 63- massinha
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

CARIMBOS
FOTO Nº 12



Fotografia 64- carimbos
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

PINCÉIS
FOTO Nº 13



Fotografia 65- pincéis
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Fonte: Brito, A.T.S.

As fotos foram expostas nesses quadros, de maneira que a própria imagem indicasse o material no qual a tarefa iria ser feita, assim possibilitamos a todos o entendimento do material, com suas cores, texturas, dimensões etc.

3 CONSTRUÇÃO DA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Baseamos, assim, nossas reflexões no conceito de mediação dentro da teoria histórico-cultural, na concepção de ZDP, a partir dos quatro estágios (desempenho assistido, auto-assistência, automação e desautomação) de Gallimore e Tharp (1996), explicados no referencial teórico desta dissertação, e nas modalidades de mediação (demonstração, informação, questionamento, feedback e estratégias cognitivas) elaboradas por Santarosa (1996, 2000, 2001 e 2002), com base também nessa teoria.

O entrecruzamento das modalidades de mediação com a realidade das interações observadas e registradas foi feito para analisar os dados da pesquisa, buscando-se traçar um quadro geral de modalidades mediativas durante o processo interativo na prática pedagógica das professoras. Pretendemos, desse modo, entender como vinha acontecendo o uso do SSAC, analisando as implicações desse sistema e o conhecimento que as professoras foram construindo sobre o mesmo e sua influência direta nos alunos e nelas mesmas. Analisamos ainda sua compreensão mais ampla do que é inclusão, verificando se houve desenvolvimento dos alunos ao usar o material ou se as práticas das professoras se renovaram a partir desta proposta de pesquisa.

A seguir, apresentamos o esquema utilizado nas análises das modalidades mediativas evidenciadas durante o processo que envolveu a tríade: professora – SSAC – criança:

Quadro 8 – Modalidades mediativas

Relação Mediação e ZDP	Estágio I Desempenho Assistido: Estágio de ZDP (GALLIMORE E THARP,1996).	Estágio II Desempenho Assistido: Estágio de auto-assistência (GALLIMORE ; THARP, 1996).	Estágio III Desempenho Assistido: Estágio de automação (GALLIMORE ; THARP, 1996).	Estágio IV Desempenho Assistido: Estágio de desautomação. (GALLIMORE ; THARP, 1996).
Modalidades de Mediação Entrarão aqui as modalidades de mediação criadas por Santarosa (2001): demonstração, informação, questionamento, feedback e estratégias cognitivas.	Nesse entrecruzamento de categorias se baseou a análise de dados, para que pudéssemos refletir sobre os SSAC usados e como as práticas pedagógicas se relacionam com essas ferramentas.			
Recortes de eventos	Entrarão aqui os procedimentos metodológicos dos quais as professoras participaram (grupos de estudo, questionário, sessões de reflexão etc)			

Fonte: Brito, A.T.S.

Tal quadro foi empregado para análise das interações e dos níveis de uso do material elaborado para as discussões posteriores à análise de dados. Em conjunto com o resultado dessas categorias de análises criadas, foram analisados recortes de eventos levantados no decorrer das sessões de reflexões, da aplicação dos questionários, das observações feitas pela pesquisadora, fotos e grupos de estudo, os quais permitiram as considerações finais acerca da aplicação do SSAC.

4 ANÁLISE DE DADOS



Fotografia 66- aula

Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

O TEMPO E O RIO

O tempo é como o rio
Onde banhei o cabelo
De minha amada
Água limpa que não volta
Como não volta aquela antiga madrugada

Meu amor, passaram as flores
E o brilho das estrelas passou
No fundo de teus olhos
Cheios de sombra, meu amor

Mas o tempo é como um rio
Que caminha para o mar
Passa como passa o passarinho
Passa o vento e o desespero
Passa como passa a agonia
Passa a noite, passa o dia
Mesmo o dia derradeiro

Ah, todo o tempo há de passar
Como passa a mão e o rio que louvaram teu cabelo

Meu amor não tenhas medo
Me dê as mãos o coração me dê
Quem vive, luta partindo
Para um tempo de alegria
Que a dor de nosso tempo
É o caminho
Para a manhã que em seus olhos se anuncia
Apesar de tanta sombra, apesar de tanto medo

Edu Lobo e Capinan

Tomando como ponto de partida a perspectiva da pesquisa-ação, a qual permitiu investigar a aplicação dos sistemas guiando a ação dos profissionais e provocando o aparecimento de um ambiente escolar mais inclusivo, nesse sentido, destacamos que, durante toda a análise dos dados, foram considerados imprescindíveis o uso da investigação como estratégia de formação e de desenvolvimento, a co-produção de conhecimentos e a mudança da prática educativa por meio da reflexão e da mediação da pesquisadora, uma vez que a pesquisa-ação resolve os problemas de ordem prática, buscando proporcionar, antes de tudo, a auto-reflexão e a evolução teórico-prática.

Dessa forma, neste capítulo, encontram-se os resultados da pesquisa, os quais procuraram responder à questão levantada pela mesma, qual seja, quais as implicações do uso de Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação como instrumentos no processo de inclusão de crianças com TGD em uma escola regular de Teresina?

Para tanto, apresentaremos a análise do entrecruzamento das categorias de mediação citadas na metodologia desta pesquisa, em interação com os demais dados extraídos dos questionários, dos grupos de estudo, das observações participantes ou das sessões reflexivas, focalizando, dentro de uma prática, o uso dos instrumentos criados em forma de quadros para cada recorte utilizado.

Para melhor organizar a análise de dados, esta foi feita em 5 (cinco) momentos distintos, de acordo com as modalidades de mediação de Santarosa (2001).

4.1 A demonstração



Fotografia 67- Demonstração
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Na mediação de Demonstração, o material SSAC foi mostrado passo a passo pelas professoras. Nesse primeiro momento, todas as crianças ouviram as instruções do manuseio e para que serviam os novos materiais da sala, ouvindo sem intervir.

O estágio I confirma o suporte auto-assistido da demonstração, o qual só pode acontecer pela extrema mediação das professoras, pois sem a ação delas sobre o material, ele perde a validade, constatação observada no recorte abaixo:

Quadro 9– Relação Mediação e ZDP na Demonstração.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 1	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Sessões de reflexão	<i>“Não tive tempo de organizar ainda as fotos, acho que estou subutilizando o material”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

Com essa frase, a professora 1 demonstrou que, se não usarmos o material de uma maneira constante e integrada, ele perde a validade, pois, enquanto todas as turmas deram início cedo ao uso do suporte, a professora, adiou seu uso por uma semana. Assim, o material ficou sem função ou subutilizado nos primeiros dias, gerando uma certa dificuldade da professora 1 em acompanhar o restante dos grupos, os quais usaram logo as fotos e organizaram-nas melhor na rotina da aula .

Essa ocorrência confirma as afirmações de Vygotsky (1994, p. 40), que fundamenta a participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio de uma ação mediadora. O autor afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa”, ou seja, sem o professor a aplicação do SSAC perde a função.

