



Comunicar é preciso:

Em busca das melhores práticas
na educação do aluno com deficiência



Ignorar

Aplicar

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Patricia Lorena Quiterio

Catia Crivelente de Figueiredo Walter

Carolina Rizzotto Schirmer

Patricia Braun

Organizadores



LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES
PATRICIA LORENA QUITERIO
CATIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER
CAROLINA RIZZOTTO SCHIRMER
PATRICIA BRAUN
(ORG.)

COMUNICAR É PRECISO:
*em busca das melhores práticas na educação
do aluno com deficiência*



Marília
2020

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Copyright© 2020 do autor

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em
Educação Especial (2018-2020)

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral – UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves – UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPa

Carlo Schmidt – UFSM

Revista Brasileira De Educação Especial

Editor-chefe: Márcia Denise Pletsch - UFRRJ

Editores adjuntos: Débora R. de Paula Nunes – UFRN

Dirce Shizuko Fujisawa – UEL

Maria Luiza S. Fiorini – UNESP.

Amélia Mesquita – UFPA

Washington Nozu- UFGD

EDITORA ABPEE

Editor

Eduardo José Manzini

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (UNESP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS,Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

C741 Comunicar é preciso : em busca das melhores práticas na educação
do aluno com deficiência / Leila Regina d'Oliveira de Paula
Nunes ... [et al.] (org.) – Marília :ABPEE, 2020
194 p. ; 23 cm. II.

ISBN 978-65-88465-01-1

1. Educação especial - Ensino. 2. Tecnologia assistiva. 3. Co-
municação alternativa. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de
Paula.

CDD 371.9

SUMÁRIO

Apresentação

Débora Deliberato 1

Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes 5

Formação inicial de professores - da pesquisa à prática

Carolina Rizzotto Schirmer; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter;
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes 13

Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula

Carolina Rizzotto Schirmer; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes; Sônia Delgado 25

Tecnologia Assistiva

Miryam Bonadiu Pelosi 37

Alunos não-oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a vez através das habilidades sociais

Patricia Lorena Quiterio; Alzira Maira Brando 47

O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não falantes

Sônia Maria Moreira Delgado 59

A importância da mediação no contexto de uma escola inclusiva

Fernanda Obelar 71

Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino

Carolina Rizzotto Schirmer; Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes 81

O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia

Patricia Braun; Márcia Marin Vianna 93

[Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula](#)

*Alzira Maira Perestello Brando; Cláudia Miharu Togashi;
Danielle Abrantes Brito; Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes*107

[Sala de Recursos Multifuncionais](#)

*Cláudia Alexandra Góes de Araújo*115

[O PECS-adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo](#)

*Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter*127

[Educando alunos com Síndrome de Asperger: dicas de sala de aula](#)

Débora Regina de Paula Nunes; Eliana Rodrigues Araújo 141

[Conversando com a \(o\) professora \(or\) do aluno que apresenta autismo e Síndrome de Asperger](#)

Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto 151

[“Turma Muito Maluquinha” – o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma turma de projeto na Rede Municipal de Ensino](#)

Patricia Lorena Quiterio 163

[Livro adaptado: um recurso multifuncional](#)

Cláudia Alexandra G. de Araújo; Ana Clara Vidal 173

[Referências Bibliográficas](#) 185

APRESENTAÇÃO

A política nacional de inclusão vem discutindo o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação, concedendo aos alunos com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo. Aceitar as diferenças e planejar programas de intervenção direcionados à especificidade de cada pessoa com deficiência é auxiliar nas ações para a inclusão.

Os avanços direcionados à área de Tecnologia Assistiva, de que é exemplo a Comunicação Alternativa e Ampliada/Suplementar, têm mostrado a necessidade de os profissionais promoverem a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, para que possam ter autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

No que diz respeito às habilidades comunicativas das crianças, jovens e adultos com deficiência, há um esforço por parte dos profissionais e pesquisadores em investir nas diferentes formas de comunicação e ampliar suas possibilidades, a fim de que possam favorecer a aquisição e desenvolvimento da linguagem e propiciar novos conhecimentos (DELIBERATO, 2007, 2010).

A linguagem do ser humano faz parte de um processo biológico e ambiental de complexidade única. A diversidade humana a faz cada vez mais complexa e intrigante, o que conduz aos pesquisadores a diferentes problemas de pesquisa. A área da Comunicação Alternativa e Ampliada/Suplementar, embora consolidada em grande parte dos países associados a ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication -, no Brasil está restrita a certos centros de reabilitação ou a determinadas Universidades.

É nesse cenário que o *Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação da Pessoa com deficiência*, inserido na linha de pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vem nos presentear com a obra: *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Ao longo dos anos a equipe de pesquisadores liderada pela Professora Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes vem investigando e desenvolvendo temáticas a respeito da linguagem, linguagens alternativas com procedimentos metodológicos que nos permitem entender e estabelecer metas para o ensino dos alunos com deficiência na escola.

Os capítulos, aqui descritos, nos remetem a pensar na *Linguagem* e como a *Tecnologia Assistiva*, quer por meio dos seus serviços, técnicas, recursos, poderiam favorecer a mediação no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. O leitor poderá identificar que a equipe de pesquisadores está preocupada em entender os processos de linguagem dos alunos com deficiência e severa complexidade de comunicação, destacando o uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação para o aluno com deficiência e demais interlocutores.

A necessidade de capacitação inicial e continuada de recursos humanos para trabalhar com a diversidade de alunos com deficiência, *Tecnologia Assistiva* e a *Comunicação Alternativa e Ampliada/Suplementar* é amplamente discutida. Os resultados aqui descritos e pontuados a respeito da capacitação de interlocutores vêm ao encontro da discussão da necessidade de dar aos alunos com deficiência e severa complexidade de comunicação o direito *a voz* nos processos dialógicos (BEUKELMAN; MIRENDA, 2007).

O direito a comunicação nos diferentes espaços da escola e a oportunidade do aluno com deficiência participar nas atividades pedagógicas da rotina escolar e dos demais locais de suporte, como nas salas de recursos multifuncionais, são ações destacadas durante a leitura dos capítulos.

Importante a ser destacado que durante os conteúdos apresentados, os leitores poderão encontrar possibilidades teóricas, recursos, recursos adaptados, procedimentos sistematizados relacionados a *Tecnologia Assistiva* e a *Comunicação Alternativa*. Tais conteúdos podem favorecer e sistematizar a discussão a respeito da diversidade de alunos com deficiência nas escolas.

Parabenizo a Professora Dra Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e sua equipe de trabalho, em especial a todos os que direta ou indiretamente estiveram e estão trabalhando no LATECA (Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa), pela seriedade e compromisso com a pesquisa, ensino, extensão e divulgação dos trabalhos realizados no contexto da Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, com destaque para as questões relacionadas à *linguagem*.

REFERÊNCIAS

- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.
- CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da Reunião VII*, dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 23 jan. 2010.
- DELIBERATO, D. *Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica.* 2010. 178 f. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- _____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.* Marília: ABPEE, 2007. p. 25-36.

Débora Deliberato

*Livre-Docente em Comunicação Alternativa
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e
do Departamento de Educação Especial da UNESP/Marília*

[Voltar para o sumário](#)

COMUNICAR É PRECISO: EM BUSCA DAS MELHORES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIENCIA

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes¹

O debate sobre o paradigma da inclusão escolar de pessoas com deficiência tem se destacado na agenda de pais, profissionais da educação e pesquisadores nas últimas duas décadas. A complexidade dessa questão tem sido tratada igualmente em âmbito legal de forma expressiva a partir da *Constituição Federal* de 1988, que preconizava o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino. Seguindo esta tendência, encontramos uma profusão de leis e diretrizes que tem sido referência para fomentar políticas públicas educacionais aos níveis federal, estadual e municipal (Glat, Fernandes e Pletsch, 2008). Contudo, este arcabouço jurídico não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento.

No cotidiano das escolas regulares, observa-se, atualmente, a crescente presença de crianças e jovens com graves dificuldades motoras e de comunicação oral e de um grande contingente de alunos não alfabetizados, com deficiência ou não (Pelosi e Nunes, 2009). Contudo, uma escola que se qualifique como inclusiva deve necessariamente prover condições para que todo e qualquer aluno se aproprie dos elementos e processos culturais e não apenas se constitua em ambiente de socialização. Muito frequentemente, o discurso sobre o movimento inclusionista assume formas maniqueístas, dogmáticas e acríticas, por desconsiderar o que a pesquisa científica vem revelando sobre este processo no âmago das escolas. Com efeito, a vasta literatura sobre inclusão tem apontado fatores que afetam, positivamente,

¹ Psicóloga. Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ. Ph.D Educação Especial/ Vanderbilt University

a inclusão responsável e efetiva dos alunos com deficiência. A forte liderança dos gestores, o envolvimento familiar, o trabalho colaborativo de professores regulares e especiais, o aproveitamento dos profissionais de apoio, a formação inicial e continuada de qualidade dos profissionais de magistério, as adaptações curriculares e o emprego planejado e consistente de materiais didáticos adaptados e de recursos de tecnologia assistiva/comunicação alternativa são apontados como componentes essenciais ao pleno desenvolvimento da educação inclusiva para todos os alunos (Downing e Peckham-Hardin, 2007; Schirmer, Nunes, Walter e Delgado, 2008; Pelosi, 2008; Bersch e Schirmer, 2007).

TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

A *Tecnologia Assistiva* (TA) é uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência ou da idade avançada. Recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural e a mobilidade, o acesso independente ao computador², a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, os recursos para cegos e para surdos, as órteses³ e as próteses⁴, os projetos arquitetônicos para acessibilidade, os recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária como alimentação, vestuário e higiene, mobiliário e material escolar modificado são apenas alguns exemplos das inúmeras modalidades e possibilidades da tecnologia assistiva (Church e Glennen, 1992; Bersch e Pelosi, 2007; Correia e Correia, 2007). A *Comunicação Alternativa* (CA) constitui uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que está dirigida a pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. A Comunicação Alternativa/Ampliada constitui área de conhecimento multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu, inicialmente, na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola. Mais especificamente, a Comunicação Alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais

² Este acesso refere-se à Informática Acessível , que abrange uma variada gama de recursos, estratégias e serviços que permitem pessoas com diferentes tipos de deficiência, utilizarem o computador de forma eficaz.

³ Órteses - equipamentos colocados nas mãos, braços ou pernas com o objetivo de obter melhor posicionamento e facilitar a função do membro (Pelosi, 2003)

⁴ Próteses - Componentes artificiais que têm por finalidade suprir necessidades - funções - de indivíduos seqüelados por amputações traumáticas ou não.

como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (Glennen, 1997; Nunes, 2003).

A utilização desses recursos de tecnologias de alto e baixo custo pode, com efeito, favorecer melhor desempenho e independência das várias funções de crianças e jovens com deficiência na escola. Um aluno com deficiência física não oralizado, por exemplo, enfrenta dificuldades em realizar de forma autônoma, muitas das tarefas rotineiras, como comunicar-se, ler, escrever, manusear materiais pedagógicos, etc. Não participando ativamente das atividades escolares, ele fica em desvantagem, perdendo oportunidades de aprender e mesmo de conviver com seus colegas.

A adequação do material pedagógico e escolar constitui elemento crítico no processo de ensino-aprendizagem desse alunado. Um exemplo de como a tecnologia assistiva pode beneficiar as pessoas com deficiência é a leitura. Alguns alunos apresentam dificuldades em acompanhar a turma e seu ritmo para aprender a ler é diferenciado. Para auxiliá-lo, o professor especializado poderá produzir, com o recurso de *softwares* como o *Escrevendo com Símbolos* (*Widgit Software*) ou o *Boardmaker*⁵, textos apoiados por símbolos gráficos e assim favorecer a compreensão dos mesmos pelo aluno. Imerso no contexto de símbolos pictográficos e alfabeticos, o aluno poderá realizar leitura global e ter acesso a novos conhecimentos de forma mais autônoma (Schirmer, Browning, Bersch e Machado, 2007; Andrade e Correia, 2007; Correia, 2007) .

Livros clássicos de histórias infantis (ex.Três Porquinhos), outros relacionados a atividades do dia a dia ou mesmo livros para-didáticos podem ser transcritos ou reescritos de forma simplificada e reimpressos com letra ampliada para atender alunos em inicio do processo de alfabetização ou que apresentem baixa visão. Este acervo é passível ainda de ser adaptado para a escrita Braille, com fitas adesivas coladas na página correspondente do próprio livro (Pelosi, Souza, Schreibe e Dan, 2007). Livros eletrônicos contando com auxílio de voz gravada e músicas ou mesmo livros adaptados que forneçam *feedback* de voz para apoiar o processo de leitura são ainda outros recursos que, sintonizados com os diferentes estágios de apropriação da leitura e da escrita e empregados de forma criativa pela professora, podem fazer a diferença na vida desses alunos (Pelosi et al., 2007).

⁵ Software que contem os símbolos pictográficos *Picture Communications Symbols* (PCS) (Mayer-Johnson, 1985),

Símbolos gráficos tridimensionais (miniatura de objetos) e bidimensionais (fotografias, desenhos, símbolos pictográficos e palavras escritas), disponibilizados em cartões isolados ou dispostos em pranchas de comunicação podem favorecer sobremaneira tanto a linguagem receptiva (compreensão da linguagem falada), quanto a linguagem expressiva do aluno incapaz de oralizar. Ele poderá acompanhar, por exemplo, a história contada oralmente pela professora seguida pela apresentação desses símbolos pictográficos, assim como responder e fazer perguntas, recontar a sequência dos eventos da história e até interpretar o texto se valendo desses mesmos recursos (Pelosi et al, 2007; Oliveira e Nunes, 2007).

PESQUISA E ENSINO SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Desde 1995, o *Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência*, inserido na Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais (anteriormente denominada Educação Especial) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, vem desenvolvendo um grande número de projetos de pesquisa financiados pelo CNPq, FAPERJ e UERJ. Inicialmente, o grupo procedeu à normatização fluminense do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody e investigou aspectos relativos à iconicidade e uso funcional de sistemas pictográficos de Comunicação Alternativa (CA) e aos processos da memória de trabalho de jovens com paralisia cerebral. Os estudos mais recentes, dos quais 20 se constituíram em dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalho de pós-doutorado, focalizaram: a) o ensino do uso da CA através das estratégias do ensino naturalístico e da interação responsável a crianças e jovens com paralisia cerebral e autismo, b) a interação de usuários de CA e seus interlocutores, c) a interação de alunos não oralizados e seus professores na escola , d) os efeitos de programa de formação em serviço de professores para introduzir CA nas escolas regulares e especiais do ensino fundamental e nos programas de educação de jovens e adultos , d) o desenvolvimento da leitura e escrita em usuários de CA , e) o treinamento de pais para interagir com filhos usuários de CA, f) os efeitos da comunicação alternativa para pessoas com afasia, g) a parceria das Secretarias de Saúde e Educação para promoção da inclusão dos alunos com deficiência física nas escolas regulares, g) formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva e h) o perfil dos enunciados

comunicativos produzidos por crianças e jovens por meio de sistemas de comunicação alternativa de 15 países (Nunes e Nunes, 2007).

Uma reflexão sobre estas e outras investigações tem mostrado que, no Brasil, devido às dimensões territoriais do país, os conhecimentos específicos sobre Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa ainda estão restritos a pequenos grupos e, quando abordados na perspectiva da educação inclusiva, são ainda incipientes. Os professores e profissionais da saúde, salvo raras exceções, desconhecem os recursos da TA e seu potencial educativo e pedagógico (Pelosi, 2008).

O LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA/COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (LATECA)

As atividades de pesquisa, ensino e extensão do Grupo de Pesquisa são, em sua maioria, desenvolvidas no Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa (LATECA), situado nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ . O LATECA criado em 1995, foi remodelado e reequipado com os mais modernos instrumentos de Tecnologia Assistiva, com auxílio da FAPERJ⁶ e do CNPq⁷ em 2009 . Muitos alunos de graduação e de pós graduação participaram desse Grupo desde sua criação em 1995. Atualmente. o Grupo de Pesquisa é composto por uma equipe interdisciplinar - a professora coordenadora, uma professora –pesquisadora da UERJ, duas pedagogas, uma mestra em Educação, quatro doutorandas, duas mestrandas, quatro bolsistas de iniciação científica, além de voluntárias. Essa equipe conta com profissionais de várias áreas: Pedagogia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Psicopedagogia.

Alunos do Curso de Pedagogia desta Universidade, professores da rede municipal do Rio de Janeiro, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pais e pessoas com deficiência vem se beneficiando, ao longo desses 16 anos, dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelos pesquisadores deste Grupo de Pesquisa. Pessoas com deficiência e suas famílias têm

⁶ Nunes, L. R. O. P. (2007). *Dando a voz através de imagens: Comunicação alternativa para indivíduos com deficiência*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. E 26/110235/2007).

Nunes, L. R. O. P. (2008). *Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial e continuada de professores*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. E 26/111794/2008).

⁷ Nunes, L. R. O. P. (2007). *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla* . Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (proc. 473360/2007-1).

igualmente recebido suporte material e instrucional para o emprego dos recursos da comunicação alternativa/ampliada e de informática acessível.

CONTEÚDO DO LIVRO

O livro está composto por 16 capítulos , nos quais os autores se propuseram a disseminar e discutir o conhecimento produzido pela pesquisa científica sobre recursos e procedimentos pedagógicos junto a professores e gestores educacionais. Assim, serão descritos, em cada capítulo, os objetivos das ações pedagógicas empreendidas junto a alunos com deficiência, as situações vivenciadas, os recursos pedagógicos adaptados e os procedimentos empregados. A eficácia do emprego dos materiais e das estratégias instrucionais, apoiada em dados da pesquisa, é mostrada de forma clara e convincente.

No capítulo *Formação inicial de professores – da pesquisa à prática* estão descritos o planejamento e a implementação de um curso de formação inicial de professores para atuar com Tecnologia Assistiva (TA), com ênfase na Comunicação Alternativa (CA), fundamentado nos pressupostos na abordagem denominada problematização.