O uso do SSAC é organizador, planejador da ação e regulador do comportamento, mas é essencial o papel das professoras para que se mantenha diálogo nessa ação mediadora com os alunos, como demonstra do quadro 10.

Quadro 10 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração-Professora 2	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Sessões de reflexão	<i>“Adorei usar as fotos, me senti mais segura”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

Assim, percebemos que o uso do SSAC torna mais seguro tanto o professor quanto o aluno no caminho desse aprendizado, que só adquire sentido se contido em uma prática, ou ação sistematizada e organizada, sem a qual não tem efeito sobre os usuários.

Sentir-se segura revela não apenas o apoio mediador do SSAC, mas também revela uma organização de Demonstração, já que, nessa fase, o professor ainda precisa se apoiar muito no material para poder mostrar para as crianças o que elas vão fazer e o que podem pedir, bem como dar voz às crianças com dificuldade de comunicação. Sob esse aspecto, as professoras iriam começar a descobrir o que esse grupo queria e o que elas podiam ainda exigir deles. Logo, as professoras vivenciaram o entendimento concreto do que as crianças

com TGD demonstravam suas vontades, inquietações ou aprendizado, ou seja, apareceu nesse momento uma fala em quem não a tinha.

Confirmando o uso da consciência categorial de Luria (1987), na qual a formação de nossa linguagem constitui-se de códigos objetivos que designam coisas concretas, percebemos isso na postura das professoras em usar o suporte intenso nessa fase de mediação.

O uso também entra em destaque nesse ponto da análise, já que constitui, juntamente com o saber, uma unidade indispensável em qualquer contexto de ensino, confirmando o que afirmou Contreras (2002), que, ao avaliarmos constantemente nossa prática, fugimos de um molde engessado e programado de um fazer meramente teórico, o que nos prova como verídico o uso e o olhar constante sobre o que esse material, em uma fase de intensa mediação, pode causar.

Como apontado em Schön (1995), a aproximação de um ensino voltado para novas tentativas nos deu uma nova forma de conceber a inclusão, e, por essa razão, o uso de um suporte intenso nos permitiu um questionar constante do nosso percurso.

Outros usos nos chamaram a atenção nessa etapa, a exemplo do uso do SSAC como medida de controle de comportamento, como chamar a atenção do aluno para o fato de que aquele momento não era de executar aquela atividade ou de se levantar, e sim de executar a atividade citada na pista visual (quadro 11), assim, percebemos outra potencialidade desse material.

Quadro 11 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 2	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Observação em sala de aula	<i>“Ainda não está na hora de ler o livrinho, Catarina, agora é a hora de ouvir a explicação da tia na rodinha, olha a foto da nossa rotina, agora é...”</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

Vemos esse exemplo no quadro 11, pois, quando o aluno levantou para pegar um livro de leitura, a professora interveio, dando a dica com o SSAC. Aconteceu, portanto, o extrapolar do seu uso como suporte de comunicação, como postularam Schlosser e Rothschild (2001), os quais citam o sistema como componente de substituição da fala natural. Nós fomos além desse sentido e, ganhamos força com as afirmações de Vygostky (1984), que abriu nossos olhos para além, quando afirmou que não são os instrumentos propriamente que importam nessa interação, e sim os sentidos que eles possibilitam transportar.

Quadro 12 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 5	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Questionário - O que vem a ser uma criança com TGD?	<i>“Eu não sei o que é uma criança com TGD, nunca estudei isso”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

Quadro 13 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 1	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Questionário - O que você sabe sobre sistemas de comunicação?	<i>“Eu nunca ouvi falar”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

Nesses recortes dos quadros 12 e 13, percebemos que é nesse primeiro momento de Demonstração que todas as lacunas estão apontando para uma eminente descoberta. As cinco professoras não demonstraram conhecimentos sobre os problemas das crianças com necessidades específicas nos questionários aplicados, indicando que a demonstração e o uso de um suporte intenso se fazia necessário tanto para elas como para as crianças e que foi imprescindível a busca do conhecimento propiciado pelo percurso da pesquisa.

Quadro 14 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 2	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Observação em sala de aula	<i>“Arthur ainda não pega as fotos do banheiro. Preciso oferecer todas às vezes para ele ir ao banheiro e entrego a foto para ele”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

No quadro 14 vemos o exemplo de um autista clássico, Arthur, o qual utiliza o suporte de maneira muito intensa, precisando ser guiado excessivamente pela professora para manuseá-lo, em todas as atividades, quer sejam as da rotina, tarefas ou atividades de vida diária. Ele fala muito pouco e, somente quando é mostrada a foto, com a intervenção da professora, sobre o que ele está vendo na gravura.

Arthur surpreendeu a todas nós no uso do SSAC, pois, no percurso da pesquisa, começou a responder “*qué não*”, ou “*eu não quero*”, quando via uma imagem da rotina que não queria executar. Acreditávamos que ele não mantinha contato visual com as imagens, pois quase não olhava as fotos ou, se olhava, fixava seu olhar por pouco tempo, mas, com dois meses de uso do SSAC, começou a nomear as fotos a pedido do mediador, sabendo onde devia colocá-las, embora ainda não fizesse isso sozinho com muita frequência. Desse modo, experimentamos com Arthur o verdadeiro sentido da inclusão, pois resgatamos essa criança que permanecia sempre alheia à sala de aula ou aos seus colegas e a vimos começar a participar e a buscar, através do olhar, seus interesses. Dessa foram, ao incluirmos Arthur,

incluímos também a esperança de todas nós de que seria possível a inclusão de quaisquer deficiências.

Não podemos afirmar com certeza até onde vão os limites pessoais, pois a subjetividade humana é algo imensurável, bem como não podemos prever as potencialidades humanas e seu alcance, por conseguinte devemos aceitar que os autistas também possuem suas peculiaridades e seu crescimento individual, os quais fazem com que determinados comportamentos mudem sua característica dentro de um quadro já formado.

Observamos que, embora Arthur seja considerado autista clássico, ele vem respondendo a todos os estímulos visuais dos materiais, o que nos mostra a veracidade das idéias de Vygotsky (1997), o qual entende o homem dentro de um processo histórico, em uma relação mediada, sendo o cérebro é um sistema aberto, plástico e moldado pela nossa história.

Uma característica comum observada em todas as crianças com TGD foi a de que a etapa de Demonstração continua a ser utilizada até hoje, pois, elas, algumas vezes, usam o professor e os próprios colegas como instrumento para as guiarem no uso do material, como colocado na Figura 1 - Comportamentos do indivíduo com autismo segundo a Sociedade Americana do Autismo (ASA, 1999), embora de maneira menos sistemática.

Quadro 15 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Informação - Professora 3	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Sessões de reflexão	<i>“Vejo claramente que o César precisa desse suporte... intenso, não é? Com ele acho que ele fica mais organizado”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

No quadro 15, vemos a dificuldade de, nessa fase, o grupo ter independência ao usar o suporte, pois o seu desempenho ainda está assistido pelo sujeito mais experiente, que é o professor ou a pesquisadora.