Em *Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula* é descrita e analisada a intervenção da equipe de apoio interdisciplinar junto à professora de uma escola especial, visando a introdução dos recursos da Comunicação Alternativa (CA) na sala de aula.

O texto *Tecnologia Assistiva* apresenta de forma detalhada os recursos e serviços oferecidos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais em consequência de dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação.

Alunos não-oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a vez através das habilidades sociais é o título do capítulo no qual as autoras demonstraram como avaliaram as habilidades sociais em alunos sem fala articulada e usuários dos recursos adaptados da Comunicação Alternativa.

Em *O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não falantes* é apresentado um estudo de caso no qual é destacada a importância da atuação dos professores e futuros professores como interlocutores no processo de comunicação das crianças e jovens não oralizados.

O capítulo *A importância da mediação para o contexto da escola inclusiva* teve por finalidade discutir e refletir a cerca do trabalho de mediação ocorrido em uma sala de aula regular, do primeiro segmento do ensino fundamental, com a proposta de inclusão de alunos especiais sem fala articulada.

Vivências realizadas em salas de aula regular para introduzir o tema da CA com colegas de alunos com deficiência constituem o tema central do capítulo *Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino*.

O capítulo intitulado *O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia* é fruto de experiências e ações vividas no cotidiano escolar, com demandas que envolvem o trabalho com alunos com deficiência intelectual inseridos em turmas regulares do primeiro segmento do ensino fundamental.

Os objetivos do estudo relatado em *Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula* foram analisar o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola especial e os efeitos da implementação desses recursos alternativos de comunicação na interação desses alunos em sala de aula.

Em *Sala de recursos multifuncional*, a autora apresenta a conceituação de sala de recursos multifuncional, indica o que é necessário para abertura e funcionamento da mesma e descreve as principais atribuições de uma professora de atendimento educacional especializado

A descrição de um programa de comunicação alternativa como recurso destinado a professores dos ensinos regular e especial que atendam alunos com autismo sem fala funcional está apresentada no texto: *O PECS-Adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo*.

Em *Educando alunos com Síndrome de Asperger: dicas de sala de aula*, as autoras definem o contexto histórico do aparecimento da Síndrome de Asperger, delineiam as principais características desta entidade nosológica e sinalizam estratégias para sua intervenção no contexto escolar.

Ainda sobre este tema, temos o texto *Conversando com a professora do aluno que apresenta autismo e síndrome de Asperger* no qual a autora faz sugestões de estratégias, materiais, recursos e atividades adaptadas para esta população especial.

“Turma muito maluquinha” – o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma turma de projeto na rede municipal de ensino é o título do capítulo em que a autora apresenta um relato de experiência que destaca o papel do professor como participante, condutor e mediador das interações educativas importantes ao exercício profissional centrado nas relações interpessoais

No capítulo *Livro adaptado: um recurso multifuncional* é reportada e discutida a experiência da elaboração e utilização de livros adaptados para alunos sem fala articulada e deficiência intelectual de escola especial.

[Voltar para o sumário](#)

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DA PESQUISA À PRÁTICA

Carolina Rizzotto Schirmer¹

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter²

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes³

1. INTRODUÇÃO

A formação do profissional docente para atuar numa escola inclusiva convida os formadores de formadores a superar o modelo da racionalidade técnica, já que essa escola exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais (NEEs), não apenas no sentido de proporcionar a socialização, mas de garantir educação com qualidade promovendo o avanço acadêmico nos diferentes níveis (Beyer, 2004; Carvalho, 2004).

Contudo, vários autores têm discutido, em seus estudos, os problemas sobre formação inicial de professores em nosso país e têm mostrado que os currículos favorecem o distanciamento entre conteúdos teóricos e práticos, que as disciplinas oferecidas referentes aos conteúdos

¹ Fonoaudióloga. Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora e Pós-doutora em Educação / UERJ.

² Fonoaudióloga. Professora associada da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora em Educação Especial / UFSCar. Pós-doutora em Educação UERJ e University of Central Florida.

³ Psicóloga. Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ. Ph.D Educação Especial/ Vanderbilt University.

e metodologias sobre conhecimentos específicos são trabalhadas em um curto espaço de tempo, não promovendo, assim, o aprofundamento e o domínio sobre estes conteúdos necessários ao futuro professor (Rinaldi et al, 2009; Macedo, 2009; Bueno & Marin, 2009). Argumentam, ainda, que há pouca ou nenhuma oferta de disciplina que aborde o tema da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia (Bueno, 2002; Bueno & Marin, 2009) e se referem à importância de incluir as NEEs na formação de professores e à necessidade de superação da formação e atuação isoladas do professor especializado em Educação Especial (Ferreira, Mendes & Nunes, 2003). O resultado desta lacuna é a formação de professores despreparados para lidar com a diversidade dentro das salas de aula. Em função desse despreparo, os alunos com NEEs acabam sendo excluídos das atividades escolares, principalmente as pedagógicas das mais diversas formas, como receber notas baixas porque não “conseguem” atingir os objetivos da mesma maneira que os colegas, ter seus comportamentos, atitudes e formas diferenciadas de se expressar olhados com uma certa estranheza por toda a comunidade escolar.

A reestruturação das disciplinas didático-pedagógicas se coloca nessa discussão no sentido de que o ato de planejar, selecionar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação precisam superar aquela organização homogeneizadora do planejamento, que se apresenta, em sua maioria, como mera ação burocrática. É preciso que os futuros docentes percebam que com a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar há necessidade de que a prática pedagógica, desde o ato de planejar, se configure em ação flexível, reflexiva para atender aos diferentes níveis, ritmos, interesses e motivações dos discentes (Mesquita, 2009).

Segundo Sodré, Pletsch e Braun (2003) é necessário o investimento nos cursos de licenciaturas e Pedagogia, em currículos mais sólidos capazes de aliar teoria à prática visando a inclusão social. Torna-se urgente que o educador adquira conhecimentos teóricos e possa aplicá-los na realidade de seu fazer pedagógico.

Compreendemos que a formação inicial não se trata de um repasse de um saber fora de sala de aula, e sim de uma possibilidade de rever a escola/prática educativa, e analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os graduandos, profissionais da escola e os pesquisadores da Universidade (Nóvoa, 1995).

Com a intenção de contribuir com a discussão da formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia, será apresentada, neste capítulo, a experiência da primeira autora que se propôs a trabalhar em torno desta temática. Assim, será descrito um curso de formação inicial de professores para atuar com Tecnologia Assistiva (TA), com ênfase na Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), na qual os pressupostos se encontram na abordagem denominada *Problematização*.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAR NA ÁREA DE TA E CAA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PROBLEMATIZADORA

Participaram trinta e sete alunos de graduação de Pedagogia que cursavam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP, além das duas professoras responsáveis pela disciplina, 26 alunos com deficiência com idades entre 8 e 32 anos de idade e cinco professoras de uma escola especial da rede pública de ensino. O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – em salas de aula e no Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa⁴ (LATECA) e em uma escola municipal especial. No LATECA, além dos atendimentos aos alunos com deficiência também ocorreram as supervisões dos alunos de graduação, bem como a formação específica para atuar com recursos de baixa e alta tecnologia, tanto na área de CAA como de Informática Acessível. As salas de aula da UERJ foram utilizadas para as supervisões do grande grupo de alunos e também para o exercício teórico-prático de atividades previamente selecionadas pelas docentes responsáveis. Na escola municipal, foram utilizadas as salas de aula, a sala de leitura e a cozinha experimental. Nos três espaços, ocorriam atendimentos aos alunos com deficiência. A sala de leitura também foi utilizada para supervisão de um grupo maior de alunos, sendo também local de uma palestra.

⁴ O LATECA é um espaço planejado e criado pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação na Pessoa com Deficiência, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd UERJ) para fins de pesquisa, ensino e extensão. No LATECA, os alunos com deficiência encaminhados pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), centro de referência da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, receberam dos alunos de graduação, em formação inicial, atendimento especializado de CAA e Informática Acessível (IA). Mais informações sobre o LATECA podem ser obtidas através do site: <http://www.lateca-uerj.net>.



Figura 1. Palestra da professora da escola especial para os alunos de graduação da UERJ.

Foram utilizados também recursos como: câmera digital, filmadora e áudio-gravadores digitais, assim como computadores/*notebooks*, plastificadora, impressoras e recursos de Tecnologia Assistiva como: vocalizadores, acionadores para *mouse*, teclado digital, *softwares*, entre outros.

Os recursos de alta e baixa TA utilizados envolveram três modalidades bastante utilizadas no contexto escolar: auxílios para a vida diária (material escolar e pedagógico adaptado - plano inclinado; letras e números móveis embrorrachados, imantados, em caixas de fósforo, tampas de garrafa e em papel; etiquetas adesivas como recurso de escrita, tesoura especial, máquina elétrica, recursos de acesso ao computador, livros adaptados com símbolos e letras ampliadas; jogos adaptados e atividades de alfabetização adaptadas com letras ampliadas e símbolos); informática acessível (*softwares* especiais e convencionais, teclados e *mouses* convencionais adaptados, teclado expandido, acionadores) e recursos da comunicação alternativa (cartões e pranchas de comunicação, vocalizadores e *softwares* especiais para CAA).

A figura 2 ilustra o momento em que os alunos de graduação em Pedagogia observavam o uso de recursos de TA e informática acessível por um aluno com deficiência na escola especializada.



Figura 2. Observação dos alunos com deficiência utilizando recurso de TA e informática acessível na Escola Especial.

Os graduandos de Pedagogia que participaram do programa de formação inicial receberam, no 2º semestre de 2008, 60 horas de formação teórica-prática sobre TA, com ênfase em CAA. Ao final do semestre, em dezembro de 2008, o curso foi avaliado pelos alunos e pela pesquisadora. Com base nessa avaliação, percebeu-se a necessidade de modificar-se a metodologia aplicada, de forma a valorizar as atividades práticas dos graduandos junto a pessoas com deficiência envolvendo o emprego dos recursos de TA e CAA por essa população. Esses dados nortearam a seleção da abordagem denominada *Problematização* e a organização do curso de formação inicial de 120 horas que foi realizado nos dois semestres seguintes, no período de março a dezembro de 2009.

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Dentro das metodologias problematizadoras, a *problematização* e a *aprendizagem baseada em problemas* (ABP) são duas propostas distintas que “trabalham intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender” (Berbel, 1998, p. 141). Apoiadas na aprendizagem por descoberta e significativa, ambas valorizam o *aprender a aprender*.

A problematização trata do estudo da realidade dinâmica e complexa e, portanto, é propícia para encorajar os alunos, em cada etapa de sua experiência de aprendizagem, a refletir sobre a situação global de estudo de uma realidade concreta, com seus conflitos e contradições (Berbel, 1996, 1999; Batista et. al, 2005). Auxilia os alunos a reverem seu processo de aprendizagem; a questionarem o quanto determinada experiência mudou a compreensão, a apreensão, as atitudes e o comportamento de cada membro do grupo (alunos e professores), visando à consciência crítica. Supera, portanto, o domínio cognitivo do conhecimento (Feletti, 1993).

O ensino realizado com a metodologia da problematização pode ser entendido como passível de aplicação tanto em um planejamento curricular como no planejamento de um curso, de uma disciplina, ou, até mesmo, para o ensino de determinados temas de uma disciplina. A problematização requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a disponibilidade do professor para pesquisar, acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante, o que frequentemente coloca o professor diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas. Isto exige que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção (e não apenas o de reconstrução e reelaboração) do conhecimento. Na problematização, a relação ação-reflexão-ação transformadora é o eixo básico de orientação do processo (Berbel, 1999).

2.2. A PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL COM PROBLEMATIZAÇÃO

A observação, o planejamento e o desenvolvimento de proposta de intervenção direta com alunos com deficiências ocorreram em salas de aula da Faculdade de Educação da UERJ e no LATECA. Os graduandos de Pedagogia foram divididos em pequenos grupos e encaminhados a algumas turmas de uma escola especial ou ao LATECA, onde atendiam alunos com

deficiências severas, para observar e interagir com as professoras, seus alunos e cuidadores. Uma pesquisadora ficou responsável por acompanhar os grupos na escola especial e as outras duas pesquisadoras, também professoras da disciplina, por acompanhá-los no LATECA.

Os semestres foram divididos nas seguintes etapas:

1. Solicitou-se a cada pequeno grupo que escolhesse uma turma pequena ou apenas um aluno com deficiência e procurasse identificar, junto com a professora regente, cuidador e/ou a pesquisadora, um problema relevante no ensino desse aluno ou dessa turma. Após a observação (com a média de três encontros), era realizado um encontro com um ou dois professores pesquisadores da disciplina, onde os alunos apresentavam o caso – problema. Eles elencavam um problema que julgassem pertinente no ensino desse aluno e os pesquisadores recomendavam leituras para estudo e aprofundamento sobre a temática abordada.



Figura 3. Alunos de graduação de Pedagogia observando e avaliando necessidades de uso de recursos de TA e CAA junto ao professor do ensino especial.

2. A partir daí, o grupo de graduandos deveria levantar hipóteses para a resolução do problema, buscar referencial teórico que o levasse a estabelecer objetivos da ação pedagógica (em média três encontros). Seguia-se uma nova supervisão.

3. O grupo, então, deveria selecionar as estratégias de atuação e os materiais didáticos e tecnológicos necessários (em média três encontros). Nova supervisão para discussão e avaliação do processo era então realizada.
4. Então o grupo deveria implementar o plano instrucional e avaliar os resultados e propor nova ação e continuação do processo (em média três encontros). Nessa etapa, que correspondeu ao final do semestre, todos os grupos apresentaram seus trabalhos de forma oral e entregavam o estudo de caso de forma escrita. Os recursos (livro adaptado, jogo adaptado, prancha de comunicação) elaborados pelos alunos de graduação, após serem avaliados, pelos alunos de graduação, pesquisadora e professoras da disciplina, foram entregues aos alunos com deficiência e suas professoras. Esse processo ocorreu durante o período de março a dezembro de 2009 (durante os dois semestres da graduação), totalizando 120 horas de formação inicial. Os pressupostos desta ação educativa acima referida se encontram na abordagem denominada *Problematização*.

Os objetivos gerais da formação foram: iniciar a preparação dos graduandos de Pedagogia para atuarem com alunos com deficiência sem fala articulada e fala funcional; desenvolver a habilidade de relatar observações do aluno com deficiência através de estudo de caso; utilizar o estudo de caso para a elaboração do plano de intervenção especializada que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias adequadas ao desenvolvimento do aluno tanto no atendimento especializado, quanto na escola. A formação objetivou, também: estimular parcerias colaborativas entre *o aluno da graduação*, o aluno com deficiência, a família, os profissionais da escola e da saúde (quando era o caso) na elaboração do planejamento e na resolução dos problemas surgidos na escolarização do aluno especial. Desenvolver no aluno de graduação as habilidades de automonitoramento de seu processo de aprendizagem foi igualmente proposto.

Os alunos de graduação durante o curso precisaram: buscar com o(s) aluno(s) especial (ais) e sua família as informações necessárias ao registro do caso; buscar junto à professora dados sobre o(s) aluno(s) especial (ais) a ser (em) estudado(s); realizar registro de casos de forma fidedigna e ética, utilizando uma linguagem clara e selecionando adequadamente as fontes; realizar registro de comportamento em sala de aula; selecionar, a partir do

caso, temas que deveriam ser estudados com profundidade do ponto de vista teórico; levantar referencial teórico apropriado para a solução dos problemas apresentados pelos alunos através do caso; apontar soluções para o problema levantado a partir dos dados coletados e da revisão da literatura; estabelecer objetivos educacionais claros e adequados ao desenvolvimento do aluno especial estudado(s); propor atividades e formas de intervenções educacionais adequadas aos objetivos propostos; identificar, selecionar, construir e implementar recursos pedagógicos necessários à superação das barreiras de acesso e aprendizagem aos alunos com deficiência; avaliar de maneira contínua com vistas a ajustar constantemente seu planejamento e assessoramento ao professor da escola visando atender às necessidades no processo de desenvolvimento do aluno; identificar e analisar os objetivos educacionais propostos para a turma e relacioná-los às atividades previstas para o desenvolvimento destes objetivos; observar e analisar o comportamento do aluno no contexto escolar e avaliar sua participação nas atividades propostas para a turma; identificar e apontar as barreiras impostas pela condição física do aluno; identificar as barreiras impostas pelo meio decorrentes da estrutura física, recursos materiais e humanos; identificar as possibilidades do aluno e relacioná-las à disponibilidade de materiais, recursos humanos com formação, e utilização de metodologia adequada; construir o conceito da tecnologia assistiva para possibilitar a identificação, seleção, construção e orientação na utilização destes recursos, bem como na estruturação de serviços no espaço educacional.

Os participantes receberam indicações de referências bibliográficas (livros, artigos, revistas), além dos dois volumes do livro “Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de Pesquisas e Experiências” de autoria de Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, Miryam Pelosi e Márcia Gomes que foram doados a cada um dos alunos. Foram também ofertadas aos alunos quatro oficinas e uma palestra sobre recursos de TA, solicitada pelos mesmos nas avaliações do curso. Três foram oferecidas nas dependências do LATECA com os seguintes temas: demonstração e vivência de recursos de informática acessível gratuitos, uso dos softwares Escrevendo com Símbolos, *Boardmaker* com *Speaking Dynamically Pro* e do Sistema de Comunicação Alternativa por Intercâmbio de figuras, denominado de PECS-Adaptado (Walter, 2000), destinado aos alunos com autismo ou com pouca intenção comunicativa. Os participantes assistiram a uma palestra realizada na Escola Especial com a professora responsável

pela sala de leitura sobre: sala de leitura e os livros adaptados. Ao final do 1º semestre do curso foi realizada uma avaliação do primeiro semestre de formação e metodologia da formação foi mantida até o final do ano de 2009. O número de alunos e grupos se manteve o mesmo. Diferentemente do primeiro semestre, em que os professores-alunos que frequentaram a escola foram incentivados a pensar em intervenções educacionais para o grupo; nesse, optou-se por um foco mais individualizado, sendo que os graduandos de Pedagogia propusessem, agora, um plano de intervenção individual. No segundo semestre de 2009, também foram discutidos, com os graduando de Pedagogia, o formato dos trabalhos acadêmicos e científicos, bem como a importância do referencial teórico, aspectos identificados como fracos no semestre anterior. Como exigência para concluir a disciplina, foi solicitado a elaboração de um artigo científico para cada aluno, com a finalidade de apresentação em congressos consagrados na área de Educação Especial e futura publicação em periódicos nacionais.

Nos estudos de caso apresentados nos finais de cada semestre, observarmos o amadurecimento da turma, que aprendeu a descrever o caso resumidamente (tipo de problema identificado, potencialidades, dificuldades e interesses). Nos primeiros resumos de caso(s) lidos, os alunos conferiam muita importância às informações clínicas, como diagnósticos, por exemplo, ignorando ou desmerecendo informações educacionais. A maioria identificou como problemas dos seus casos a comunicação ou interação.

Outro elemento importante foi que eles tiveram oportunidade de observar como os professores, cuidadores e o próprio sujeito/aluno atuavam, analisando problemas tanto no cenário observado quanto dos sujeitos que nele estavam e recebendo um *feedback* sobre suas próprias ações e sugestões nesse processo. A maioria dos alunos nunca havia estado em uma escola ou em contato com alunos com deficiência. Com esta experiência e com o *feedback* que receberam, os graduandos puderam rever sua postura frente aos alunos com deficiência bem como de várias outras situações. A presença e sua atuação na escola foram bem avaliadas não só pelas professoras como também pelos alunos da escola que ficaram satisfeitos com o trabalho. Muitos foram os recursos (pranchas e cartões de comunicação, desenvolvimento de sistema de comunicação de alta tecnologia) e atividades (livros, jogos e cadernos adaptados) desenvolvidos pelos graduandos com alunos com deficiência.

Foi possível observar uma evolução significativa dos alunos, como também maturidade e responsabilidade na prática pedagógica durante os três anos em que a disciplina obrigatória foi ministrada por professores e pesquisadores comprometidos com a formação inicial de qualidade, na área de CAA e TA.

Durante a formação os graduandos receberam várias indicações bibliográficas e oficinas sobre os recursos de CAA e IA. Dessa forma, foram instigados a aprofundar seus conhecimentos nas área de TA, para propor hipóteses de soluções para esses casos e até mesmo implementar as intervenções. Por fim, a última etapa – a da Aplicação à Realidade – é aquela que possibilitou aos graduandos intervir, exercitar, manejar situações associadas à solução do problema. Para Moraes e Berbel (2006) a aplicação permite fixar as soluções geradas e contempla o comprometimento do pesquisador para voltar para a mesma realidade, transformando-a em algum grau. Essa transformação foi observada nos graduandos em relação à sua postura (tanto pessoal, acadêmica quanto de pesquisa), conhecimento e concepções.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para o trabalho docente inclusivo convida à superação do modelo da racionalidade técnica, o qual compreende que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (Contreras, 2002, p. 90/1). Para Beyer (2003) e Carvalho (2004), a educação inclusiva exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir educação com qualidade a esses alunos promovendo o avanço nos diferentes níveis da educação básica.

A organização da formação inicial precisa considerar a necessidade e as exigências dos alunos da graduação. É necessário identificar suas concepções, os conceitos que pretendem construir, as metodologias de

ensino e os conhecimentos prévios sobre os temas a serem propostos. Através da identificação das dificuldades e necessidades e do conhecimento prévio do grupo, será possível planejar um efetivo programa de formação.

[Voltar para o sumário](#)

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM SALA DE AULA

Carolina Rizzotto Schirmer¹

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter²

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes³

Sônia Delgado⁴

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, devido às dimensões do país, os conhecimentos específicos sobre Tecnologia Assistiva (TA) e especificamente a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) ainda estão restritos a pequenos grupos e, quando abordados na perspectiva da educação, são praticamente inexistentes. É possível imaginarmos a quantidade de dúvidas que suscita ao professor a chegada de um aluno não falante à classe; trata-se, sem dúvida, de um grande desafio. O conhecimento sobre recursos e estratégias específicas que apoiam esses alunos na perspectiva tanto inclusiva quanto também na prática da Educação Especial, ainda é muito recente. Assim, justifica-se a necessidade da aproximação do professor, seja ele especialista ou não,

¹ Fonoaudióloga. Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora e Pós-doutora em Educação / UERJ

² Fonoaudióloga. Professora associada da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora em Educação Especial / UFSCar. Pós-doutora em Educação UERJ e University of Central Florida .

³ Psicóloga. Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ. Ph.D Educação Especial/ Vanderbilt University

⁴ Terapeuta Ocupacional da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Mestre em Educação/ UERJ.

com o conhecimento desses recursos, em especial, a CAA, a Informática Acessível e os Recursos Pedagógicos Adaptados, visando principalmente o estabelecimento de uma rede de intercâmbios com equipe interdisciplinar para uma parceria na ação educacional e assim constituindo então um Serviço de TA.

Portanto, o sucesso do trabalho do professor, seja ele da escola regular ou especial, que atua com esses alunos não falantes depende da ação integrada e complementar de diversas áreas de conhecimento, com objetivos instrumentais distintos, unidas em torno de um objetivo último comum, que é a satisfação das necessidades desse aluno com deficiência. Por isso, a relevância do acesso ao conhecimento desses recursos e a constituição dessas equipes que dentre outras funções promovem a formação continuada do professor.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a experiência de uma equipe de apoio interdisciplinar na ação educacional que foi implementada nos projetos de pesquisa intitulados *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência* (Nunes, 2007) financiado pela FAPERJ e *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla* (Nunes, 2007) financiado pelo CNPq e cujos objetivos gerais foram: a) introduzir recursos de comunicação alternativa em uma sala de aula de uma escola especial do município do Rio de Janeiro e b) analisar o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola.

2. DESENVOLVIMENTO

Participaram do estudo sete alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual dentre os quais apenas dois são oralizados, dois são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, a professora da turma, as assistentes de pesquisa que compõem a equipe de apoio interdisciplinar e a professora coordenadora. A idade dos alunos variou entre 9 e 27 anos. O estudo foi desenvolvido na sala de aula de uma escola especial municipal do Rio de Janeiro, onde foram conduzidas sessões de observação da interação professora-aluno e parte das sessões de intervenção da equipe de apoio interdisciplinar junto à professora e os alunos. As sessões semanais de reunião da equipe de apoio interdisciplinar com a professora da turma foram realizadas na Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff (IHA), centro de referência da Educação Especial da Secretaria Municipal de

Educação (SME). Para a coleta de dados foram empregadas filmadoras JVC e digital, protocolos de registros de observação e gravadores de som. Foram confeccionados diferentes tipos de pranchas e cartões de comunicação com símbolos do PCS (*Picture Communication Symbols*, Johnson, 2004), criadas com o software *Boardmaker*. Foram igualmente utilizados material pedagógico adaptado como: livros, letras de músicas, pranchas e cartões de interpretação acompanhados de escrita com símbolos PCS e alguns recursos de acessibilidade ao computador como teclado expandido e editor de texto com síntese de voz.

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa COEP da UERJ (parecer COEP 026/2007). Ele foi igualmente submetido à direção do IHA, à diretora da escola especial, à professora da turma, aos alunos e seus pais. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram realizadas 25 sessões, sendo oito de reunião de equipe de apoio e 17 em sala de aula ao longo de sete meses. As sessões realizadas em sala de aula foram filmadas em câmera digital, tiveram duração que variou entre 17 minutos e 1 hora 37 minutos. As reuniões de equipe duravam em média 1 hora e 30 minutos. Foram descritas e analisadas as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, os temas tratados nas reuniões da equipe de pesquisa e as intervenções da equipe de apoio interdisciplinar tanto no contexto das reuniões quanto em sala de aula. Nas sessões que constituem o estudo foi desenvolvida uma grande variedade de atividades, todas elas planejadas durante as reuniões semanais, a saber: a) leitura de textos sobre CAA; b) oferta do software *Boardmaker* para confecção de pictogramas utilizados em pranchas e livros de comunicação; c) oferta de computador e impressora para confecção dos pictogramas e uso do computador com acessibilidade em atividades de sala de aula; d) oferta de sugestões de recursos de CAA, de modelos de pranchas, de materiais pedagógicos adaptados e de softwares e hardwares especiais para comunicação escrita; e) demonstração da utilização das pranchas de comunicação para estabelecer conversação com os alunos.

No entanto, o elemento-chave desse conjunto de procedimentos foram as observações e análises de trechos de sessões filmadas da professora desenvolvendo atividades pedagógicas e interagindo com os alunos em sala de aula, bem como as reuniões conduzidas em sessões semanais de discussão com a professora e todo o grupo de pesquisa. Nessas ocasiões,

a professora era convidada a expressar sua opinião sobre seu próprio desempenho e o desempenho dos alunos, a ouvir os comentários da equipe de apoio e, principalmente, trazer suas dúvidas e questões para o grupo. Após a problematização, a equipe apresentava sugestões para a resolução dos problemas apontados, e planejava a execução da solução que poderia ser realizada pela professora de sala de aula ou por um ou mais membros da equipe de apoio por meio de uma visita a sala de aula. Essa equipe conta com profissionais de várias áreas: Pedagogia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Psicopedagogia. Para analisar e descrever os dados das sessões foi utilizado um protocolo de registro nos quais são descritos: as situações problema trazidas pela professora de sala de aula, a solução proposta pela equipe de apoio, o plano de execução, ou seja, como serão colocadas em prática as soluções e o resultado final da intervenção trazida pelo professor.

3. RESULTADOS

A análise dos dados obtidos, de setembro a dezembro de 2007, totalizaram 13 sessões entre reuniões do grupo de pesquisa e de sessão em sala de aula; alguns momentos merecem destaque. O primeiro evento significativo ocorreu em uma reunião no dia 5/9/2007 quando foi realizada a observação de uma sessão filmada em sala de aula em 7/8/2007. A professora percebeu, ao assistir ao vídeo, que na atividade, os alunos esperavam longo tempo para serem atendidos por ela. A equipe enfatizou a importância de promover a comunicação entre os alunos e que o uso de CAA pode ser um instrumento eficaz para envolver todos e assim evitar longos momentos de espera. Na reunião do dia 13/9/2007, a professora relatou espontaneamente que solicitou imagens do *software* Comunique de uma colega da escola e mostra para o grupo o trabalho realizado na sala que teve como tema: artesanato. O grupo de pesquisa percebeu a iniciativa da professora para o trabalho e constatou que ela iniciava a utilização de alguns símbolos do PCS para auxiliar nas atividades pedagógicas. Nas sessões seguintes, verificou-se que a professora, aos poucos, foi relatando o interesse dos alunos pelos pictogramas e a mudança de postura deles frente às atividades propostas pela professora. Como recurso de comunicação, surge na sala de aula o uso das caixas individuais com pictogramas soltos, ilustrando ações, objetos e pessoas do repertório de interesse dos alunos, quando eles, auxiliados pelas assistentes de pesquisa e

pela professora, construíram sentenças nas quais expressavam comandos para que os colegas e/ou assistentes realizassem as ações solicitadas.

Na análise dos dados obtidos de fevereiro a maio de 2008, totalizando 12 sessões entre reuniões do grupo de pesquisa e sessões em sala de aula pode-se destacar os seguintes pontos:

Na sessão do dia 2/4/2008, na reunião do grupo de pesquisa, a professora apresenta algumas situações problema que vinha enfrentando em sala de aula: “*a aluna M.E. é muito passiva, parece não ter interesse, dificuldade na comunicação, não tem respostas de sim e não coerentes, às vezes acessa a prancha com o pé e outras vezes com a mão*” ainda com relação a mesma aluna “*não sei como posicionar a aluna M.E. frente ao material, ela cansa muito e tem pouco controle muscular*”; “*eu tenho que trocar a posição dos alunos na sala de aula, pois tendo a olhar para o mesmo lado sempre*”; “*o aluno H tem dificuldade para esperar a vez dele seja numa conversa ou numa atividade e também tem dificuldades visuais o que faz com que ele não tenha interesse em ver o que os colegas estão sinalizando*”; “*a aluna S. está com muita dificuldade de comunicação, principalmente porque não tem uma prancha de comunicação própria, como ela deseja muito se comunicar ela usa a dos colegas*”; “*a maioria dos alunos tem muita dificuldade para produzir escrita da maneira convencional*”; “*que outras atividades em símbolos poderia produzir para trabalhar a compreensão?*”; “*eu gostaria de saber o que eles entenderam e o que pensam da história*”.

Após a problematização, a equipe pensava em possíveis soluções para auxiliar nestas questões apresentadas pela professora. Sendo assim, foi proposta uma visita a sala de aula para conhecer os alunos e avaliar a melhor forma de acesso aos recursos de CAA, pensar estratégias para estabelecer uma resposta de “sim” e “não” funcionais com M.E. e ainda ver a possibilidade de usar um plano inclinado ou cadeira de rodas com mesa acoplada para facilitar a visualização do material e prancha de comunicação da mesma aluna. Sugeriu-se que a professora adotasse a estratégia de um rearranjo espacial dos alunos em sala de aula, facilitando, assim, a visualização de todos, e também algumas atividades e estratégias bem como materiais pedagógicos adaptados, buscando despertar um interesse maior dos alunos pelo material gráfico.

A equipe pediu para ver a atividade elaborada para a próxima aula, a professora mostrou uma adaptação feita no livro com a escrita com símbolos e também uma atividade de interpretação, contendo perguntas fechadas, sendo que os alunos deveriam recorrer ao recurso de CAA para

poder responder com “sim” ou “não”. A equipe propôs que ela abrisse mais as questões e procurasse não dirigir tanto a atividade. Também comentou-se que a professora deveria fazer perguntas que exigissem mais a criatividade. Visto que ela realmente teria ideia do potencial dos seus alunos e das possibilidades de acesso aos recursos de CAA de cada um deles (exemplo: pranchas de comunicação ou cartões com o vocabulário da história trabalhada em sala de aula, além de colocar símbolos que representassem repostas para as possíveis perguntas e também para os sentimentos presentes durante as atividades propostas).

Na sessão realizada na sala de aula dia 3/4/2008, a equipe utilizou a prancha com vários pictogramas para comunicar-se com M.E e percebeu que ela ficava confusa, sem saber se usava o pé ou a mão para sinalizar. Foi observado ainda que a forma de obter-se uma resposta de “sim” e não” mais coerente era por meio de cartões representativos com cores vermelha para o “não” e verde o “sim”. Experimentaram o uso do plano inclinado e foi sugerido à professora o uso deste recurso com a aluna durante as atividades. Avaliando a cadeira de rodas da aluna, percebeu-se a necessidade de realização de uma avaliação por um Terapeuta Ocupacional que acompanhava M.E. na reabilitação, pois a cadeira de rodas utilizada não tinha a possibilidade de ser reclinada e estava sem um apoio de cabeça adequado. Nessa sessão, a equipe conheceu o aluno V., e constatou que ele tinha pouca compreensão do uso funcional da sua própria prancha de comunicação. Percebeu-se que seu vocabulário era muito restrito, e isso fazia com que V. acabasse usando a prancha de comunicação de um colega que tinha mais vocabulário (figuras) do que na sua. As pesquisadoras conversaram com a professora e os alunos sobre recursos de informática acessível. O aluno H. testou um teclado adaptado, conseguindo produzir a escrita do nome, digitando sem dificuldades com a letra maiúscula ampliada. Fizeram uma demonstração para a professora de como usar a prancha de comunicação e os cartões de CAA (com pictogramas, fotos e desenhos) com esses alunos.

Na sessão do dia 9/4/2008 a professora comentou com o grupo que ainda sentia dificuldade em compreender M.E., mas estava fazendo uso dos cartões com “sim” e “não” e perguntas mais diretivas. Adotou o uso do plano inclinado e verificou que, com este recurso, M.E. estava conseguindo manter a cabeça erguida e, consequentemente, percebia a menina mais atenta. Também relatou que: estava fazendo uso da estratégia de melhorar

a disposição espacial dos alunos; que confeccionou uma atividade a partir das sugestões e, assim, o aluno H. conseguiu compreender que precisava esperar a própria vez. Referiu que os alunos estavam ansiosos para conhecer os recursos de informática acessível, principalmente o H. e a S.; acrescentou ainda que S. estava cobrando a confecção de sua prancha de comunicação, pois queria uma prancha contendo pictogramas representativos do repertório de sua realidade. A professora contou que as modificações no material estavam fazendo com que os alunos participassem mais ativamente das atividades e que estes estavam demonstrando prazer e motivação com as novas propostas. Ela mostrou o material que produziu com o livro “O calcanhar de Aquiles”, baseado nas sugestões de atividade com perguntas abertas. Confeccionou envelopes contendo perguntas e opções de respostas. Ex. *Que outro título você daria para a história? O que você sentiu? Você acha que essa história é um romance, drama?* Sugeriu-se que ela explorasse cada pergunta e resposta fornecida pelos alunos, que perguntasse a razão de suas escolhas, mesmo que ela pensasse que o aluno não tivesse em condições de responder. Pontuamos à professora que a aprendizagem é um processo, e que, às vezes, nos surpreendemos positivamente. Enfatizamos que os alunos são muito passivos e necessitam ser estimulados para uma maior participação nas atividades acadêmicas e também em atividades dialógicas. Ainda na mesma reunião, a professora trouxe algumas situações problema que vinha enfrentando: “*pranchas muito antigas e que foram projetadas a muito tempo com figuras e imagens antigas, vocabulário restrito nas pranchas*”; “*comportamento difícil da aluna L., fica muito brava, as vezes, tá deprimida. Ela só fala das pessoas que morreram*”; “*os pais e cuidadores não conversam com eles usando a prancha, acham que entendem tudo*”; “*tenho dificuldade na comunicação com J., às vezes acessa a prancha com o pé e as vezes usa a mão*”; “*o aluno V. tem uma tendência de ficar apontando os símbolos sem sentido*”; “*que outras atividades poderiam ser feitas para trabalhar a comunicação dos alunos?*”.