Gerar autonomia, como sugere Contreras (2002), foi algo muito buscado e discutido por nós, e nessa fase de suporte intenso fica claro que ainda não tínhamos conseguido, pois os alunos ainda requisitavam muito as professoras para quaisquer atividades realizadas na sala.

Quadro 16 – Relação Mediação e ZDP na Demonstração .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Demonstração- Professora 4	Desempenho Assistido Suporte Intenso			
Recortes de eventos Sessões de reflexão	<i>“Todos demoraram muito para começar a usar as fotos”.</i>			

Fonte: Brito, A.T.S.

A fala da professora 4 no quadro 16, destaca a necessidade do grupo observar demoradamente as fotos, antes de usá-las com autonomia, revelando ainda uma compreensão bem inicial da situação, ou seja, o grupo ainda não auto-regula seu conhecimento acerca da tarefa ou assunto abordado. O fato de, em fases intermediárias e finais, não ter havido necessidade de tanto apoio mediador, abriu espaço a outras etapas, as quais suscitaram maior autonomia nos alunos.

4.2 A informação



Fotografia 68- Informação
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Nessa etapa, as informações verbais são privilegiadas, a mediação tornou-se menos incisiva, pois o grupo já entendia o procedimento anterior, e assim pudemos apresentar elementos novos na conduta da prática.

Desse modo, inserimos mais elementos de suporte, ou seja, mais fotos foram mostradas e exigimos mais resultados. Verificamos então que as crianças já davam início à organização da rotina e verbalizavam o que a professora iria colocar para elas fazerem no dia, porém esse início só ocorreu até determinado ponto, pois eles esperavam a continuidade da professora para prosseguirem com as atividades, como vemos na foto 68 e quadro 17, nos quais a criança espera a “dica” da professora para continuar efetuando o manuseio do material.

Quadro 17 – Relação Mediação e ZDP na Informação.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Informação – Criança do Jardim I		Auto - assistência		
Recortes de eventos Observação em sala de aula		<i>“Tia, agora eu coloco que foto?”</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

Vemos, assim, então que o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa sem uma assistência externa intensa. É preciso ressaltar que o uso do material nessa etapa de Informação continuava sendo orientado pelas professoras, ou seja, o conhecimento obtido na etapa anterior ainda não tinha sido completamente internalizado, pois as crianças precisavam ainda da interferência verbal docente.

Aos poucos vai aparecendo na criança o discurso autodirigido, e ela vai guiando seu comportamento com o próprio discurso, atingindo assim um importante estágio de transição na Zona de Desenvolvimento Proximal (THARP; GALLIMORE, 1996). É nessa etapa que acontece a transferência do controle ou assistência do adulto à criança, pois, segundo os autores, o discurso autodirigido provoca na criança uma autodireção em busca do seu próprio aprendizado.

A regulação do conhecimento ainda precisa do controle da informação do material ou do orientador, representando para a criança um desenvolvimento de profunda significação, como podemos constatar no quadro 18, no qual a criança chama a atenção de Catarina em primeiro lugar, dizendo o que ela deveria fazer, e depois fala para si mesma como se estivesse falando para a professora.

Quadro 18 – Relação Mediação e ZDP na Informação.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Informação – Criança do Jardim I		Auto - assistência		
Recortes de eventos Observação em sala de aula		<i>“Tia diz para a Catarina que ela não tá fazendo a tarefa dela, diz pra ela que esse aqui é o meu material!”</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

Nesse momento podemos apontar respostas às indagações levantadas nesta pesquisa sobre o modo como as ações cotidianas podem promover a inclusão. Nesse sentido só poderemos promovê-la a partir de ações reflexivas que envolvam discussões planejadas sobre os eventos em questão, pois só pudemos perceber o que faríamos através da auto-assistência provocada pelo suporte. Nessa etapa, as Informações ainda contêm um volume muito grande de dúvidas, e nossas constantes indagações ainda precisam ser discutidas e analisadas por todas.

Percebemos como era importante o levantamento de informações para que pudéssemos desenvolver as descobertas seguintes. Assim, durante toda a pesquisa, as questões suscitadas foram sendo discutidas e trabalhadas em cooperação nos momentos de grupo de estudo e nas sessões de reflexão, de modo que fomos percebendo que a inclusão estava acontecendo colada à reestruturação das práticas de cada uma de nós, pois a formação e o desenvolvimento cognitivo foram se dando a partir das questões e colocações que o próprio uso do material permitiu. Como afirma Vygotsky (2000), aconteceram de fora para dentro, seguindo um processo de internalização impregnada de atitudes por parte das professoras e também dos alunos. Tal fato gerou um processo de transformação e reorganização do uso do material como um todo, ou seja, a aquisição dos instrumentos de mediação por todos nós possibilitou mudanças internas imensas.

4.3 O questionamento



Fotografia 69 - Questionamento
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Nessa etapa, o aluno passa a responder às questões do mediador, que se apresentam com uma flutuação grande quanto ao número de indagações e dúvidas referentes ao domínio

atingido no estágio anterior. Nesse sentido, tanto as práticas das professoras quanto o material preparado devem estar aptos a discussões novas e arguições.

Vimos então acontecer um fenômeno interessante: a própria indagação da criança quanto à utilização do material. Assim, percebemos que, nessa fase, a prática torna-se uma ferramenta riquíssima para entendermos em que nível de aprendizado do uso do SSAC o aluno se encontra, podendo ele ser questionado no sentido de refletir sobre suas ações e seu próprio entendimento do uso do material em questão.

Santarosa (1996) afirma que quanto maior o número de questionamentos mais o aluno se aproxima do nível de aquisição de uma ZDP. Assim, o professor, ao utilizar o material, pode questionar o aluno sobre o entendimento do processo para que ele reflita com autonomia.

Nesse momento pudemos nos reportar a uma questão levantada neste estudo sobre como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TGD e, ao mesmo tempo serem promotoras de uma aprendizagem eficaz geral, pois coube a nós o papel de questionar para que as crianças pudessem refletir e prosseguir, guiando seu processo com mais independência, entendendo que o aprendizado humano tem uma natureza social específica que (VYGOTSKY, 1998) penetra na natureza intelectual daqueles que o obtêm.

Por essa razão, ajudamos todas as crianças sem ou com TGD no aprendizado, despertando vários processos internos de desenvolvimento, os quais foram capazes de operar quando as crianças com TGD interagiram com outras pessoas no seu ambiente e quando em cooperação com os seus colegas, em um verdadeiro processo inclusivo.

Esse desenvolvimento só pôde ocorrer para as cinco crianças com TGD graças à mediação que o SSAC proporcionou, gerando uma relação mais próxima com seus pares e fazendo com que as professoras questionassem o tempo todo como fazer melhor para que os alunos entendessem o que estava sendo pedido.