A partir das situações problemas apresentadas a equipe, foram apontadas algumas soluções e direcionamentos a serem adotados. O primeiro foi em relação a uma nova visita a sala de aula para conhecer mais os alunos e avaliar a melhor forma de acesso dos recursos de CAA e estratégias que facilitem este acesso. Agendou-se uma sessão de demonstração de recursos de CAA para o dia 11/4/2008, com o objetivo de a professora conhecer a variedade de recursos existentes que podiam ser ofertados aos seus alunos. A equipe decidiu fazer um instrumento para seleção do vocabulário de cada

aluno, no intuito da confecção/atualização das pranchas de CAA. Discutiu-se a importância de que todos pudessem demonstrar a mesma postura em relação ao uso e acesso dos recursos de comunicação e que era preciso pensar em como envolver a família dos alunos nesse trabalho. Levantou-se a possibilidade de se utilizar o PECS-Adaptado - Programa de comunicação alternativa por intercâmbio de figuras (Walter, 2000) - para alguns alunos com pouca intenção comunicativa, com o objetivo de introduzir a CAA com o aluno V. Sugeriu-se também que a professora tivesse mais tempo programado na rotina de sala de aula destinados as conversas em grupo.

Durante as sessões realizadas na sala de aula nos dias 11/4/2008 e 13/5/2008, a equipe de apoio utilizou as pranchas antigas para comunicar-se com os alunos. Percebeu-se que eles estavam muito interessados em comunicar e interagir com a equipe. Conversaram com a aluna L. sobre a importância da comunicação na vida dela. Constataram que as fotos eram muito antigas e que a maioria reportava há pessoas que havia morrido e propuseram algumas alterações na prancha, como, por exemplo, cobrir as fotos “dos que se foram”, e colocar fotos dos amigos, professora e outros. A aluna L. ficou muito feliz e aceitou as mudanças com entusiasmo.

Em 13/5/2008 deu-se continuidade ao processo de conhecer os alunos para que fosse possível auxiliar a professora com os recursos de CAA. O grupo percebeu que J. ficou confusa sem saber se utilizava o pé ou a mão para sinalizar sua prancha de comunicação e que, em alguns momentos, ela preferia pegar a mão de outra pessoa para apontar os símbolos na prancha. Conversou-se com a aluna sobre as modificações na prancha de CAA. A equipe também utilizou a prancha de V. para comunicar-se com ele. Foi observado que ele tem uma tendência em apontar a prancha de forma sem intenção comunicativa, demonstrando ser um comportamento repetitivo. O grupo demonstrou e conversou com a professora sobre estratégias de CAA com esses alunos. No dia 13/5/2008, os recursos de informática acessível foram instalados e os alunos puderam experimentar.

Na sessão, do dia 14/5/2008, a professora comentou com o grupo que estava fazendo uso dos cartões com “sim” e “não” e perguntas diretivas com M.E. e que estava mais fácil compreendê-la. Falou que os alunos estavam muito interessados em comunicar-se e ansiosos pelas pranchas de comunicação novas, utilizando cada vez mais a CAA em sala de aula e que assim que os alunos chegavam à sala eles já solicitavam a prancha de comunicação. A professora comentou ainda que quando L. trazia a questão

da dor e sofrimento com relação a perda de pessoas queridas, ambas começavam a conversar e que o humor da aluna se modificava. Ela referiu que através da comunicação conseguia desfazer aquela ideia de insatisfação com tudo. A equipe conversou que, talvez se os alunos compreendessem a importância do uso das pranchas de comunicação nas suas vidas, eles iriam fazer com que os pais a utilizassem em casa, pois, provavelmente, iriam sair da posição de passividade na comunicação. A professora estava muito voltada para os recursos de CAA e ainda não estava fazendo uso do computador em sala de aula. Ainda, na mesma sessão do dia 14/5/2008, na reunião do grupo de pesquisa, a professora trouxe algumas situações-problema que ela vinha enfrentando: “*o aluno V. precisa de uma prancha dele*”; “*a aluna S. está pedindo uma prancha dela, porque ela usa a dos outros, só que agora estão todos usando e não sobra prancha*”; “*a aluna M.E. ela tem 9 anos e os outros são adultos*”.

As soluções propostas pelo grupo foram as seguintes: a equipe deveria retomar com urgência para a atualização das pranchas de comunicação. Desta forma, os alunos poderiam expandir os tópicos de conversação, com a atualização dos assuntos, símbolos e fotografias. Ficou combinado uma nova visita a sala de aula, desta vez com todo o grupo de pesquisa, para um maior entendimento dos alunos e suas especificidades. A equipe discutiu a importância de M.E. ser tratada como uma criança com a idade que tinha (8 anos), levando-se em consideração que crianças gostam de brincar mesmo estando entre jovens e adultos.

Após a reunião, a equipe foi a sala de aula para interagir com os alunos, que gostavam da situação e conversavam por meio de pranchas. Dessa forma, conseguiu-se avaliar as habilidades cognitivas, visuais e motoras de cada aluno.

Na sessão do dia 21/5/2008, a professora relatou que estava conseguindo perceber a importância do plano inclinado para todos os alunos no intuito de facilitar a visualização e participação das atividades em sala de aula; referiu também que estava sentindo necessidade de que fossem reformuladas as pranchas dos alunos, sistematizando a categorização das mesmas. A equipe elaborou um inventário informal dirigido aos pais. Na mesma sessão, a professora trouxe novas situações que ela vinha enfrentando: “*as pranchas de comunicação dos alunos V., L. e S.*”. Com base nas visitas e avaliações realizadas iniciaram o preenchimento do instrumento para cada aluno. No dia 22/5/2008, a equipe foi a sala de aula demonstrar e ensinar

o uso do *software Boardmaker* na construção de pranchas para a professora, capacitando-a a produzir o material. No dia 28/5/2008, durante a reunião de equipe, a professora comentou que iniciou a confecção das pranchas de comunicação e a seleção do vocabulário individualizado junto com os alunos.

4. CONCLUSÃO

Assim, como o estudo descrito neste capítulo, o grupo de pesquisa Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência, do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, tem utilizado, nos últimos cinco anos, em suas pesquisas, o recurso do uso de vídeos da prática do professor nas suas formações. Outra estratégia bem sucedida é que as pesquisas ocorreram no *lócus* de trabalho do professor, ou seja, na escola.

Os resultados da pesquisa realizada, apresentada neste capítulo, pela equipe que compunha o grupo de pesquisa do ProPEd-UERJ mostrou uma mudança de atitude da professora em relação aos seus alunos. O primeiro passo para tal mudança se deu a partir do conhecimento dos recursos de CAA e de como eles poderiam auxiliar na comunicação e no aprendizado desses alunos com dificuldades severas na comunicação e também da possibilidade desse espaço ser, também, um momento para o professor refletir sobre a teoria e a prática. Espaço-tempo, onde ele e seus alunos são considerados como membros da equipe, onde a ação conjunta propicia um intercâmbio de informações e formação para que o professor possa trazer os sentimentos/dúvidas/situações-problemas que possibilitem refletir sobre as diferentes possibilidades de intervenção com seus alunos em sala de aula, seja esta sala em ambiente especializado ou na escola regular.

As reuniões, nas quais a professora e o grupo de pesquisa buscaram soluções para os problemas de sala de aula associadas à observação das sessões filmadas e intervenções da equipe de apoio *in loco*, parecem ter se constituído em uma significativa oportunidade de desenvolvimento e participação de todos. Nessas ocasiões, a professora teve a possibilidade de observar seu próprio fazer pedagógico sob múltiplas perspectivas. Essa tomada de consciência é, para Vygotsky, uma generalização: “...perceber as coisas de outro modo é, ao mesmo tempo, adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas [...] generalizando um processo próprio de minha atividade, eu adquiro a possibilidade de uma outra relação com ela” (Vygotsky, 1989).

Outro aspecto a ser destacado na abordagem utilizada na formação do professor é o fato da formação ser continuada em serviço e sua ação educativa baseada nos pressupostos o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

A colaboração entre profissionais da educação especial, sejam eles professores ou profissionais especializados, e profissionais da educação regular, tem sido apontada por muitos pesquisadores como uma alternativa para atender às necessidades da educação inclusiva (Wood, 1998; Frederico; Herrold & Venn, 1999). Segundo Mendes (2006, p.30), o poder da colaboração encontra-se na: “capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades”. No ensino colaborativo “Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro” (Freire, 1996, p. 26).

A literatura científica tem apontado o trabalho colaborativo como uma estratégia em ascensão para o desenvolvimento profissional. Na educação, o trabalho colaborativo está expresso em dois modelos de prestação de serviços envolvendo colaboração: o co-ensino ou ensino colaborativo e a consultoria colaborativa. Ambos os tipos são alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e são estratégias especificamente criadas para responder às demandas das práticas da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. O *ensino colaborativo* é uma parceria entre o professor da classe comum e o do ensino especial. A *consultoria colaborativa* é um modelo de suporte à educação inclusiva, baseado no trabalho colaborativo que envolve educadores da escola regular e profissionais especializados. Estes, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular (Idol; Nevin; WhitComb, 2000). O suporte da consultoria colaborativa exige que os parceiros – neste caso, professores – outros membros da escola e profissionais especializados, sejam equivalentes e estejam engajados num processo conjunto de tomada de decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Segundo Friend e Cook (1990), as condições necessárias para a colaboração são: existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, compartilhamento de recursos e voluntarismo. Portanto, o profissional especializado não atua como um *expert*, mas como um parceiro.

O processo de colaboração, nestes casos, se diferencia de supervisões, orientações e de aconselhamentos de profissionais na medida em que o intercâmbio deve ser colaborativo, com ênfase no papel igualitário na contribuição para a resolução do problema, e na vontade de ambas as partes de estabelecer a parceria, sem a necessidade de imposições (Mendes, 2008).

A formação continuada deve ser uma meta de todos os educadores que se comprometem em oferecer uma educação de qualidade, seja ela em qualquer nível escolar. O professor deve continuar se informando e buscar, cada vez mais, formar-se na diversidade do conhecimento. Um professor bem informado, atualizado, que busca novas formas de atuação pedagógica, conhecimentos diversificados e que acredita no potencial de seus alunos alcançará sucesso e satisfação profissional.

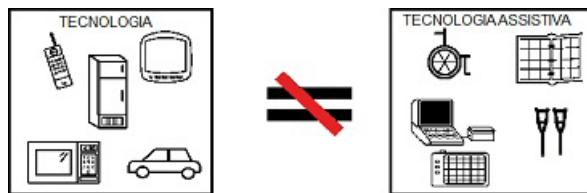
[Voltar para o sumário](#)

TECNOLOGIA ASSITIVA

Miryam Bonadiu Pelosi¹

1. INTRODUÇÃO

Tecnologia é a mesma coisa que Tecnologia Assistiva?



Utilizamos uma série de recursos tecnológicos para facilitar o nosso dia a dia. Em um sentido mais amplo, podemos dizer que qualquer ferramenta ou dispositivo como um celular, um carro, uma geladeira ou uma televisão, são tecnologias utilizadas para facilitar a realização das tarefas diárias de todos nós.

Quando usamos o termo Tecnologia Assistiva, traduzido do inglês *Assistive Technology*, estamos nos referindo, mais especificamente, a recursos e serviços oferecidos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais por consequência de dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação.

¹ Terapeuta Ocupacional. Professora associada do Depto Terapia Ocupacional/UFRJ. Doutora em Educação / UERJ.

Os recursos de Tecnologia Assistiva são recursos que potencializam a participação de crianças e adultos em atividades que fazem parte do dia a dia de todas as pessoas como falar, escrever, ouvir, ver, comer, beber, usar o telefone, abrir portas e outras atividades rotineiras.

Os serviços de Tecnologia Assistiva são prestados à pessoa com necessidade especial por profissionais de várias áreas visando selecionar, confeccionar, adaptar um recurso de Tecnologia Assistiva ou auxiliar na escolha da melhor estratégia ou técnica para realização de uma atividade.

A Tecnologia Assistiva é, então, uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba recursos, estratégias, metodologias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade e participação de pessoas com incapacidades, buscando autonomia, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007).

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como:

- A **mobilidade alternativa** que inclui as cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, andadores, muletas, triciclos e bicicletas adaptadas e pranchas de deslocamento.
- A **adequação postural** inclui diferentes tipos de assentos e encostos, suporte para apoio de cabeça, coletes com diferentes formatos, cintos que impedem o deslizamento do quadril para frente, a possibilidade de diferentes angulações entre o assento e o encosto, cadeiras especiais para posicionamento na escola, entre outras soluções.
- A **Comunicação Alternativa e Ampliada** é uma área da Tecnologia Assistiva que inclui recursos, estratégias e técnicas para o desenvolvimento de uma comunicação alternativa ou suplementar à fala do indivíduo. Nessa área estão incluídas as pranchas de comunicação, os comunicadores de voz gravada ou sintetizada e os computadores.
- O **auxílio para atividades diárias** engloba recursos como talheres, copos, pratos adaptados, suporte para corte de alimentos com apenas uma das mãos, abridores de lata ou tampas especiais, adaptadores para fechar botões e zíperes, adaptações para colocar meias, recursos para transferência de postura, entre tantos outros recursos que auxiliam as atividades de vida diária e de manutenção da casa.
- O **sistema de controle dos ambientes** é uma área da Tecnologia Assistiva que está em pleno desenvolvimento. A partir de comandos de

uma central de controle, de um computador ou de dispositivos como o *iPad* ou o *iPhone* o usuário pode ligar e desligar uma série de equipamentos.

- **O acesso ao computador** e suas adaptações engloba recursos como teclados com diferentes formatos e tamanhos, *mouses*, *TrackBall*, *joysticks*, acionadores, teclados de conceitos e uma série de programas que funcionam por acesso direto, controle de voz, infravermelho ou por sistema de varredura.
- **A acessibilidade dos ambientes** é uma área fundamental da Tecnologia Assistiva e são exemplos às adaptações de acesso como rampas e elevadores para cadeira de rodas, e as adaptações realizadas em cozinhas e banheiros.
- Os **Auxílios para deficientes visuais e auditivos** que incluem lupas manuais ou eletrônicas, etiquetadoras, máquina Perklins, impressoras Braille, computadores com leitor de tela, e para as pessoas com deficiência auditiva, equipamentos com *feedback* visual ou tátil, aparelhos auditivos, os TTS - Terminal Telefônico para Surdos, entre outros.
- **Órteses e próteses** - As órteses são recursos de Tecnologia Assistiva que tem por objetivo oferecer apoio, alinhar, evitar, ou corrigir deformidades de uma parte do corpo ou para melhorar a função de partes móveis. As órteses podem ser estáticas de posicionamento, estáticas funcionais e dinâmicas. As próteses são componentes artificiais que tem por finalidade suprir necessidades e funções de indivíduos que sofreram amputações, traumáticas ou não. As próteses podem ser internas quando substituem uma articulação, por exemplo, ou externa quando substitui um membro.
- As **adaptações das atividades escolares** incluem uma série de recursos como engrossadores de lápis, letras embrorrachadas, plano inclinado, antiderrapante e caderno com pauta larga, e estratégias como as ampliações de letra, a reescrita de livros de história, as atividades de múltipla escolha, as atividades escritas com símbolos, as atividades realizadas apoiadas por objetos concretos, as atividades pedagógicas realizadas no computador ou com o auxílio de comunicadores, entre outros.
- A **adaptação de equipamentos de lazer e recreação** inclui os brinquedos adaptados com acionador, brinquedos adaptados com pinos que facilitam a preensão de crianças com dificuldades motoras, os brinquedos de parquinho acessíveis para cadeira de rodas, as bicicletas adaptadas, entre outros.

O **transporte adaptado** engloba cadeiras especiais e cintos para transportar pessoas com necessidades especiais nos veículos, assim como, as adaptações realizadas nos carros de passeio ou nos transportes públicos (King, 1999; Barnes & Turner, 2001; Bersh & Pelosi, 2007).

Essa área de conhecimento, de caráter interdisciplinar possibilita o envolvimento de muitos profissionais como educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, oftalmologistas, especialistas em audição, protéticos, engenheiros, mas, principalmente, requer a colaboração dos usuários e seus familiares.

2. COMO A TECNOLOGIA ASSISTIVA É CITADA NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS

A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento relativamente nova no Brasil (Nunes, 2007) e por compreender uma série de ações surgiu na legislação brasileira citada por áreas como Comunicação Alternativa e Ampliada, acessibilidade; adaptações de recursos pedagógicos ou, considerando o conjunto de suas ações e recursos, quando denominada Tecnologia Assistiva.

Ajudas Técnicas é outro termo que aparece na legislação brasileira e foi descrito no Capítulo VII, do Decreto 5.296 de 20 de dezembro de 2004, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

Art. 61. Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (Brasil, 2004).

Ajudas Técnicas e Tecnologia Assistiva são expressões sinônimas nos documentos brasileiros quando se referem aos recursos desenvolvidos e disponibilizados para pessoas com limitações funcionais (Bersh & Pelosi, 2007). Contudo, o conceito de Tecnologia Assistiva é mais abrangente e compreende os serviços destinados ao desenvolvimento, indicação e treinamento dos recursos.

A legislação brasileira garante as ajudas técnicas ao cidadão brasileiro com deficiência, cabendo ao professor especializado auxiliar na identificação dos recursos necessários à educação, a fim de que possa recorrer ao poder

público para obter esse benefício. O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, ao citar os recursos garantidos às pessoas com deficiência, inclui os equipamentos e materiais pedagógicos especiais para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência (Bersh, 2006).

3. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ALUNO MARCOS

O processo de inclusão escolar compreende: estar na escola, deslocar-se por seu espaço físico, ser capaz de permanecer sentado na sala de aula, brincar com os amigos, se comunicar, fazer tarefas, participar das aulas complementares, e aprender.

No espaço educacional, a Tecnologia Assistiva pode auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais e vamos falar sobre o trabalho desenvolvido com o aluno Marcos por uma equipe de apoio que envolveu uma terapeuta ocupacional, uma fonoaudióloga e uma professora de Educação Especial.

Marcos era um rapaz de 15 anos com quadro de paralisia cerebral do tipo tetraplegia atetóide, usava as mãos com dificuldade e com muita incoordenação, não falava, não escrevia, não sentava sozinho e era usuário de cadeira de rodas. Estudava em uma escola municipal e estava no 5º ano. Sua escola era plana, mas os banheiros não tinham acessibilidade. Sua trajetória escolar incluiu a escola especial, uma classe especial para alunos com déficit cognitivo e a inclusão na escola regular no 4º ano. Quando conhecemos Marcos ele estava fazendo o 5º ano pela segunda vez e era acompanhado por uma professora itinerante uma vez por semana.

Marcos era levado para escola por sua mãe, que o empurrava na cadeira de rodas parte do trajeto, e o carregava no colo para subir e descer dos dois ônibus que utilizava até chegar à escola. A mãe permanecia na escola para alimentá-lo e levá-lo ao banheiro.

A equipe de apoio buscou recursos e estratégias para auxiliar a inclusão do aluno considerando suas necessidades e realidade do espaço escolar e as opiniões dos familiares, do professor de turma, do professor itinerante que o acompanhava, dos professores de aulas complementares, diretores e coordenadores, além do próprio aluno.

Os aspectos mais relevantes para Marcos compreenderam a adequação da postura sentada, já que o aluno caia de sua cadeira dentro da sala de aula, a implementação de recursos alternativos para escrita e

matemática, a construção de uma prancha de comunicação para ampliar sua comunicação com os colegas e professores, a complementação de sua prancha escolar desenvolvida pela professora itinerante, e a realização de orientações a professora de Educação Física, pois Marcos estava tendo muitas dificuldades em participar de suas aulas.

3.1. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA OS AJUSTES POSTURAIS

Os problemas na postura sentada envolviam a dificuldade para manter-se sentado na cadeira sem cair decorrentes da falta de suporte no tronco, da inadequação do assento e da ausência de uma faixa de quadril.

Os recursos para adequação postural envolveram um colete em formato de camiseta, uma faixa de contraextensão de quadril e um assento com formato anatômico, como ilustra a Figura 1.



Figura 1. Adequação postural com colete, faixa e assento.

3.2. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A COMUNICAÇÃO

O aluno Marcos demonstrou ser capaz de comunicar-se por meio de uma prancha de comunicação, pois já utilizava uma prancha com conteúdos escolares que havia sido confeccionada por sua professora itinerante. A sua prancha de comunicação foi ampliada e foi realizado o trabalho de implementação em sala de aula com oportunidades de comunicação com seus colegas, como pode-se constatar nas Figuras 2, 3 e 4.



Figuras 2, 3 e 4. Uso de recursos de CA para promover a comunicação.

3.3. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

Recursos alternativos para a escrita

Os recursos alternativos para escrita envolveram o uso de máquina de escrever e letras móveis. Optou-se pela introdução da máquina elétrica porque esse recurso estava disponível na escola, o aluno possuía coordenação motora para teclar e o material já saía impresso ao término da atividade, como mostra as Figuras 5 e 6.



Figuras 5 e 6. Recursos para a escrita.

Recursos alternativos para a matemática

Os problemas com a matemática envolviam a dificuldade de contar, dificuldade essa agravada pela dificuldade motora em manipular objetos, a impossibilidade de grafar os números, a dificuldade em ler o enunciado do problema e a ausência de comunicação oral para dar suas respostas.

Os recursos de tecnologia assistiva implementados envolveram uma prancha de comunicação com números e sinais das operações matemáticas, enunciado do problema ampliado e escrito em letra de imprensa maiúscula, ábaco com contas grandes fixados na mesa de trabalho do aluno e máquina de calcular com números ampliados para o auxílio de operações matemáticas mais complexas, como ilustram as Figuras 7, 8 e 9.



Figuras 7, 8 e 9. Recursos alternativos para a Matemática.

Recursos e estratégias alternativas para ampliar a participação nas atividades de Educação Física

Os problemas encontrados na participação do aluno Marcos nas aulas de Educação Física envolviam a dificuldade em comunicar-se com a professora, o não deslocamento autônomo e a dificuldade em participar das atividades que exigiam coordenação motora.

As estratégias utilizadas envolveram a construção de uma prancha de comunicação para as aulas de Educação Física que possibilitaram que o aluno pudesse realizar escolhas como o tipo de atividade, o local da brincadeira, o parceiro da brincadeira e dar sua opinião; o uso de bolas mais adequadas a possibilidade motora do aluno como bolas de meia, bolas mais vazias, bolas acondicionadas dentro de um saco plástico e bolas de gás; o ajuste de sua cadeira de rodas tornando os cintos mais resistentes para as atividades dinâmicas; escolha de atividades em que pudesse participar em sua própria cadeira como coelho na toca ou pega-pega e o uso de tatame para as atividades que eram realizadas no chão.

4. OUTRAS POSSIBILIDADES

Poderíamos pensar em outros recursos e estratégias para alunos como o Marcos, porque pessoas com a mesma deficiência podem ter necessidades diferentes.

Na área de adequação da postura sentada, por exemplo, ele poderia utilizar um apoio de pé com faixas que estabilizassem seus pés ou um sistema que impedissem a extensão de seus joelhos. No caso do Marcos, isso não fazia sentido porque ele utilizava os pés para deslocar a sua cadeira de rodas, mas esses são recursos de tecnologia assistiva, muitas vezes, necessários em outros casos. Outros exemplos poderiam incluir assentos ou coletes com outros formatos.

Como recurso alternativo de escrita poderia ter sido utilizado um *notebook* acoplado a uma impressora ou que pudesse acessar a impressora por uma rede sem fio. Alunos com a habilidade motora do Marcos poderiam utilizar *iPad* com suas telas sensíveis ao toque ou recursos de baixa tecnologia como um banco de palavras para a construção de frases.

Como recursos para uma mobilidade alternativa poderiam ser pensados em uma cadeira de rodas motorizada ou um triciclo adaptado. Ambos dariam autonomia no processo de deslocamento de Marcos.

Para o transporte, um carro adaptado ou o transporte público adaptado minimizariam suas dificuldades e a de sua família para o deslocamento de casa para a escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do ano letivo, a professora de turma sentava ao lado do aluno para registrar as respostas dadas por ele por meio do apontar, lia os textos quando esses não estavam ampliados, disponibilizava a prancha de comunicação e adaptava atividades para serem executadas na máquina de escrever.

A professora itinerante considerou que o aluno teve excelente evolução na comunicação com a introdução da prancha, e que esse recurso contribuiu para aproximar-lo da professora de turma. A professora de turma se referiu à prancha de comunicação como um recurso fundamental e um cartão de apresentação para o aluno na sua mudança de escola no ano seguinte. Relatou que o aluno solicitava a prancha sempre que desejava algo e que ficava desesperado quando a prancha era esquecida. A mãe disse que a prancha de comunicação tinha sido muito boa e que vinha sendo usada pelos terapeutas da instituição onde ele fazia atendimento. Quanto a ela, não utilizava porque entendia tudo o que ele queria.

A professora de turma sinalizou que apesar dos progressos na busca de recursos alternativos, o aluno continuava muito dependente para a realização das atividades e que precisava de alguém para auxiliá-lo todo o tempo. Para usar a máquina de calcular, o ábaco, a máquina de escrever ou a prancha de comunicação necessitava de um parceiro. Na opinião da professora, a inclusão só funcionaria se o aluno tivesse a ajuda do professor itinerante todos os dias.

O ajuste postural com a substituição do assento anatômico, colocação de uma faixa para posicionar o quadril e troca do colete trouxeram a possibilidade do aluno permanecer em sala sem cair da cadeira, o que se configurou em um grande ganho na opinião da professora de turma. Ao longo do ano, a professora de Educação Física solicitou alguns reforços nas faixas, pois esse recurso não funcionava nos momentos de atividades dinâmicas quando o aluno ficava mais excitado e com muitos movimentos involuntários. A mãe solicitou que as faixas ficassem fixas na própria cadeira para que facilitassem a ação de desmontar e montar a cadeira nos momentos de entrada e saída do ônibus. O próprio aluno não gostou do colete porque se sentia preso e inviabilizava suas “escapadas” autônomas da cadeira.

A opinião em relação à máquina de escrever, recurso alternativo de escrita introduzido para o aluno, foi unânime. O aluno, a mãe, a professora, a professora itinerante e os profissionais de Saúde consideram ser um ótimo recurso para escrita. Na opinião da professora, faltava autonomia no seu uso e, na opinião dos demais membros da equipe de apoio, faltava treino.

Ficou claro no exemplo apresentado que para que a Tecnologia Assistiva possa auxiliar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é necessário que haja uma parceria entre os profissionais da área da Saúde e da Educação, formação dos professores da escola, envolvimento de toda a comunidade escolar incluindo o aluno e sua família e o seguimento das estratégias e recursos implementados. Ao longo do ano letivo foram necessários ajustes nos recursos de tecnologia assistiva que foram disponibilizados e o treinamento do aluno, seus familiares e professores em relação no uso das novas tecnologias.

[Voltar para o sumário](#)

ALUNOS NÃO-ORALIZADOS: A VOZ ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E A VEZ ATRAVÉS DAS HABILIDADES SOCIAIS¹

Patricia Lorena Quiterio²
Alzira Maira Brando³

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser essencialmente social. Vygotsky afirmava que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (Rego, 1995), ou seja, a convivência social faz parte do processo de desenvolvimento humano.

A compreensão dos processos sociais e comunicativos é considerada essencial para a inclusão social e acadêmica de alunos com ou sem deficiência. Por isso, as relações interpessoais têm sido foco de interesse da pesquisa em ciências sociais e humanas.

Este estudo surgiu de questionamentos acerca de minha atuação em diferentes segmentos da Educação: professora de classes especiais e de sala regular com alunos com deficiência incluídos, professora itinerante, agente de educação especial, elemento do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação e participante das investigações conduzidas

¹ Este capítulo é parte da dissertação da primeira autora com o título: Avaliação das Habilidades Sociais de Jovens com Paralisia Cerebral Usuários de Comunicação Alternativa (2009).

² Psicóloga. Professora adjunta do Instituto de Psicologia/UERJ. Terapeuta. Doutora em Educação /UERJ.

³ Pedagoga. Professora do Instituto Benjamin Constant. Mestre em Educação/UERJ.

no grupo de pesquisa Linguagem e comunicação da pessoa com deficiência⁴ do Programa de Pós-Graduação da UERJ. Em todas essas instâncias, era recorrente o questionamento sobre as razões pelas quais indivíduos sem fala articulada, mas com condições cognitivas para comunicar-se, de manifestar o desejo e de realizar escolhas, não interagiam com seus colegas. De fato, pessoas que mantêm um contato sistemático com a pessoa com deficiência de comunicação passam a “falar por ela”.

A comunicação, segundo Manzini e Deliberato (2004), é muito mais ampla do que se pode expressar com a fala; de fato, na interação interpessoal o ser humano utiliza a comunicação verbal e não-verbal de modo complementar.

No caso da pessoa sem fala articulada, os componentes não-verbais como o olhar, o sorriso, os gestos manuais e as expressões faciais constituem as modalidades comunicativas por excelência. Contudo, a falta de comunicação oral dificulta os relacionamentos interpessoais e, com isto, o próprio desenvolvimento das habilidades sociais.

Como destacam Del Prette e Del Prette (2007), a expressão *habilidades sociais* refere-se à “existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (p. 31). Desta maneira, este conceito abrange não somente os aspectos verbais, mas também os componentes não-verbais da comunicação apresentados pelo sujeito nos encontros sociais.

Os mesmos autores (2004) destacam que *desempenho social* refere-se à emissão de um comportamento em uma situação social qualquer, por exemplo, manter o contato ocular em uma conversação para demonstrar interesse. Por outro lado, habilidades sociais referem-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais visando à competência social.

Nesta perspectiva, o aluno que não possui habilidades eficientes de comunicação oral pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e pensamentos, prejudicando, assim, seu desenvolvimento acadêmico e social, limitando sua participação nos diferentes ambientes sociais.

Como forma de promover a comunicação deste aluno e, consequentemente, suas relações interpessoais, podem ser empregados os

⁴ Coordenado pela Profa. Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes.

recursos da Comunicação Alternativa (CA), que se constitui em modalidade da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala e escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever (Nunes, 2003). Por meio da valorização de todas as formas expressivas do sujeito, como gestos, expressões faciais e corporais, vocalizações e da construção de recursos próprios como pranchas contendo figura e letras, a CA busca desenvolver e ampliar as possibilidades expressivas desse grupo de pessoas.

A escola e o professor ocupam um papel essencial na promoção das habilidades sociais (Murta, 2002), pois é na sala de aula que atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte dos alunos e professores e a melhoria da qualidade do relacionamento entre os alunos da turma podem ser promovidas. O educador pode maximizar as potencialidades e minimizar as dificuldades nos relacionamentos interpessoais por intermédio de um programa que desenvolva tanto as habilidades sociais dos alunos como as habilidades sociais educativas do professor.

Com a proposta de avaliar as habilidades sociais em alunos sem fala articulada e usuários dos recursos adaptados da CA, o presente estudo foi conduzido com 12 alunos de uma escola especial da rede municipal de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro, cujas idades variaram entre 9 e 24 anos .

No estudo, procedeu-se à avaliação das subclasses das habilidades sociais dos alunos apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Subclasses de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2007)

1) Habilidades básicas	contato ocular	gestualidade
	acompanhamento da fala	espaço pessoal
	cumprimento	postura corporal
2) Autocontrole e expressividade emocional	expressão e verbalização da emoção	usar conteúdo de humor
3) Civilidade	cumprimentar	pedir licença
	comportar-se segundo o contexto	inserir-se adequadamente em conversas
	reconhecer sinais no interlocutor	elogiar, recompensar e gratificar
	agradecer favores	apresentação
	volume da voz	fazer e responder as perguntas
4) Empatia	demonstrar interesse pelo outro	trocar, compartilhar
	oferecer ajuda	ouvir o outro

	manifestar opinião	pensamento discordante
	desculpar-se e admitir falhas	negar / fazer pedidos
	lidar com críticas	manejar a raiva
	opinar / concordar / discordar	solicitar mudança de comportamento
	pedir / dar feedback	justificar-se
5) Habilidade assertiva		
6) Habilidade de fazer amizades	iniciar conversação	fazer um convite
	manter uma conversação	auto revelar-se / usar o pronome EU
	sugerir atividades	encerrar uma conversação
7) Solução de problemas interpessoais	pensar diante das situações	avaliar possibilidades
8) Habilidades sociais acadêmicas	seguir regras	aguardar a vez para se pronunciar
	prestar atenção	buscar aprovação por desempenho

A avaliação das HS pode evidenciar três aspectos (Gresham e Elliott, 1990): 1) déficit de aquisição (ausência total da habilidade); 2) déficit de desempenho (presença de uma habilidade de modo ocasional); e, 3) déficit de fluência (habilidade é emitida de modo frequente, mas sem a proficiência esperada) nas relações interpessoais. Os déficits podem ocorrer devido a diferentes fatores, como: relações familiares e escolares não significativas, coeficiente verbal e de execução rebaixado (inteligência), falta de oportunidade de explorar tanto as situações como as relações, controle de estímulo privilegiando a dependência em detrimento da autonomia e exposição insuficiente a desempenhos sociais competentes. Vale destacar que os dois primeiros fatores referem-se ao déficit de aquisição, o terceiro e quarto fatores ao déficit de desempenho e o último fator ao déficit de fluência (Del Prette & Del Prette, 2004).

Na avaliação dos referidos alunos, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a. observação direta para registrar os comportamentos dos alunos em situação natural, os quais forneceram situações geradoras para a elaboração do Inventário;
- b. entrevista semiestruturada, contendo 10 itens realizados junto à professora para descrever sua percepção sobre as habilidades sociais dos seus alunos, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Parte do Roteiro da entrevista sobre Habilidades Sociais com a professora.

- | |
|---|
| 1) Como você percebe que seu aluno demonstra as habilidades básicas de comunicação (contato ocular, apresentação do nome, postura corporal e acompanhamento da fala)? |
| 4) Nós vivemos em um grupo. Como você avalia a habilidade de fazer amizades de seu aluno? |
| 5) Ao ser questionado ou contrariado como seu aluno reage (autocontrole)? |
| 8) O processo de interação envolve professor e aluno no contexto escolar. Como você analisa a relação deste aluno com a professora e com os outros colegas? |
| 10) Você agora vai ouvir novamente o nome deste aluno. O que lhe vem à cabeça para descrever este aluno? |

c. questionário composto de 20 itens, aplicado aos responsáveis pelos alunos com a finalidade de investigar como estes percebiam as relações interpessoais dos filhos, de acordo com o exemplo do Quadro 3.

Quadro 3. Parte do Questionário sobre Habilidades Sociais com os responsáveis.