Quadro 19 – Relação Mediação e ZDP no Questionamento.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Questionamento- Professora 3		Auto - assistência		
Recortes de eventos Sessões de reflexão		<i>“Às vezes a gente tem que mudar a rotina... precisa mudar... então eles mesmos vêm e mudam a foto... o máximo!”</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

O movimento em busca da autonomia continuava crescente. Os alunos começavam a buscar suas próprias soluções e a usar o material com maior independência, causando uma crescente confiança nas professoras e um novo olhar para o material, buscando-se novos modelos e aplicando-o de maneira mais dinâmica. É o que se pode notar na fala apresentada no quadro 19, em que é possível perceber o maravilhamento da professora 3 ao se deparar com a autonomia gerada pelo material, o que levou os sujeitos desse processo a se debruçarem cada vez mais sobre o caráter transformador que essa prática apontava.

Quadro 20 – Relação Mediação e ZDP no Questionamento.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Questionamento- Professora 5		Auto-assistência		
Recortes de eventos Grupo de Estudo		<i>“Num primeiro momento eu pensei que esse material só iria servir para o Arthur, mas quando começamos a estabelecer a rotina da sala né... pra eles terem a noção do que seria feito naquele dia, mas, não colocando todas as fotos no primeiro momento... tipo assim... coloco tudo o que vai ser feito na sala e digo... hoje vai ser feito isso e isso, então a gente vai montando por etapas, por exemplo, a gente chegou da rodinha, aí eu vou procurar a foto da rodinha e digo: - a gente veio de onde? Da acolhida... estávamos fazendo o quê? Aí eu vou e coloco a foto da acolhida, mostro e coloco. Depois... o que gente vai fazer agora? -A rodinha, aí eu coloco a foto da rodinha, aí parou, por enquanto, depois a gente vai desenvolver outras atividades, aí a gente vai montando de acordo com o que a gente vai fazendo”.</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

No quadro 20, percebemos que a autonomia já foi conquistada, já que há interações positivas entre os pares, pois ensina-se os alunos a serem ouvintes ativos, a fazer perguntas ou responder às necessidades dos outros, o que resultou em um processo bem interessante na sala de aula, onde observou-se o cuidado e o afeto que algumas crianças desenvolveram pelas crianças com necessidades específicas. Não raro víamos crianças que já dominavam o uso do SSAC guiar ou “ler” as fotos para os que não sabiam ou para Catarina, Alexandre, Arthur, César ou Ricardo, promovendo uma crescente inclusão destes.

Para entendermos essa rede significativa que estava surgindo nos apoiamos na voz de Contreras (2002) ao afirmar que o professor que gera autonomia executa aprendizagens colaborativas, apóia-se em seu papel de gestor de conhecimentos, aceitando desafios, com a compreensão das diferenças existentes entre as pessoas. Verifica-se, pois uma autonomia reflexiva, que valoriza o desenvolvimento de habilidades, utilizando novas práticas, novas linguagens e tecnologias, com base no entendimento de Tardif (2002) sobre o mediar, visto por ele como prática concreta, estando situada sempre num ambiente de trabalho, socializando sempre os nossos alunos.

Assim, entendemos o papel do instrumento como mediador entre uma cultura e o sujeito que dela se apodera o que provoca em quem aprende um limiar de potencialização que está sempre por vir, chamada por Vygotsky (1984) de Zona de Desenvolvimento Real. Essa é a mudança do estágio de auto-assistência para o de interiorização.

Quadro 21 – Relação Mediação e ZDP no Questionamento .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Questionamento - Professora 3		Auto –assistência		
Recortes de eventos Grupo de estudo		<i>“Agora eu vou falar um pouquinho das dificuldades que eu encontrei... é que às vezes a própria rotina atrapalha... quando a sala tá mais agitada... a rotina passa batido... por exemplo: a gente faz a roda ou vai pra mesa pra fazer atividades, aí, por um motivo ou outro, a gente tem que pegar as crianças e não deixar ociosas, aí a gente leva logo a atividade para mesa para não perder o fio da meada...como diz a história... e aí ?não deu a foto! Não deu pra chamar atenção pra foto, nesse sentido, uma auxiliar é muito importante, pois ela estaria atenta ao Ricardo e não deixaria ele solto, mesmo que as outras crianças não tivessem acesso, aí faria com que ele tivesse, pra que a criança que precise mesmo não ficasse sem entender o que faríamos”</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

A professora 3 no quadro 21, relata que o próprio material pode ser entendido como um indicador para seu roteiro e suas dificuldades de trabalho no dia. Nessa fase de Questionamento, torna-se nítida a formação de capacidades desenvolvidas tanto pelos alunos quanto pelas professoras. Essa capacidade desenvolvida (GALLIMORE; THARP, 1996) é um marco de transição entre a zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real, quando alunos e professoras estão entrando no estágio III, rumo a uma automatização verdadeira de conhecimentos.

Ampliamos as idéias de Santarosa (2000, 2001), Gallimore e Tharp (1996) ao entrecruzarmos suas modalidades, o que torna propício colocarmos o questionamento dessa fase de transição da ZDP para a ZDR. Vimos claramente as crianças saírem de um desempenho assistido para um desempenho independente, o que foi acompanhado pelo mediador, quer seja no papel do professor ou no papel do SSAC.

Quadro 22 – Relação Mediação e ZDP no Questionamento .

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Questionamento- Professora 4		Auto -assistência		
Recortes de eventos Grupo de estudo		<i>“Às vezes, quando percebo que a sala tá agitada eu pego o material e primeiro chamo atenção do Alexandre, olha Alexandre é hora da tarefinha. Vamos Lá? Vamos sentar? Ai eu olho pra ele, pego o material que precisa com a foto e os outros acabam prestando atenção”.</i>		

Fonte: Brito, A.T.S.

Como afirma Vygotsky (1998), o aprendiz caminha da regulação social à auto-regulação. Nesse caminho, vemos também o amadurecimento das funções que o SSAC possui, assim, as afirmações das crianças durante esse período de transição, permitem a ela participar do trabalho na resolução de problemas, permitindo a execução das tarefas como um todo. Professoras e alunos (quadro 22) conseguem, nesse momento, realizar as intervenções de uma maneira mais autônoma, sem assistência externa, sendo que a regulação passou da professora para a criança, em um discurso cada vez mais dirigido e interno, o que reflete um

desenvolvimento de profunda significação. Todas as crianças passaram a dirigir e guiar seu comportamento com seu próprio discurso, atingindo assim um importante estágio de transição das capacidades implicadas na zona de desenvolvimento proximal.

4.4 O feedback



Fotografia 70 - Feedback
Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

Vemos na foto acima uma das crianças manuseando o SSAC, ação que caracteriza a etapa em que elas entraram, o momento de emergir da ZDP, sendo que a execução das tarefas aqui se tornou mais amena e integrada, pois foi interiorizada e automatizada (THARP; GALLIMORE, 1996).