HABILIDADES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO						
01	Mantém contato ocular com o interlocutor	1	2	3	4	5
HABILIDADES DE AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL						
06	É capaz de expressar nomeando verbalmente ou apontando nas pranchas os seus sentimentos	1	2	3	4	5
HABILIDADE – CIVILIDADE						
14	Pede licença ou chama a pessoa ao precisar passar por algum lugar	1	2	3	4	5
HABILIDADE EMPÁTICA						
20	Demonstra interesse pelo outro - pergunta (verbal, sinais ou pranchas...) se a pessoa doente está melhor, como está sua saúde, como está se sentindo	1	2	3	4	5
HABILIDADE DE FAZER AMIZADES						
22	É capaz de iniciar conversação com cumprimento e uso de informações livres (comentários do cotidiano que não foram solicitados. Ex: o dia hoje está quente, esse refresco está gostoso, hoje a casa está cheia etc)	1	2	3	4	5
HABILIDADE ASSERTIVA						
26	Consegue expressar seu desejo de modo direto e educado, através da fala, sinais ou prancha (ex:pedindo lanche)	1	2	3	4	5

d. Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas (IHSPNO), contendo 20 situações geradoras de interações sociais, administrado aos alunos e à professora.

Os itens relatam uma situação problema, para a qual o sujeito tem três alternativas de reação: habilidosa (HB), não habilidosa passiva (NHP) e não habilidosa ativa (NHA). Este inventário teve como base o Sistema Multimídia de Avaliação de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), a Escala de Assertividade (Alves, 2003) e situações geradoras selecionadas a partir dos registros de observação e das sessões filmadas em sala de aula, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4. Distribuição dos itens do IHSPNO.

Subescalas	Item	Habilidades	Interlocutor	Contexto
Fazer amizades	1	Juntar-se a um grupo em brincadeiras	grupo	Sala de aula
Autocontrole	2	Negociar, convencer	colega	Sala de aula
Assertividade	3	Pedir mudança de comportamento	colega	Recreio
Assertividade	4	Expressar desagrado	colega	Sala de aula
Assertividade	5	Propor nova brincadeira	grupo	Aula de E.F. ⁵
Solução de Problemas Interpessoais	6	Perguntar/questionar	grupo / prof.	Aula-passeio
Autocontrole	7	Demonstrar espírito esportivo	grupo	Aula de E.F.
Solução de Problemas Interpessoais	8	Mediar conflito entre colegas	grupo	Sala de aula
Autocontrole	9	Recusar pedido de colega	colega	Sala de aula
Empatia e civilidade ²	10	Fazer pergunta à professora	professor	Sala de aula
Assertividade	11	Resistir à pressão do colega	colega	Sala de aula
Empatia e civilidade	12	Elogiar a produção do colega	colega	Sala de aula
Fazer amizades	13	Aceitar um convite	colegas	Recreio
Habilidades Sociais Acadêmicas	14	Pedir ajuda ao colega da subclasse	colega	Sala de aula
Empatia e civilidade ⁶	15	Responder a pergunta da professora	professor	Sala de aula
Habilidades Sociais Acadêmicas	16	Lidar com as dificuldades	colega	Sala de aula
Solução de Problemas Interpessoais	17	Buscar solução para os problemas	colega	Sala de aula
Autocontrole	18	Demonstrar espírito esportivo	colega	Aula de E.F. ⁴
Empatia e civilidade	19	Oferecer ajuda	colega	Pátio
Fazer amizades	20	Fazer e aceitar convite	colega	Passeio

⁵ Aula de E.F. = aula de Educação Física realizada no espaço interno da escola.

⁶ Estas subclasses no IHSPNO apareceram juntas seguindo o modelo do SMHSC (Del Prette & Del Prette, 2005c)

Uma caixa azul continha as pranchas do Inventário. As pranchas ficavam dispostas em sequência em uma base com encaixes confeccionadas em papel cartão, como pode ser visto na Figura 1.



Figura 1. Caixa do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas.

Caixa tipo maleta na cor azul para guardar as cenas com imagens usadas no inventário. Na frente da caixa há cinco cartões com as palavras: sempre, muitas vezes, às vezes, poucas vezes e nunca.

O Inventário de Habilidades Sociais foi adaptado para atender às dificuldades motoras dos alunos-alvo e, para tanto, foram utilizados os recursos de Comunicação Alternativa (CA). Assim, para responder os itens, o aluno tinha como opções: o apontar para a figura ou sinalizar a figura-resposta a partir da varredura efetuada pela pesquisadora. A dimensão das pranchas foi baseada nas dimensões da Escala de Maturidade Mental Columbia (Burgemeister, Blum & Lorge, 2001), um instrumento de avaliação psicológica utilizado com pessoas que apresentam dificuldades motoras, conforme mostram as Figuras 2 e 3.



Figuras 2 e 3. Alunas Sabrina e Dalva escolhendo a resposta no Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas.

A aluna Sabrina coloca o dedo indicador direito sobre o cartão com a resposta sempre e a aluna Dalva aponta com o pé esquerdo a primeira imagem da prancha com as situações do inventário.

Um exemplo de uma situação geradora é apresentado a seguir: “*A proposta da aula de Educação Física era treinar para os Jogos inclusivos. Laura e Heloísa formaram uma dupla no tênis de mesa adaptado. Laura queria que Heloísa jogasse direito com ela, isto é, que tivesse atenção para rebater as bolas jogadas por Henrique. Contudo, Heloísa continuava sem prestar atenção e Laura acabou dando um empurrão e um grito com Heloísa que acabou se afastando da mesa de ping-pong e, desistindo de continuar no jogo*” (*observação da sala de aula no dia 15 de agosto de 2007*).

Esta situação foi utilizada como fonte na elaboração do item 7 do IHSPNO, conforme mostra o Quadro 5:

Situação 7: *Na aula de Educação Física, Laura, Heloísa e Henrique estão jogando tênis de mesa adaptado. Mas Heloísa não presta atenção e faz com que sua dupla (ela e Laura) esteja perdendo a partida. O que Laura vai fazer?*

Quadro 5. Opções de respostas à Situação 7 do IHSPNO: Autocontrole
(ilustração: Marcílio Santos)

Reação 1	Reação 2	Reação 3
Laura chama Heloísa com um toque e faz sinal para ela participar direito da partida.	Laura aceita a atitude de Heloísa e perdem a partida.	Laura puxa o braço de Heloísa e grita com ela.

As respostas dos alunos eram anotadas no Protocolo do IHSPNO, bem como o tempo de execução. De acordo com os estudos da área, a resposta habilidosa é considerada adequada ao contexto social e as respostas não habilidosas tanto passivas quanto ativas eram consideradas inadequadas à demanda social. A classificação foi anotada no próprio Protocolo de Respostas, seguindo a classificação do Crivo de Respostas.

Os dados deste estudo sinalizaram que os instrumentos foram adequados à população, portanto eles podem servir de base para desenvolver futuras pesquisas com um número significativamente maior de participantes. Outro desdobramento desse estudo é a elaboração e a implementação de Treinamento em Habilidades Sociais (THS), o qual consiste no ensino direto e sistemático das subclasses de habilidades com o propósito de aperfeiçoar a competência individual e interpessoal em situações sociais

com essa população. A promoção de Habilidades Sociais deve acontecer, em paralelo, com os três grupos: professores, família e alunos, de modo que se possa alcançar uma efetiva ampliação e desempenho adequado das relações interpessoais.

2. POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Em um contexto inclusivo, todos os alunos têm suas habilidades sociais avaliadas como forma de perceber sua influência tanto na convivência social, como na aprendizagem e desempenho acadêmico. Assim, alunos com deficiência não oralizados podem ser avaliados por meio dos três instrumentos descritos anteriormente (questionário, entrevista e IHSPNO), enquanto com os demais alunos pode ser usado o *Social Skills Rating System* (SSRS). Este instrumento tem a forma de autoavaliação, mas é respondido pela professora e pelos responsáveis, mantendo a característica de uma avaliação multimodal.

O SSRS usa escalas de avaliação para mapear três áreas do repertório: habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Embora o SSRS avalie mais detalhadamente as habilidades sociais, ele também mede problemas de comportamento e competência acadêmica – elementos que podem interferir na aquisição ou desempenho de importantes habilidades sociais (Gresham & Elliot, 1990).

Uma das propostas do programa de treinamento em habilidades sociais, que pretendemos implementar em breve em uma classe regular que abrigue alunos sem fala, é que todos os alunos da turma utilizem os recursos da CA durante a aplicação do programa para que uso desses recursos ocorra dentro de um contexto e apresente significado. Desta forma, a intervenção também terá um caráter lúdico e, principalmente, de inclusão. Abaixo, segue um exemplo de atividade que faz parte do programa de Promoção das Habilidades Sociais. Esta proposta foi adaptada do livro de Alzina, Escoda, Bonilla, Cassà, Guiu & Sober (2009).

Vivência: Quantas emoções!

Subclasse: Autocontrole e Expressividade Emocional.

Objetivo: relacionar as quatro emoções básicas com acontecimentos do dia a dia.

Descrição: Cada criança encaixa a emoção de acordo com a situação.

Procedimentos:

- 1 Incentivar a turma contando a história da Caixa de Sentimentos de Pandora.
- 2 Discutir sobre os sentimentos.
- 3 Cada aluno recebe uma folha com as situações descritas no Quadro 6.
- 4 Cada criança recebe sua foto (imagem) duplicada oito vezes, isto é, para encaixar uma foto em cada situação. As imagens serão presas com velcro na folha, inclusive, para mostrar que os sentimentos podem mudar de lugar e para tornar a atividade mais lúdica com um recurso da CA, como mostra a Figura 4.
- 5 Conversar com a turma que todos nós sentimos diferentes sentimentos em momentos diferentes, isto é, não há sentimento certo ou errado, mas devemos ter atenção para perceber os sentimentos e controlá-los de acordo com o momento.

OBS: O aluno não oralizado pode participar de toda a atividade com os colegas. Inclusive auxiliando a professora no momento da história.

Quadro 6. Situações para a vivência.

- 1) Tem um pesadelo e acorda assustado.
- 2) Seu colega pega seu lápis porque ele perdeu o dele.
- 3) Seu cachorro morreu.
- 4) Não fez direito um exercício na aula.
- 5) Sua avó vem buscá-lo na porta do colégio.
- 6) Cai no pátio e se machuca.
- 7) Esquece em casa o lanche para o recreio e fica com fome.
- 8) A professora elogia um trabalho seu diante da turma.

Situações	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo
1				Patricia
2			Patricia	
3		Patricia		
4		Patricia		
5	Patricia			
6		Patricia		
7			Patricia	
8	Patricia			

Figura 4. Atividade do Programa de Habilidades Sociais.

Cada criança recebe sua foto (imagem) duplicada oito vezes, isto é, para encaixar uma foto em cada situação. As imagens serão presas com velcro na folha de acordo com o sentimento vivenciado para cada situação nas colunas: alegria, tristeza, medo e raiva.

Todo o processo de intervenção sofre constantes avaliações possibilitadas pelos encontros do grupo de pesquisa com a professora da turma regular. Nessa parceria, são elaboradas atividades, planejadas estratégias para possibilitar o desenvolvimento e/ou ampliação das relações interpessoais.

A partir do momento em que a professora planeja, elabora, analisa e avalia as atividades juntamente com a pesquisadora, está desenvolvendo suas Habilidades Sociais Educativas, atuando como mediadora do processo de desenvolvimento do desempenho e competência social dos alunos não-oralizados juntamente com os alunos falantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Promoção das habilidades sociais permite primeiramente uma descrição das reações habilidosas e não-habilidosas dos alunos não-oralizados e falantes com vistas a oportunizar o melhor desempenho e competência social nas relações interpessoais dos alunos e na habilidade social educativa dos professores. Vale ressaltar que a proposta pode ser feita individualmente pelo professor em sua turma. Percebe-se, contudo, que o trabalho coletivo, dentro da própria escola e em parceria

com instituições superiores de ensino pode favorecer a formação e o aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental no emprego de estratégias de promoção das relações interpessoais em sala de aula através de recursos alternativos de comunicação.

[Voltar para o sumário](#)

O PAPEL DO INTERLOCUTOR NO PROCESSO DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM JOVENS NÃO-FALANTES

Sônia Maria Moreira Delgado¹

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é discutir a importância e atuação dos professores e/ou futuros professores no processo de comunicação das crianças e jovens não-oralizados que apresentem dificuldades de expressão e/ou compreensão.

As crianças nascem e se desenvolvem progressivamente, adquirem valores e comportamentos por meio de um processo contínuo, gradual e cumulativo.

A mãe é a primeira pessoa a significar as vocalizações, inicialmente não comunicativas, de seus filhos (Borges & Salomão, 2000; Sperry; Symons, 2003, apud Milher & Fernandes, 2006), bem como as demonstrações de seus desejos e necessidades básicas, como fome, frio e sede, sem utilizar a fala. Ela é a pessoa que melhor conhece e a que proporciona as primeiras interações de seu filho com o meio externo. O vínculo afetivo que se estabelece é muito forte, porém, deve ser entendido como suporte, e não como fator determinante para a promoção do desenvolvimento integral da criança. É necessário estender a relação da criança com outros pares, com

¹ Terapeuta Ocupacional da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Mestre em Educação/ UERJ.

a escola e com a comunidade. As experiências e interações entre a criança e todos aqueles que estão a sua volta, ajudam-na a construir e a desenvolver sua linguagem. Além disso, as mudanças observadas durante a interação adulto-criança relacionadas a um objeto ou evento funcionam como base para a comunicação verbal e “contribuem para a melhora das habilidades sócio cognitivas da criança” (Milher & Fernandes, 2006, p.240).

O professor e os pares² que convivem com a criança costumam, na maioria das vezes, atribuir uma excessiva atenção à fala. Este fato, associado muitas vezes à inexperiência, faz com que os educadores se mantenham profundamente desinformados a respeito da Comunicação Alternativa (CA), que envolve a linguagem corporal, gestual, bem como outras formas de comunicação apresentadas por seus alunos em sala de aula.

A questão se torna um pouco mais complexa quando se trata de uma criança ou jovem com algum tipo de deficiência. A expectativa de um filho saudável está sempre presente na vida da maioria das mães e quando isso se quebra há todo um processo de reorganização familiar que pode dificultar muito o processo de interação e comunicação mãe-filho, bem como o convívio na escola. O impacto do diagnóstico, a falta de conhecimento da patologia e as implicações da mesma na vida da criança geram, muitas vezes, angústia e até estagnação. O professor, em contrapartida, muitas vezes, também se prende a este diagnóstico e ao tratamento da deficiência, dificultando o processo de inclusão dessa criança em sala de aula. Além do seu desconhecimento acerca da patologia e da inexperiência de relacionar-se com as pessoas com deficiência, outras hipóteses podem ser levantadas, como, por exemplo, a dificuldade de reconhecer o potencial deste aluno, limitando, dessa forma, suas iniciativas de interação.

A criança pode sinalizar através de um sorriso, gesto, expressão facial ou até mesmo, por meio de uma figura/símbolo, o que deseja, mas esse repertório tem que ser expandido socialmente para que várias pessoas do seu cotidiano possam também compreendê-la.

² Pares são pessoas (colegas, amigos, pais, cuidadores) que auxiliam na mediação da comunicação das crianças e jovens não oralizados com seus interlocutores.

Eu quero comer, estou com fome =



Figura 1. Desenho de um menino que está sinalizando que está com fome, que quer comer.

Esses sinais (sorriso, gestos, expressão facial e/ou corporal e outros) são facilmente compreendidos pelos pais, mas não por outros pares da criança. Nesse sentido, os profissionais de saúde e os professores são também imprescindíveis nesse processo a medida que ensinam e estabelecem novas formas de comunicação com essas crianças e alunos a despeito de sua deficiência, ampliando assim suas possibilidades de interação.

A ferramenta utilizada para essa finalidade é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Ela pode substituir e/ou ampliar a expressão de crianças, jovens ou adultos incapazes de utilizar a fala para comunicar-se. Essa linguagem alternativa deve ser utilizada em casa, facilitada pelos pais; na escola, facilitada pelos professores, e socialmente facilitada pelos diversos parceiros de comunicação da criança. Mas, para isso, há uma necessidade de treinamento dessas pessoas no uso dos sistemas alternativos; elas precisam ser treinadas como interlocutores.

No intuito de compreender melhor os seus alunos em sala de aula e tornar o processo de interlocução realmente eficaz, os professores precisam estar mais informados dos sistemas de comunicação utilizados por eles e, realmente, utilizá-los no dia a dia.

No caso dos pais, autores como Delagracia (2007) e Pennington McConachie (2009), mencionados no estudo de Guedes (2008), têm mostrado que a participação da família não se limita apenas a compreender o filho pelo olhar, sorriso ou gesto, e nem somente pelo favorecimento do emprego da CAA pela criança ou jovem não-oralizado oferecido pelos profissionais. Esses estudos enfatizam a importância dos pais serem treinados no que se refere a recursos de comunicação alternativa junto a seus filhos, assim como quanto a estratégias de interação que possam facilitar essa comunicação diária.

O treinamento dos pais no uso dos recursos de comunicação alternativa e a discussão com os profissionais de saúde que acompanham a criança ou jovem com deficiência podem ser um grande passo para um trabalho conjunto com os professores, mas não deve limitar-se aí neste ponto. O professor como um profissional da educação pode e deve ir muito mais além à medida que se propõe a conhecer mais profundamente os recursos alternativos disponíveis para os alunos que não conseguem expressar-se oralmente, adaptá-los e utilizá-los de forma eficaz em sala de aula buscando estratégias motivacionais junto ao seu aluno. A pessoa com deficiência não deve ser considerada como um rótulo: autismo, paralisia cerebral, deficiência mental, síndrome genética, mas, sim, como um aluno com os mesmos direitos de qualquer outro e, portanto, uma pessoa com direito de frequentar escola, realizar suas próprias escolhas e ter participação ativa na sociedade.

A relevância do treino da família e dos educadores é um caminho importante ainda a ser trilhado, mas com grandes possibilidades de sucesso. A prática e a familiaridade no uso do sistema de comunicação podem influenciar diretamente na participação do usuário, e no papel dos parceiros de comunicação.

2. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES E TIPOS DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Em muitas situações é comum o relato do professor no que se refere a dificuldade de compreender o aluno e até mesmo de avaliar algum conhecimento pedagógico específico. A comunicação está presente de várias formas na vida do aluno (sorriso, gestos corporais, respostas de “sim” e “não” e em um estágio posterior pranchas de comunicação, por exemplo); dessa forma o professor vai estabelecendo e construindo esse diálogo no dia a dia em sala de aula. Os pais e parceiros do aluno podem auxiliar o professor nesse processo. Além da comunicação diária que é imprescindível entre professor-aluno, destaco alguns pontos importantes que devem ser considerados pelo professor e que podem contribuir para avaliação do conhecimento de um aluno sem fala articulada ou não oralizado:

1º ponto: O professor deve ter em mente que o aluno pode conhecer um objeto pelo nome e/ou função pelo simples fato de ouvir o nome desse

objeto várias vezes em casa e nas situações cotidianas, mas se o professor não checar essa informação, o aluno não o fará sozinho. Veja uma situação hipotética:

Situação A:

- Professor pede ao aluno: Marque com X a laranja.
- Aluno: Fica quieto e não responde
- Professor comenta: Eu disse que este aluno não deveria estar aqui em sala de aula, ele deveria estar frequentando sessões de fonoaudiologia para falar, ele não sabe responder.

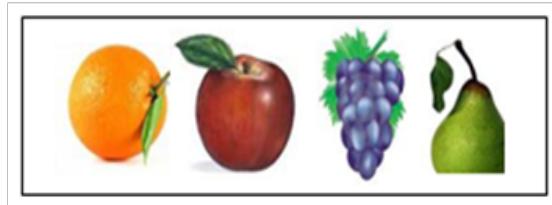


Figura 2. Atividade de reconhecimento de frutas.

Situação B:

- Professor pede ao aluno: Eu gostaria que você me mostrasse onde está a laranja, você poderia olhar para a laranja?
- Aluno: Responde, olhando para a laranja.

2º ponto: Antes de dirigir a pergunta ao aluno, o professor já deve saber previamente o modo de acesso utilizado pelo aluno para emitir a resposta desejada (direcionamento pelo olhar, apontamento com a mão, pé, cabeça, ou algum outro segmento funcional) que, na maioria das vezes, já foi discutido com o profissional de saúde que o acompanha.



Figura 3. Este é um exemplo de técnica de seleção direta (o aluno aponta ou toca o objeto solicitado pelo professor com o segmento corporal mais funcional). Neste caso, a aluna utilizou um dos pés para a resposta (Quiterio, 2009).

3º ponto: Inicialmente, os testes podem ser realizados com material concreto; caso o aluno não apresente dificuldades, pode-se testar esse conhecimento também no plano gráfico.

2.1. TIPOS DE RECURSOS

Os recursos se dividem em baixa e alta tecnologia.

- a) Baixa tecnologia: Consistem de fotografias, objetos concretos, cartões em forma de pictogramas, pranchas ou livros de comunicação. São confeccionados manualmente através de encartes de revistas ou jornais, fotografias reais, figuras extraídas de programas específicos da internet ou pictogramas extraídos do computador (sendo o mais conhecido o *software Boardmaker*).



Figura 4. Exemplos de pranchas (recursos de baixa tecnologia) extraídas do programa *Boardmaker*.

b) Alta tecnologia: Neste caso, o computador é uma ferramenta muito utilizada. Alguns *softwares* como o *Speaking Dynamically Pro* que permite a construção de pranchas dinâmicas de comunicação, do Comunicar com Símbolos dentre outros, podem favorecer muito a comunicação de jovens não-oralizados com seus interlocutores. Os comunicadores de voz digitalizada ou sintetizada também são utilizados, como, por exemplo, o vocalizador *Go-Talk*.

3. RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA UTILIZADOS COM TEREZA

Não só o profissional de saúde que acompanha a criança ou jovem com deficiência (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta) sabe ou pode detectar os conhecimentos e/ou dificuldades que este indivíduo possui; o professor, também, dentro de sua formação, está apto a fazê-lo.

O relato de experiência narrado nesse capítulo é o de uma adolescente de nome Tereza, 12 anos de idade, com diagnóstico de paralisia cerebral, que em decorrência da deficiência motora, não podia falar, escrever com as mãos, sentar e andar. Precisava da cadeira de rodas para deslocar-se de um lugar a outro. A mãe de Tereza já estava treinada no uso do recurso de comunicação alternativa da filha, no caso a prancha de comunicação; isto facilitou muito a interação entre ambas, além de outros sinais e gestos corporais que Tereza habitualmente utilizava.

3.1. RECURSOS UTILIZADOS COM TEREZA

Tereza possuía um livro de comunicação (organizado em pranchas) com duzentos e noventa e sete símbolos agrupados por cores: Fotografias de pessoas conhecidas (amarelo), Verbos (verde), Substantivos (laranja), Sentimentos (azul), Saudações (rosa) e Miscelânea (branco).



Figura 5. Exemplo de uma prancha contendo alimentos, agrupada na categoria de substantivos (cor laranja).

3.2. TÉCNICAS DE ACESSO AO RECURSO DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS POR TEREZA

- Técnica pelo olhar (eye-gaze) - esta técnica foi utilizada com Tereza e geralmente é utilizada com indivíduos com grave acometimento motor. Na situação que segue, Tereza direcionou o olhar para a resposta ou para o símbolo gráfico que continha a mensagem que desejava expressar naquele momento. O interlocutor, neste caso, posicionou-se a frente de Tereza para acompanhar o movimento e a fixação dos olhos na resposta ou símbolo escolhido.
- Técnica de varredura - nessa técnica, o indivíduo apresenta apenas uma resposta consistente e controlável como sacudir a cabeça, bater o pé, levantar o braço, realizar algum movimento corporal, direcionar ou piscar os olhos quando a resposta desejada for emitida pelo interlocutor. O interlocutor foi apontando os símbolos em linha horizontal e Tereza sinalizou a resposta correta à pergunta realizada pelo interlocutor com o movimento de elevação do lábio superior, que era sua resposta consistente para o “sim”.

3.3. RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA UTILIZADOS COM A ALUNA TEREZA EM SALA DE AULA

A professora, em sala de aula, apresentava muitas dificuldades em compreender a comunicação alternativa de Tereza. A comunicação entre ambas se limitava apenas às respostas de “sim” e “não” emitidas por Tereza após alguma indagação da professora.

Tereza, muitas vezes, não participava igualmente da aula como os colegas da turma e não realizava as mesmas tarefas. As poucas vezes em que a professora utilizava a prancha de comunicação com a jovem, não conseguia compreender a resposta da aluna. A professora comentava que “Tereza, muitas vezes, tinha uma segunda ideia do que ela estava querendo realmente comunicar”; citou um exemplo: “quando ela me mostrava uma (s) pessoa (s) na prancha, na verdade não era (m) aquela (s) pessoa (s) e sim outras”. A professora, muitas vezes, requisitava a presença da mãe na escola por não saber lidar com aquela situação que a angustiava; julgava que a mãe tinha muito mais habilidade de interação e comunicação com a filha e no uso da prancha do que ela.

Somente depois que uma estagiária (estudante de pedagogia) iniciou o trabalho com Tereza em sala de aula como mediadora é que a professora passou a utilizar um pouco mais a prancha, mas, ainda assim, deixava as tarefas de sala de aula muito sob a responsabilidade da mediadora. A estagiária preparava o material no dia anterior à próxima aula, utilizando recursos que poderiam ajudar a explorar melhor o conteúdo dado em sala de aula. De qualquer forma, os recursos confeccionados por ela eram muito simples, que variavam entre material concreto, encartes de revistas e jornais que favoreciam explorar ideias no plano gráfico e a realizar as tarefas pedagógicas propostas em sala, além da própria utilização da prancha que possibilitava a comunicação de Tereza.

Diante deste cenário, pode-se perceber que o problema, muitas vezes, não era a falta de recursos e técnicas, e sim estratégias que a professora poderia ter utilizado para aproximar-se mais da jovem e favorecer a comunicação entre ambas. Torna-se também claro que o treino e a familiaridade no uso dos recursos proporcionariam maior competência e agilidade na varredura da prancha por parte da professora, o que poderia

minimizar o comportamento de ansiedade da professora e da jovem, tornando-a mais motivada para a realização da tarefa.

4. OUTRAS POSSIBILIDADES

Histórias como as de Tereza ainda são muito comuns em escolas regulares, bem como em outras modalidades de ensino. Alguns dos recursos, técnicas e estratégias utilizadas e descritas no relato, podem ajudar e favorecer a interação em sala de aula, possibilitando não só a comunicação do aluno em sala, mas, também, oportunizando o seu aprendizado. A comunicação alternativa e outros recursos encontrados na área de Tecnologia Assistiva, tais como letras prontas (escrita alternativa), histórias infantis com voz sintetizada no computador (possibilitando, por exemplo, um trabalho de interpretação de textos), engrossador de lápis (possibilitando uma melhor preensão manual em uma atividade de desenho), dentre outros, podem facilitar o processo de inclusão e participação do aluno com deficiência em sala de aula.

Essas experiências e interações entre a criança e com aqueles que estão a sua volta, ajudam-na a construir e a desenvolver sua linguagem. As crianças aprendem palavras novas naturalmente; não só quando alguém as ensina, mas, também, quando estão expostas a interações sociais com demais pessoas (Tomasello, 2003).

Ao aproximar-se de crianças com dificuldades de comunicação, algumas estratégias podem ajudar, como: saber quem são seus parceiros, quais os seus brinquedos e brincadeiras favoritas, dentre outras. Diante disso, é preciso que o professor conheça bem a rotina e o cotidiano de seu aluno: seus interesses, pessoas conhecidas e próximas a ele, seus brinquedos prediletos e os locais que gosta de frequentar.

Algumas perguntas dirigidas aos pais podem auxiliar neste processo:

- a) Você comprehende o que seu (sua) filho (a) quer? Caso a resposta seja afirmativa, como ele (a) se expressa com você?
- b) Onde seu filho passa a maior parte do tempo?
- c) Ele (a) gosta de brincar? De quê? Ele (a) sinaliza com o quê quer brincar? Se sim, como? Quem costuma brincar com a criança?

- d) Seu filho (a) está na escola?
- e) Vocês levam seu filho (a) para passear? Onde? Ele (a) demonstra ter um local preferido que gosta de frequentar?
- f) A criança sinaliza quando está com fome, sede ou dor? Como?
- g) Ela escolhe o que quer comer, o que quer vestir?

Essas perguntas podem ser dirigidas não somente aos pais, mas também às crianças e jovens com deficiência que utilizam sistemas de comunicação; ou seja, descobrir, com o próprio indivíduo, seus desejos e necessidades. Essas são apenas algumas sugestões de estratégias de aproximação que podem ser úteis ao professor até para que ele comece a ter algumas impressões e percepções desses jovens. Observadas essas situações, e uma vez estabelecido esse vínculo com a criança e sua família, novas situações interacionais podem surgir e auxiliar na comunicação e expressão da criança com os seus colegas de turma e com o professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do interlocutor no processo de comunicação de indivíduos não-oralizados é fundamental e, para isso, é imprescindível um treinamento mais aprofundado nos recursos, estratégias e adaptações que se façam necessárias para favorecer uma maior participação, expressão e aprendizado dessas crianças e jovens em sala de aula.

Um ponto a considerar na interlocução entre um sujeito não-oralizado e outro que não utiliza a fala como forma de expressão é o tempo. Quando pensamos no uso de recursos que apoiam a comunicação, o tempo é o determinador no ato de comunicar-se, pois, a conversa demora sempre mais do que quando os participantes falam fluentemente. Assim, o interlocutor falante deve ser paciente e esperar o tempo de resposta para cada indivíduo não-falante (Nunes, 2003).

No relato de experiência apresentado, a professora apresentou muitas dificuldades na condução desse processo de comunicação com Tereza, o que denotou a real necessidade de um treinamento; entretanto outros fatores como esperar por um tempo maior para a resposta de Tereza,

bem como buscar e olhar para as necessidades individuais de comunicação da jovem parecem merecer destaque.

O treinamento no uso dos recursos de comunicação alternativa na formação inicial e continuada dos professores é extremamente relevante a medida em que a familiaridade com o uso dos sistemas de comunicação pode influenciar diretamente na participação ativa deste usuário. O sucesso ou não da interação vai depender muito dessa parceria e do quanto o interlocutor esteja interessado em estabelecer uma comunicação efetiva com indivíduos que não utilizam a linguagem oral.

[Voltar para o sumário](#)

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Fernanda Obelar¹

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir e refletir acerca do trabalho de mediação ocorrido em uma sala de aula regular, do primeiro segmento do ensino fundamental, com a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, serão apresentadas situações ocorridas nesse contexto, juntamente com propostas de adaptações de atividades para garantir a aprendizagem do aluno com deficiência.

Este trabalho foi realizado em uma escola municipal regular, dentro da proposta de educação inclusiva. O termo mediador, empregado neste texto, refere-se ao papel do educador que está em sala, auxiliando a criança com necessidades especiais, por meio de adaptações e materiais diferenciados, a desenvolver-se, a aprender e a vivenciar situações escolares. A escola pública aqui apresentada se localiza na zona norte do município do Rio de Janeiro. Muitos alunos vão à escola sem aparentar de fato que estão indo estudar, pois não levam material algum e, muitas vezes, vão sem estar adequadamente uniformizados.

A escola é grande, dispõe de uma quadra ao ar livre, de duas rampas, dois pátios, estacionamento e três andares. As salas de aula não são muito cheias, o que parece facilitar o trabalho do professor e, até mesmo, a inclusão.

¹ Pedagoga. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Especialização em Psicopedagogia. Foi bolsista Iniciação Científica/UERJ.

Neste capítulo, será descrito o trabalho realizado com uma aluna do 5º ano do primeiro segmento (antiga 4º série), que apresenta diagnóstico de paralisia cerebral e cujo nome é Mariana². A aluna apresenta dificuldades de locomoção e de fala, o que a impossibilita de comunicar-se oralmente. Entretanto, ela utiliza o olhar e os pés para expressar-se, indicando, por exemplo, em uma prancha com figuras aquela que se refere à resposta desejada.

Entende-se que comunicação não se restringe à fala, mas está ligada a “comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação de duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas” (Bryen & Joyce, 1985, *apud* Nunes, 2003). Portanto, um balançar de cabeça, um apontar para uma figura, um sorriso também são formas de comunicação.

Mariana possuía temperamento introvertido e reservado e dificilmente iniciava uma interação social em sala de aula. Raramente cumprimentava alguém e sorria para as pessoas. Assim, comunicava-se somente quando necessário. Para auxiliar a aluna, foram empregados os recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) que é uma modalidade da Tecnologia Assistiva³, que visa “atender as pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” (Schirmer & Bersch, 2007). A CAA tem por objetivo promover e suplementar a fala, garantindo assim, outra forma de comunicação. É importante enfatizar que a idéia não é de substituir a fala e sim, contribuir para a promoção da mesma (Manzini & Deliberato, 2004).

Os recursos de CAA utilizados por Mariana são prancha e cartões pictográficos de comunicação. A prancha de comunicação contém figuras representando pessoas de seu convívio, seus interesses da aluna, sua alimentação e as atividades desenvolvidas por ela. Mariana faz uso do pé para apontar o item desejado na prancha. Entretanto, esse recurso nem sempre é utilizado por ela. Os cartões soltos de comunicação são utilizados com mais frequência. Eles contêm figuras e símbolos pictográficos com indicação de respostas/ações como SIM e NÃO, FICAR SOZINHA, QUERO CONVERSAR, entre outros. Para comunicar-se por meio dos

² Nome fictício.

³ “Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (Bersch, 2007).

cartões, Mariana utiliza o olhar. O interlocutor mostra a ela duas opções de cartões, por exemplo, SIM e NÃO, e no momento da pergunta, a aluna olha para a resposta desejada.

Para que a inclusão da aluna seja feita com qualidade, a mediadora, a professora da sala regular e a professora da sala de recursos respeitam sua forma de comunicar e fazem uso desse sistema de CAA, também para adaptar as atividades pedagógicas. Muitos estudos apontam a importância das adaptações feitas nas atividades pedagógicas visando à inclusão do aluno. Reganhan (2006) enfatiza que o uso de recursos possibilita ao aluno com necessidades especiais, a abstração dos conteúdos, conseguindo realizar as atividades propostas da mesma forma que os demais colegas. Mello (2003) enfatiza que essa adaptação precisa ter o objetivo de beneficiar o aluno, em seu aprendizado, assim como o professor, no processo de ensino. Nunes (2009) confirma esse benefício ao apontar que o uso desses recursos pode favorecer um melhor desempenho e independência de crianças e jovens com deficiência na escola.

Apresentamos, a seguir, algumas propostas de adaptações pedagógicas visando a participação da aluna e sua aprendizagem acadêmica na escola.

2. OS RECURSOS E AS ATIVIDADES ELABORADAS E SUAS FINALIDADES

Como já foi explicado aqui, a mediadora tem como função auxiliar o professor a pensar em atividades e confeccionar materiais pedagógicos que promovam o real desenvolvimento do aluno com necessidade educacional especial, assim como sua participação, sempre respeitando suas limitações e potencialidades. É fundamental que haja sempre essa troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão e que cada experiência seja valorizada, assim como os diferentes saberes.

A fim de promover uma inclusão efetiva da aluna tentou adaptar-se as atividades a serem desempenhadas por ela de acordo com sua forma de comunicação, seu entendimento, sua acuidade visual, enfim, suas habilidades e necessidades. Aqui, a ênfase era em proceder a adaptação da atividade e/ ou material e não em promover uma atividade diferente para a aluna em questão. O objetivo era que Mariana fizesse as mesmas tarefas que os outros alunos da turma. Quando se fala em adequar, referimo-nos aos meios, recursos, estratégias de aplicação e não em uma propor atividade individual, própria da aluna.