A utilização de instrumentos e signos que sustentam uma relação social viabiliza a relação mediatizada. Desse modo, quando as crianças demonstraram o desenvolvimento de certos conhecimentos, elas concretizaram seu caminho de uma regulação social para sua autorregulação. Esse avanço na ZDP vai se processando gradualmente, pois é na ZDP que o aprendizado pode ser definido em termos de desenvolvimento do sujeito, sendo o papel do mediador (SSAC ou a própria prática) importante na educação. Dessa forma, uma prática inclusiva consiste no acompanhar o desempenho através da ZDP, e nesse aspecto as práticas pedagógicas têm relevância na apropriação de ferramentas de mediação.

Nessa etapa, a criança está saindo de sua ZDP e indo para interiorização dos conhecimentos, havendo a consolidação de uma capacidade desenvolvida que faz com que ela caminhe para esse estágio da ZDR em busca da fossilização de seus conhecimentos.

Santarosa (2001) afirma que o aluno ainda deve receber confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades, confirmação que a autora chama de feedback, o que faz com que ele interiorize seus conhecimentos prévios. Assim, o feedback da atuação correta ou é dado pelo mediador ou pelos recursos do próprio ambiente em poucas etapas de atividade. Essa modalidade mediativa, Feedback, se coaduna com a automatização dos conhecimentos trabalhados.

Quadro 23 – Relação Mediação e ZDP no Feedback.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Feedback - Professora 2			Interiorização	
Recortes de eventos Sessões de reflexão			<i>“Perguntei para o Arthur quem era essa professora e ele respondeu... Sanmia. Peguei a foto do Dom Barreto e perguntei onde ele estudava, ele olhou pra foto e disse Dom Barreto”.</i>	

Fonte: Brito, A.T.S.

Vimos aqui que a execução das tarefas por meio do material foi interiorizada, como podemos observar no quadro 23, em que Arthur, apesar de seu diagnóstico, já responde às interações verbais de seus colegas e da sua professora sobre o material.

Estamos saindo de uma Zona apenas de absorção e caminhando para uma Zona de aprendizado. Nesse movimento de automação, o aluno vai construindo suas Funções Psicológicas Superiores, estruturando seu aprendizado e marcando seu desenvolvimento sociocultural. Está ele indo para uma zona de desenvolvimento real, buscando soluções e comparações com os modelos, de forma autônoma.

Existe uma relação processual entre conhecimento e palavra, entre pensamento e palavra (VYGOTSKY, 1994), um movimento contínuo no qual a palavra passa por transformações de uso funcionais, pois é por meio da palavra que o pensamento torna-se concreto. Para Vygotsky (1997), o pensamento é o reflexo generalizado da realidade que se concretiza por meio da linguagem. Estando sempre conectada ao pensamento geral, a palavra traz consigo a abstração, dessa forma, temos a certeza de que Arthur está elaborando seu pensamento através da expressão da sua palavra. Podemos acreditar que ele começa a compreender seu universo, suas ações através da cristalização da sua fala, e, através de suas respostas, percebemos que professoras, amigos e rotina já fazem parte de seu universo histórico-cultural.

Quadro 24 – Relação Mediação e ZDP no Feedback.

Relação ZDP	Mediação e	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação	Feedback - Professora 3			Interiorização	
Recortes de eventos	Sessões de reflexão			<i>“Outra coisa que aconteceu também, a gente tava mostrando o material para o grupão, daí o Artur olhava ou as vezes não olhava, ele tava envolvido com outra coisa e ele nem prestava atenção quando eu tava mostrando para o grupo ai quando a tia Verinha chegou ela disse ...pra chamar mais ainda a atenção dele que o nosso foco principal,por que não pedir pra ele mesmo ir colocar a foto lá no mural, aí ela fez isso, ela pegou a foto mostrou pro grupo, mas daí chamou o Arthur: -. Artur, vem cá coloca. Ele veio e colocou a foto no painel, não é sempre que ele quer colocar, mas nesse dia ele colocou, e foi lindo!!!</i>	

Fonte: Brito, A.T.S.

No quadro 24, vemos tanto o feedback da professora como a apropriação dos conhecimentos pelo aluno Arthur, que tem um comprometimento severo do autismo, já que ele o tem em sua forma clássica, mas, mesmo assim, ele responde aos estímulos solicitados, afirmando a fase de automatização em que se encontra.

Quadro 25 – Relação Mediação e ZDP no Feedback.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Feedback - Professora 5			Interiorização	
Recortes de eventos Sessões de reflexão			<i>“O César já vem e coloca o painel espontaneamente”.</i>	

Fonte: Brito, A.T.S.

Assim como Arthur, César (quadro 25) também está interiorizando o material, já sabe manuseá-lo e, quando quer solicitar alguma atividade para a professora, procura a caixinha com as fotos. Isso mostra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois as mesmas são construídas a partir das relações sociais presentes na vida do indivíduo. Sendo o sujeito participante de seu processo de criação, ele é, portanto, um ser social e cultural inserido em uma história em desenvolvimento.

O feedback nos mostra um grande nível de independência no uso do material, acentuando o valor mediador que tanto SSAC como professor têm como transformadores da natureza e como reguladores de comportamento, já que, nesse momento vemos a manifestação da ação. Assim como César (quadro 25), outras crianças já demonstram ações de usar e descrever a forma de aplicação dos modelos, pois o controle do comportamento e do pensamento estão ligados, logo a alteração da ação provocou alteração de pensamento.

Quadro 26 – Relação Mediação e ZDP no Feedback.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Feedback - Ricardo			Interiorização	
Recortes de eventos Observação em sala de aula			<i>“Tia, eu quero sair” – Ricardo me apresenta a foto da porta da escola</i>	

Fonte: Brito, A.T.S.

Como vemos no quadro 26, Ricardo usa com autonomia o material e já tem um diálogo com as professoras e pesquisadora sobre o que quer e sente. Usa o material para uma compensação das suas limitações, pois, de acordo com Vygotsky (1997, p.14), as limitações impostas podem funcionar como um motivador, um estímulo para a busca de caminhos alternativos para a consecução de tarefas ou vontades: “todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación” (todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação – tradução minha).

Ricardo nos mostrou como a inclusão se concretizou em nossa aplicação dos sistemas, pois usa-os de maneira independente, respondendo as perguntas das sua mediadoras, organizando a rotina e interagindo com os colegas sobre suas atividades.

4.5 Estratégia cognitiva



Fotografia 71 - Estratégia Cognitiva

Fonte: Brito, A.T.S. 2007.

É o momento, de completado um ciclo, a desautomatização do desempenho conduzir a um retorno à ZDP, para que sejam desenvolvidas novas capacidades. Seguidas vezes, vemos a dominação de estratégias interiores, podendo a criança solicitar ajuda quando impedida de ir adiante, pela ausência de condições que lhe possibilitem de concluir seu trabalho. Nesse sentido, entra em questão a repetição de uma tarefa, de um modelo, de uma prática, para que, efetivamente, o caminho da saída da ZDP ocorra rumo a uma ZDR. Essa recapitulação ou “pontos de ancoragem” (SANTAROSA, 2001) permite que as crianças resgatem pontos já aprendidos e as faz buscar caminhos para a realização de outra atividade.

Sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1984, p.101) afirma que o “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Nesta perspectiva, o educador e o sistema assumem o papel de mediador, oferecendo suporte para o educando na sua zona de desenvolvimento proximal.

Os SSAC são concebidos como um elemento mediador entre o sujeito e o ambiente, atuando como um suporte para as pessoas com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, as funções citadas pela professora 2 serviram como guias de nossas ações e reflexões. A partir delas pudemos aventar que outros tipos de funções nosso material poderia explorar, daí advieram diversas idéias como: apoiar todo conteúdo curricular através de fotos ou desenhos, colocar fotos em cada material do próprio aluno, dar pistas visuais de como os alunos deveriam se comportar durante o lanche, o que fazer com o lixo etc.

Percebemos aqui que nossas ações estavam carregadas de valores, intenções e interesses a nos guiar em nossas teorizações, o que nos fazia sempre refletir na busca de uma autonomia comum pela investigação de uma realidade comum, aspecto que foi amenizado pela característica benéfica da pesquisa-ação, que é o de favorecer o enfoque dialético sobre as práticas, pois, nesse momento, levantávamos o tempo todos os aspectos mais relevantes do material, de modo que essas características fossem comuns para o grupo.

Quadro 27 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia Cognitiva - Professora 2				Desautomatização
Recortes de eventos Sessões de reflexão				<i>“Esse material tem funções demais! Dá para aproveitar em muitas outras coisas. Percebi que o uso dele depende de como uma turma está naquele dia e fico me perguntando se essa maneira seria ainda a mais adequada”.</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

Como vimos retratado no quadro 27, em que é exaltada a relevância do material, procurávamos características que pudessem colocar o grupo em uma troca, um diálogo, evitando preferências pessoais. A professora 2 procurou uma característica geral à qual pudessem nos ater para dar sentido a outras características, a fim de produzirmos mais materiais similares que pudessem propiciar o mesmo movimento de inclusão.

Quadro 28 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia Cognitiva – Professora 1				Desautomatização
Recortes de eventos Sessões de reflexão				<i>“A gente percebe que a criança tem um interesse por esse material, ele é colorido, chama a atenção”.</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

Essa atividade, que já foi apropriada, vira uma estratégia cognitiva, pois agora o sujeito já compreende o material (quadro 28), consegue fazer outras relações com esse suporte e caminha para um processo de novas relações. Essa ação foi notada no gerir da prática das próprias professoras, que deixaram de apenas aplicar o material trabalhado para elaborar novos modelos.

Tal constatação é vista pela transformação sofrida nos suportes no decorrer desta pesquisa, tanto no material como nas professoras, que saíram de um estágio de ajuda intensa para ganharem independência e gerar soluções mais otimizadas para todos os alunos.

Nesse estágio final, Desautomatização, há uma mescla de regulação externa, auto-regulação e processos automatizados, pois, uma vez dominadas as estratégias cognitivas, a

criança ou as professoras ainda poderão solicitar ajuda, diante de quaisquer empecilhos, buscando instruções verbais de pares mais experientes ou, como aqui retratado, esgotando as funções do material e indo em busca de mais funções. Assim, continuamos a ver a relação oscilante entre o auto-controle e o controle externo.

Quadro 29 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

Relação Mediação e ZDP	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia Cognitiva – Professora 5				Desautomatização
Recortes de eventos Sessões de reflexão				<i>“Eu acho que precisamos intensificar a utilização desse material, vejo ainda que nossas fotos estão limitadas, não tem tudo ainda”.</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

A professora 5, desse recorte (quadro 29), tira proveito das regulações para a manutenção e a melhoria de sua performance. A meta dessa etapa é em refazer o caminho do desempenho assistido à auto-regulação, para, novamente, sair da Zona de Desenvolvimento Proximal por meio de uma nova automatização.

Quadro 30 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva .

Tipos	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia Cognitiva – Professora 4				Desautomatização
Sessões de reflexão o				<i>“Tive uma idéia de produzir esse novo material de colocar como suporte para os aventais uma foto de cada criança... assim Catarina e os outros alunos saberão qual é logo seu material”.</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

A fala da professora 4, no quadro 30, constatou a união entre ação e teoria, saber e ação transformaram o caminho já trilhado e provocaram uma reflexão promotora com fortes subsídios para a produção de novos materiais e de novos caminhos. É, portanto, através da discussão da prática que elaboramos novas e crescentes estratégias para incluir.

Quadro 31 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

Tipos	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia cognitiva - Professora 3				Desautomatização
Aplicação de questionário - Como você descreveria seu conhecimento sobre inclusão hoje? -				<i>“Não dá para descrever em palavras como eu modifiquei meu conhecimento. Vejo hoje que a inclusão é mais do que colocar o aluno para acompanhar a turma, é fazer com que se sinta bem com isso[...].”.</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

Quadro 32 – Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

Tipos	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Modalidades de Mediação Estratégia Cognitiva - Professora 4				Desautomatização
Aplicação de questionário- O que a prática com os sistemas de comunicação propiciou?				<i>“Inclusão”</i>

Fonte: Brito, A.T.S.

Na fase de Desautomatização concretiza-se o caminho para o aprendizado real. Nos quadros 31 e 32, concretiza-se o aprendizado, e a idéia de inclusão torna-se efetivamente concreta, palpável, alicerçando novos investimentos em busca de outras idéias e da incorporação de outras e inéditas ações.

Quadro 33 - Relação Mediação e ZDP na Estratégia Cognitiva.

MUDANÇAS NAS MODALIDADES CONQUISTADAS PELA ESTRATÉGIA COGNITIVA	ANTES	DEPOIS	RESULTADOS
<p>Indicações visuais ns portas.</p>	 <p>Fotografia 72- Porta sem nada Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	 <p>Fotografia 73- Frutas Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>As professoras decidiram que todo o conteúdo trabalhado deveria ser colocado de forma visual na sala.</p>
<p>Colocando a rotina do dia.</p>	 <p>Fotografia 74 - montando atividade Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	 <p>Fotografia 75- aventais e roupas Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>As pistas visuais foram ampliadas e agora todo material tem foto de cada aluno, para que os mesmos identifiquem melhor qual o seu.</p>

<p>Colocando ou retirando a lancheira.</p>	 <p>Fotografia 76- aventais e roupas Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	 <p>Fotografia 77 - aventais e roupas Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>As pistas visuais foram ampliadas e agora todo material tem foto de cada aluno, para que os mesmos identifiquem melhor qual o seu.</p>
<p>A rotina estabelecida com o material elaborado com fotos.</p>	 <p>Fotografia 78 - rotina Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	 <p>Fotografia 79 - painel feito pela professora Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>As professoras foram elaborando desenhos que também serviram como orientações de demandas.</p>
<p>A rotina estabelecida com o material elaborado com fotos.</p>	 <p>Fotografia 80- rotina Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	 <p>Fotografia 81- orientações de comportamento Fonte: Brito, A.T.S. 2007.</p>	<p>As professoras foram elaborando desenhos que também serviram como orientações de demandas.</p>

O ambiente escolar pode ser propulsor da inclusão através de uma transformação da prática pedagógica, fazendo-se necessário, antes de tudo, que as professoras se apropriem conscientemente da sua realidade. Foi preciso, portanto, que as professoras se conscientizassem das suas realidades para que pudessem perceber as reais condições de modificá-las.

É, portanto, imprescindível que o professor se coloque no papel de investigador, e questione o tempo todo sua prática, como a própria pesquisa incita. Como afirma Mion e Saito (2001), a investigação-ação provoca a autonomia dos seres humanos e é favorável à transformação da realidade, pois é nesse ato reflexivo que se produz a autonomia, já que, vivendo as situações de diálogo, desenvolvemos um processo que gera conhecimentos.

Assim, as afirmações de Vygotsky (1997) sobre as funções do desenvolvimento são confirmadas, pois, para ele, elas surgem duas vezes: primeiro no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no individual (intrapsicológico). Elas surgem nas relações reais entre as pessoas, e, assim, tanto alunos como professoras realizaram sua autonomia, suas aquisições de novas estruturas, pois todo o lidar com SSAC nos impulsionou a avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento, os quais foram construídos graças à mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio tínhamos consciência do desafio que seria a tarefa de incluir crianças com TGD em uma escola regular por causa da dificuldade de usar os SSCA e pela novidade de lidar com esses sistemas na prática pedagógica. No entanto todas as dificuldades ou empecilhos foram superados, e acreditamos que, por meio do compartilhamento, da troca, da cooperação, é que alcançamos essa superação.

A relação interpessoal positiva estabelecida durante a pesquisa foi outro ponto facilitador, pois permitiu que pesquisadora e professoras se auxiliassem, sugerindo, interagindo e informando. A cooperação foi mais que um instrumento, pois possibilitou a produção de conhecimentos, o que propiciou um suporte efetivo na formação dos professores quanto ao uso e à aplicação do sistema de comunicação numa perspectiva inclusiva.

Na prática do trabalho cooperativo de pesquisa apoiado pelos SSCA puderam ser observadas diversas situações do cotidiano escolar, o que permitiu uma reflexão teórica qualificada sobre o processo de aprendizagem, identificando-se as implicações do uso do SSAC na promoção da inclusão. Também foi possível verificar como o ambiente escolar pode ser o propulsor dessa mudança e como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TGD, proporcionando-lhes uma aprendizagem eficaz geral, assim, o percurso desta pesquisa proporcionou:

- o surgimento de um material de mediação, SSAC, rico e com possibilidades crescentes de aplicação;
- a produção crescente de novos materiais e novas manifestações de uso;
- uma nova organização no ambiente educacional para a incorporação do SSAC e
- a implantação de progressos diversos na forma de conceber o desenvolvimento das crianças incluídas e das próprias professoras, a saber:
 - Na fase inicial, foi feita uma pequena quantidade de questionamentos, que aumentaram na fase intermediária e diminuíram na fase final, com formas de questionamento sutis. No transcorrer do tempo, a etapa de Demonstração

provocou o aparecimento da autonomia. O suporte intenso fez-se necessário em vários momentos, principalmente para aprendizagem de situações novas ou quando da desautomatização do desempenho (por esquecimento, por exemplo), o que resultou em um retorno à ZDP, fato que ocorreu diversas vezes nesta pesquisa pela novidade do material SSAC para todos.

- Uma das formas mais usadas até o momento final desta pesquisa foi a da Informação, pelo fato de os alunos com TGD encontrarem-se nos estágios iniciais de interação e sempre solicitarem o uso do SSAC ou apoio de outra pessoa.
- Os Questionamentos levantados potencializaram as investigações e as interpretações dos acontecimentos, tornando possível projetar novas ações. Esse, por si só, já é um fenômeno transformador e inclusivo frente à realidade que as professoras e os alunos vivenciam. O resultado obtido durante o processo de ensino aprendizagem das crianças com TGD ficou evidenciado na forma como as mediações foram usadas, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria; é preciso o outro para que a mediação ocorra. Faltou, portanto, a essas crianças uma abordagem educacional que não se reduzisse apenas ao treinamento de habilidades comunicacionais, havendo necessidade de uma estrutura que viabilizasse um olhar das pessoas em seu todo, a partir de suas potencialidades de comunicação, sua interação social e sua contextualização histórica. Percebemos que o uso do SSAC deve trazer a possibilidade de produção de significados, levando em conta a participação do outro em um ambiente cheio de possibilidades sócio-culturais.
- Na fase do Feedback, o suporte serviu para confirmação da continuidade das atividades efetuadas pelos alunos, sendo que a utilização do suporte diminuiu gradativamente em quantidade, revelando a autonomia crescente das crianças.
- Na Estratégia Cognitiva, o professor e o próprio suporte forneceram elementos que visaram resgatar conhecimentos já adquiridos pelos alunos, o que provocou nestes a procura pela própria autonomia e nas professoras, a capacidade de, a partir do conhecimento adquirido, produzir materiais inéditos.

Atuar sobre um modelo de comunicação e levá-lo a desempenhar seu papel no desenvolvimento de um sujeito é inscrevê-lo no universo da interação com seus parceiros, proporcionando a esse sujeito a capacidade de simbolizar o mundo que o cerca, dando sentido aos processos de interação na forma de estruturas internalizadas em funções psicológicas superiores.

Os ganhos que as crianças obtiveram sobrepujaram o possível uso dos SSAC apenas como símbolo, pois elas tornaram existentes objetos e acontecimentos da realidade também por meio da mediação. Ultrapassando as percepções imediatas e concebendo aquilo que pensavam, sentiam ou percebiam, ou seja, formando idéias, foram além da capacidade de representar.

A adesão voluntária das professoras proporcionou a melhoria da sua prática e o aparecimento de um *locus* de inclusão escolar que possibilitou a variabilidade de especialidades e alternativas para novos questionamentos.

Nesse sentido, para as professoras relacionarem desempenho assistido e estágio de ZDP no qual se encontra o aluno, elas devem ter em mente todas as informações obtidas no percurso da pesquisa e atuar dentro da zona de cada sujeito, oferecendo a assistência que se fizer necessária, identificando também o momento de aquisição de um conhecimento real, para que não se repita um conteúdo já fossilizado. Dessa forma, as professoras estarão realmente contribuindo para um ambiente propício de inclusão, gerando autonomia e transformação de toda uma estrutura que desenvolva nos sujeitos suas potencialidades, pois é importante que a mediação provoque avanços, estimulando e interferindo no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de uma criança com autismo não é inferior ao de outra criança, mas sim, diferente, singular, pois ela aprende caminhos alternativos para compensar, por exemplo, a falta de uma comunicação consistente para elaboração do seu pensamento, sendo a experiência social através da mediação promovida pelo SSAC um alicerce eficiente para seu processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMIRALL, C. B. SORO-CAMATS, E. e BULTÓ. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações.** São Paulo: Santos, 2003.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (77), p. 53-61, maio 1991.

ASA. Autism Society of America. **Autism Department of Health and Human Services.** Public Health Service National. Instituts of Health.U.S,1999.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, R. e BOSA, C. & Col . **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL, Ministério de Educação. **Portal de Ajudas Técnicas: equipamentos e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física.** Recursos para a comunicação alternativa/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC: SEESP. 2004, fascículo 2.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, Filosofia Educacional e Prática clínica. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e educação.** Marília: Unesp publicações, 2000.

CLIK – TECNOLOGIA ASSISTIVA The PCS Libraries on disk. EUA: Mayer-Johnson Co., <http://www.assistiva.com.br/#links1994>. Acesso em: maio/2007.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro:WVA, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLASSIFICAÇÃO de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10; **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E.J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J.; SAMESHIMA, F. S. Análise do relato familiar a respeito das situações comunicativas de dois alunos com deficiência múltipla. In: GIACHETI, C. M.; FERRARI, C. (Orgs.) **Coletâneas de comunicações científicas da VII jornada de fonoaudiologia da Unesp de Marília**. Marília: Unesp, 2002. p. 67-80.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho ARAÚJO, Jussara Loiola (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GALLIMORE, R; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-198.

GRABAUSKA; BASTOS In: MION, R. A.; SAITO, C.H. **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica planeta, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, Mª S. Reflexão crítica: A Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, jan./jun., p. 26-38, 2005.

IBIAPINA, Ivana. O tom: psiquismo, atividade e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme et al (orgs.). **Psicologia da educação: Saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, 2004.

JOHSON, Roxanne M. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica**. Trad. Giselle Mantovani e José Carlos Tonolli. Porto Alegre: Klik - Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

JUHLIN, V. **O desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças com necessidades especiais**. São José dos Campos: Uni Vap, 2002.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LDB CADERNOS CEDES. **A nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais**. Campinas: v. 46, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1996.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa – aumentativa. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e Educação**. Marília: Unesp publicações, 2000.

MELLO, A. M.R. **Autismo**. São Paulo: AMA, CORDE, 2004.

MION, R. A. **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica planeta, 2001.

MOORE, S.T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, D.O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Uel, 2001. p.367-373.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e comportamentais de CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEREIRA, M. E. M. **O estudo da linguagem pela psicologia: uma aproximação entre Skinner e Bakhtin**. São Paulo: EDUC, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** São Paulo. Cortez. 2005.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RELATÓRIO SÍNTESE. **Agência Européia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais**. Editores: Cor Meijer, Coordenador de projeto. Março, 2003 Disponível em (www.european-agency.org) Acesso em abril/2007.

REVISTA AUTISMO NO BRASIL. São Paulo: Mariano Mello. 2005, nº. 2, jun.

SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes de aprendizagem digitais: os caminhos pelas áreas de desenvolvimento proximal de pessoas com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Projeto com Apoio do Cnpq e Fapergs

_____ *Cooperação Na Web Entre PNEE: construindo conhecimento no Núcleo de Informática na Educação Especial da UFRGS*. In: **Anais do Congresso Ibero-americano de Informática na Educação especial- III CIIEE-SEESP/MEC**. Fortaleza 20 a 23 de agosto 2002 publicados em meio digital – CD p.64-79. Disponível em www.niee.ufrgs.br/eventos Acesso em jun/2007.

_____ **Estratégias de Intervenção através das tecnologias da Informação e Comunicação - TIC - para o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral**. Porto Alegre, 2000.

_____ Estudo do processo da leitura e da escrita de crianças portadoras de necessidades especiais em ambientes que favorecem a comunicação, criação de idéias e produção textuais. **Revista Psicopedagógica**, 14(35), 16-22, fev. 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WVA, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHLOSSER, R. e ROTHSCCHILD, N. **Alternativas de Aumento da Comunicação em crianças de desenvolvimento atípico**. São Paulo: Santos, 2001.

SILVA, S. E VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

STAINBACK E STAINBACK, **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artres Médicas. 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TETZCHNER, V. S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

THIERS, V. de O. **Comunicação alternativa em paralisia cerebral**: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental. São Paulo: USP, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico** – o novo paradigma da ciência. 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEER, René Van Der & VALSINER, Jean. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, São Paulo, 1984.

_____ **A formação social da mente**. 5^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA AOS PROFESSORES

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da educação
Mestrado em Educação

Sr(a) Professor(a)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação como instrumentos de um processo de inclusão de crianças na faixa etária de 4 a 12 anos com TGD em escolas regulares, no gerir de práticas pedagógicas reorganizadoras do espaço escolar, pois, acreditamos que, somente através de um constante olhar sobre as diversidades metodológicas e as necessidades dos sujeitos é que poderemos produzir uma sociedade mais igualitária. Conseqüentemente, são os professores os profissionais capazes de indicar caminhos para a construção de uma proposta pedagógica mais adequada e realmente importante para inclusão. Dessa forma, por meio de ações cooperativas, pretendemos investigar formas de gerir essa inclusão.

Nesse sentido, solicitamos sua colaboração no preenchimento deste instrumento.

Agradecemos sua atenção,

Aída Teresa dos Santos Brito
Psicóloga - mestranda em Educação

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,.....professor da escola, participei da pesquisa realizada pela professora Aída Teresa dos Santos Brito para a elaboração de sua dissertação de mestrado. E, estando ciente do caráter da pesquisa, quanto à identificação ou divulgação de meus dados pessoais, autorizo a publicação das colaborações por mim fornecidas ao responder questionários, apresentar filmagens ou fotografias sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante seu trabalho.

Teresina,... de..... de 2006

.....- RG:.....

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,.....responsável
pelo menor, autorizo a pesquisadora Aída Teresa dos
Santos Brito a divulgar, publicar quaisquer dados pessoais, ou ações do menor em questão,
quer seja fornecidas pelas observações, filmagens ou fotografias sobre as práticas pedagógicas
desenvolvidas durante seu trabalho de mestrado.

Teresina,... de..... de 2006

.....- RG:.....

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____

E-mail: _____

Formação universitária:

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Formação pós-universitária:

Curso: Instituição: Ano conclusão:

Publicações nos últimos três anos:

Título: Tipo de produção: Ano:

Participação em eventos científicos nos últimos três anos:

Evento: Instituição: Ano:

Sobre Inclusão:

Cursos: _____

1.O que você sabe sobre Sistemas de Comunicação?

2.O que vem a ser uma criança com TGD?

3.Qual a melhor forma de incluir uma criança com TGD?

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO 2

1. Como você descreveria seu conhecimento sobre inclusão hoje? (importância, desafios, dificuldades).
2. O que a prática com os sistemas de comunicação propiciou?
3. Qual a abordagem que caracteriza sua prática pedagógica?
4. Descreva sua prática pedagógica e comente seus avanços e dificuldades.
5. Sugira propostas para melhorar a inclusão de crianças com TGD.