Assim, as atividades, geralmente, eram realizadas em um caderno meia pauta e sem linha, para que se pudesse aumentar o tamanho da letra, que era sempre escrita em bastão. Quando a atividade exigia interpretação de texto, optava-se por uma atividade de múltipla escolha. Para que a aluna pudesse ter opções de respostas, já que ela mesma não escrevia. Para cada questão eram propostas três ou quatro opções de resposta. O número de opções era importante: evitava-se a oferta de apenas duas opções, pois isto implicaria em que Mariana tivesse 50% de chance de acertar, limitando assim suas possibilidades de refletir sobre a questão formulada. A ideia era justamente ampliar as alternativas de respostas, de forma a provocar dúvidas e incentivar o raciocínio.

A resposta, como dito anteriormente, dava-se por meio do olhar para a opção desejada ou para os cartões pictográficos correspondentes ao SIM e ao NÃO. Na maioria das vezes, a aluna lia sozinha os textos e as perguntas de avaliação da compreensão dos mesmos. Contudo, havia ocasiões em que a mediadora necessita ler para ela, como no caso das provas organizadas pela prefeitura⁴, as quais são muito extensas. Já na aplicação das provas elaboradas pela professora, a aluna lia sozinha, como os outros alunos, por que as mesmas não eram tão longas e também pelo propósito de avaliar sua compreensão.

Para melhor descrever as situações vividas pela aluna e as adaptações realizadas para o seu desenvolvimento escolar, será apresentado um recorte de uma atividade realizada com a aluna e os demais alunos da sala. A atividade descrita relata uma situação envolvendo a disciplina de Geografia, onde o tema da aula era: "Brasil e suas divisões regionais e políticas". O objetivo da professora regular com a proposta era de que os alunos pudessem identificar e nomear as regiões brasileiras. Para tanto, ela propôs que fosse feita uma apresentação do mapa do Brasil com sua divisão política, para que os alunos, posteriormente, pudessem discriminar cada região, pintando e nomeando o mapa. A partir disso, a professora avaliaria se o aluno identificava corretamente a região, nomeando-a e pintando-a de acordo com a legenda para cada região no mapa do Brasil.

Para que Mariana pudesse participar como os demais alunos da sala, algumas estratégias foram criadas colaborativamente pela professora regular com a professora da sala de recursos. O texto trabalhado com a

⁴ Nas escolas públicas são aplicadas provas confeccionadas pela Prefeitura, para avaliarem como está o desenvolvimento das escolas e dos alunos, de acordo com os segmentos. Como exemplo de instrumentos desse porte, temos, em nível nacional a Prova Brasil.

turma, durante a atividade, que tratava de algumas características das regiões e apresentava mapas e tabelas, teve que ser ampliado para a aluna, já que a mesma possui um déficit visual. Assim, foram preparados no *Power Point*, *slides* com a parte escrita ampliada, em letra bastão, mapas ampliados e coloridos e tabelas também ampliadas. Na Figura 1 pode ser visualizada essa adaptação.



Figura 1. Adaptação de atividade sobre as regiões brasileiras.

1. Mapa do Brasil com as cinco regiões do Brasil, marcadas com cores diferentes

Para a realização da atividade de pintar e nomear, foram confeccionados cartões temáticos com cores e com conteúdos de Geografia, relacionados ao texto sobre as regiões brasileiras, para que a aluna pudesse identificá-las. A ideia era a de que esses cartões pudessem promover tanto a participação da aluna na atividade, como seu entrosamento com os demais alunos, durante a dinâmica desenvolvida em sala de aula. Assim, a aluna poderia escolher a cor desejada e um colega iria ajudá-la a pintar, por exemplo. A Figura 2 ilustra esses materiais.



Figura 2. Cartões de cores e vocalizador.

Cores com os respectivos nomes impressos e plastificados, no formato de cartões e vocalizador de cartões.

Outro momento que apontou a necessidade de adaptações foi durante a leitura do texto. A professora propusera que os alunos lessem cada um, uma parte do texto. Para que Mariana também participasse, foi confeccionado um cartão com uma frase do texto a qual era gravada no vocalizador⁵ *VoicePod*. No vocalizador era inserido um cartão contendo o pequeno trecho a ser lido pela aluna, o qual era sonorizado quando ela pressionava a tecla da imagem referente ao texto. Na Figura 3 são apresentados detalhes desse recurso.

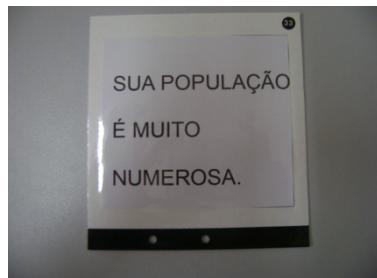


Figura 3. Cartão com texto sobre uma região brasileira.

Texto escrito em tamanho 36, impresso em folha A4 e plastificado em cartão para vocalizador.

Assim como os demais alunos, Mariana foi capaz de identificar, nomear e apontar uma característica das regiões estudadas.



Figura 4. Cartões pictográficos.

Pictogramas (falar e estou de saco cheio), impressos em folha A4 e plastificados em cartões para vocalizador.

⁵ É um recurso eletrônico de gravação/reprodução que ajuda a comunicação das pessoas em seu dia-a-dia. Através dele, seu usuário expressa pensamentos, sentimentos e desejos pressionando uma mensagem adequada pré-gravada. As mensagens são acessadas por teclas sobre as quais são colocadas imagens (fotos, símbolos, figuras) ou palavras, que correspondem ao conteúdo sonoro gravado. (Fonte: http://www.clik.com.br/attainment_01.html, acesso em: 04 de Outubro de 2010).

3. PROCEDIMENTO EMPREGADO NA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Primeiramente, a professora apresentou o texto e pediu para que cada aluno lesse em voz alta um trecho. Assim como todos os colegas, Mariana pode apresentar para a turma uma parte do conteúdo estudado, referente à região norte. Com o uso do vocalizado que “lê” a informação do cartão colocado nele, a aluna apresentou a seguinte informação: “*Sua população é muito numerosa*”. A aluna foi auxiliada pela mediadora, para colocar no vocalizador o cartão desejado. Para escolher o cartão referente ao texto foi feita a apresentação dos cartões e pedido à aluna que dirigisse seu olhar para o cartão escolhido. Observou-se, nessa situação, que aluna aparentou estar contente, pelo fato de também participar da mesma atividade que a turma, e de maneira mais autônoma. A turma também gostou muito, os alunos ficaram curiosos quanto ao fato do aparelho falar, o que é interessante, pois, de certa forma, dava voz à Mariana.

Após a explicação da professora do texto e de questões referentes às regiões, foi feita a atividade da pintura e de reconhecimento das regiões em um mapa do Brasil impresso em uma folha. Para que a aluna pudesse nomear e identificar as regiões foram utilizados cartões com os nomes das regiões. Como sempre fazia, a mediadora apresentou os cartões à aluna que escolheu sinalizando com o olhar. Após a escolha, a mediadora colocava o cartão no vocalizador, para fornecer a resposta sonorizada. A mediadora mostrava à Mariana o mesmo mapa impresso que os demais alunos estavam usando, sem cor e mostrava a parte correspondente a uma região. A aluna, nesse momento, deveria responder a que região pertencia aquela parte através do cartão e depois pintar.

Para colorir, também foram utilizados cartões com cores e da mesma forma, a aluna escolheu as cores desejadas. Ela coloriu com as cores que queria, não seguindo nenhum padrão para tanto, como os outros alunos. Procedeu-se, assim, à adaptação de uma atividade para que a mesma ficasse mais ou menos, no mesmo nível da turma e, ao mesmo tempo, respeitasse as necessidades e as habilidades da aluna.

4. OUTRAS POSSIBILIDADES

Além da atividade citada, existem outras formas de trabalhar os conteúdos curriculares com alunos com necessidades educacionais especiais. Uma delas seria a confecção de uma pasta temática, com pranchas relacionadas aos conteúdos das disciplinas. Por exemplo, na disciplina de História, poderiam ser confeccionadas pranchas com figuras como, índio, caravela, Brasil, Portugal, rei, escravidão, pau-brasil, ouro, espelho se a turma estiver estudando sobre o Descobrimento do Brasil, Grandes Navegações e conteúdos relacionados.

Assim, como na disciplina de Ciências, poderia ser elaborada outra pasta temática contendo os seguintes símbolos/imagens como planetas, lua, sol, estrelas, terra, etc. Isso facilitaria o trabalho da mediadora em sala, que não precisaria confeccionar antecipadamente as adaptações para todas as atividades a serem realizadas pela aluna especial. Com o uso da pasta temática, pode-se improvisar atividades nas quais a aluna possa responder. No caso da disciplina de História, se a professora ao tratar do tema descobrimento do Brasil fizer uma pergunta “Qual era a principal fonte de exploração feita pelos portugueses ao descobrirem o Brasil?”, a aluna poderia responder utilizando a prancha temática de História, onde haveria a figura do pau-brasil. A mediadora faria a pergunta e, por intermédio da varredura dos símbolos – apontando, sucessivamente, para cada um deles - ao chegar na figura certa, a aluna, usando os cartões de SIM e NÃO, poderia sinalizar a resposta.

Essa proposta de pranchas temáticas poderia ser adaptada para cartões temáticos, atendendo, assim, outras deficiências e habilidades. Se ao aluno foi conferido o diagnóstico de autismo, a mediadora poderá utilizar, com ele, os cartões das disciplinas, justamente para incentivar sua iniciativa de comunicação e resposta. No caso do autismo, os cartões pictográficos parecem ser a melhor opção, já que alunos com essa caracterização não demonstram iniciativa para comunicar o que desejam ou pensam. A vantagem dos cartões temáticos em relação à prancha temática é que o aluno pode pegar o símbolo/imagem que representa a ideia que quer expressar e entregá-la ao interlocutor que lhe dirige a pergunta. Essa possibilidade para alunos que têm autismo é extremamente relevante, pois favorece, de certo modo, sua participação em situações de convivência, seja escolar, seja em outros ambientes.

Os cartões também podem ser utilizados quando o aluno possui o movimento de pegar. Essa possibilidade lhe confere mais autonomia na sua resposta ao fazer um exercício, já que ele não dependerá de uma pessoa que faça, para ele, a varredura dos pictogramas, que são opções para a resposta, assim como possibilita a ampliação da ideia da resposta, não ficando limitada a um “sim” ou “não”.

Além das questões de adaptações curriculares há, também, aquelas relacionadas ao acesso, que se fazem muito necessárias nesse processo de inclusão. Exemplos dessas adaptações são: mudar a localização de certos objetos na sala para adequar o espaço físico à cadeira de rodas do aluno, adaptar os materiais escolares como acrescentar suportes para pegar ou manusear cola, lápis, canetinha, entre outros, e assim propiciar maior autonomia pelo aluno na realização das tarefas, além de adaptações na escola como um todo, como rampas e banheiros adaptados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que o trabalho colaborativo entre mediador e professor é muito importante, tanto para os alunos quanto para os próprios profissionais. A presença da mediadora em sala, auxiliando com as adaptações necessárias, proporciona um trabalho de qualidade. Entretanto, é importante frisar que o mediador atua na sala de aula em conjunto com o professor-regente, auxiliando-o, realizando as adaptações e promovendo melhores interações professor/aluno. Essa proposta exige uma parceria entre os professores – regente e mediador – sem uma hierarquia, mas com uma cumplicidade diante dos fazeres em sala de aula, de modo que possam verificar as demandas do (s) aluno(s) e a forma de melhor organizar as atividades para todos. Por isso, é importante pensar na formação dos educadores.

Muitos professores saíram da faculdade e se encontram atualmente em sala de aula, sem ter o conhecimento necessário para receber esse alunado com necessidades educacionais especiais. Pensar sobre a formação continuada desses profissionais, através de cursos que os preparem a confeccionar e utilizar os recursos adaptados às dificuldades e potencialidades dos seus alunos, é uma demanda atual, diante da realidade escolar que se observa. “Neste sentido, a formação continuada do professor constitui um dos elementos essenciais em uma escola inclusiva” (Nunes, 2009).

Entretanto, a formação continuada é uma proposta complementar, e por isso não se deve esquecer-se da responsabilidade que a formação inicial tem nesse contexto, a qual deve estar preparada para fornecer aos futuros educadores o embasamento necessário para esse trabalho. Com a proposta de educação inclusiva, o professor não tem mais como escolher se deseja trabalhar ou não com alunos especiais, agora ele trabalhará com todos e precisa estar preparado para trabalhar com e para a diversidade.

[Voltar para o sumário](#)

INTRODUÇÃO A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM CLASSES COMUNS DE ENSINO

Carolina Rizzotto Schirmer¹

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes²

1. INTRODUÇÃO

No meio educacional, ainda é pequena a produção de estudos sobre a área da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e são muitos os alunos que precisam do uso desses recursos e serviços, como são muitos os professores que necessitam de formação nessa área. Com o ingresso destes usuários de CAA³ nas salas de aula comuns aumentam as dúvidas dos professores, tanto do ensino comum quanto do ensino especializado, em relação à condução do processo de inclusão desses sujeitos. Muitas são as questões que surgem sobre esse alunado: Como será avaliado se não fala e escreve da maneira convencional? Será que ele entende e aprende?

¹ Fonoaudióloga. Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora e Pós-doutora em Educação / UERJ.

² Psicóloga. Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ. Ph.D Educação Especial/ Vanderbilt University

³ Quando falamos dos usuários de CAA, referimo-nos, principalmente, a pessoas com deficiência física, mental e ou múltipla que não são capazes de expressar-se através da fala articulada. Apesar de estarmos pensando sua aplicação na escola, esta abordagem e seus recursos podem ser utilizados com crianças, adolescentes e adultos. Os profissionais da área da reabilitação e educação também usam CAA, só que como instrumento para a sua atividade profissional no atendimento a essas pessoas.

Como irá interagir e comunicar-se com os outros? Como será recebido pela comunidade escolar?

Conversando com professores, é comum escutarmos relatos como:

Quando a aluna chegou na sala alguns colegas mais curiosos chegavam perto dela, mas havia os que ficavam com medo [...]. Hoje os colegas tem uma boa interação e a aluna frequenta os diferentes espaços escolares, sendo conduzida em sua cadeira de rodas, na maioria das vezes, por seus colegas. Sua relação com a turma é muito boa, porém, os colegas tendem a superprotegê-la quando realizam as atividades ou falam por ela.” (professora de 1º ano).

Quando ele entrou na porta da sala de aula e cumprimentou os colegas com movimentos incoordenados de braço e cabeça, algumas crianças correram para perto de mim e mostravam-se assustadas com a aparência física do novo colega. Eu fiquei sem ação diante disso, não havia sido comunicado do ingresso desse aluno com deficiência. Fiquei com medo porque não tinha conhecimentos e nem experiência para atender um aluno com tantas dificuldades físicas [...] (professora de 2º ano).

Esses pequenos relatos nos mostram a importância da formação continuada e inicial do professor e da colaboração entre gestores, professores do ensino comum e especializado. Pois, o professor precisa ser preparado e apoiado para dar conta não só das questões referentes ao aprendizado, mas também para atender a questões afetivas, interativas e comunicativas desse processo. Se no segundo relato, o professor tivesse sido informado sobre a chegada do novo aluno e de suas características, reduziria as chances deste primeiro contato ser inadequado. Ele poderia ter preparado a turma, pois a falta de convivência das crianças com as diferenças causadas pela deficiência resultou em uma atitude de surpresa dos colegas neste primeiro contato. Este é um fato comum na sociedade em que vivemos e que está baseada num padrão de normalidade, socialmente construído.

Nos dois relatos, o medo, a insegurança e a ansiedade expressados pelos professores e alunos não devem ser considerados como um problema, mas como uma reação natural e que deve servir para alavancar reflexões e discussões na turma, com os pais dos alunos, funcionários e professores, a respeito da importância do convívio com as diferenças e da riqueza das relações que este convívio poderá favorecer.

Este capítulo visa apresentar algumas vivências realizadas em salas de aula comum para introduzir o tema da CAA com alunos que sejam

colegas de alunos com deficiência, usuários de CAA. Também temos como objetivos levar o professor a refletir sobre a importância da CAA para estes sujeitos e orientar na seleção e construção de atividades que busquem extrapolar a inclusão física deste aluno com deficiência nas classes comuns de ensino, na medida em que procura garantir que haja interação, comunicação e aprendizagem por todos. Para tanto, faz-se mister oferecer condições a esses alunos de participarem ativamente de todas as estratégias de ensino oferecidas pela escola, eliminando as barreiras de qualquer natureza, que dificultem ou impeçam a aprendizagem.

Sartoretto e Bersch (2010) afirmam que a escola que acolhe e tira partido das diferenças busca construir, coletivamente, uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino. A inclusão educacional, de acordo com Gessinger (2001), deve implicar no desafio de criar situações e condições para que todos, independentemente de características sociais, econômicas, físicas, ou mentais, tenham acesso a um ensino de qualidade garantido, adequado às suas necessidades e habilidades.

Nos diferentes tipos de deficiência, encontraremos uma diversidade de tipos e graus de comprometimento que requerem um estudo sobre as necessidades específicas de cada sujeito, independente do diagnóstico médico. Por isso, para que os alunos com deficiência possam acessar o conhecimento escolar e interagir com o ambiente que eles frequentam, faz-se necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação e interação, conforto e segurança. Por esse motivo, o uso da Tecnologia Assistiva (TA), e no caso deste capítulo - da CAA, direcionada à vida escolar do educando com deficiência se faz essencial nesse processo. Esta estruturação compreende muitas ações, ou seja, exige trabalhos em muitas frentes. Muitas delas envolvendo não só a escola, aluno e família, mas, também, a equipe clínica (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e outros profissionais da saúde).

Os alunos que precisam de CAA podem apresentar dificuldades na fala ou na escrita devido a impedimentos motores, cognitivos, emocionais ou de outra ordem. Essas restrições funcionais impedem aos alunos com deficiência expressar seus conhecimentos, suas necessidades, seus sentimentos, e é bastante frequente que as famílias, professores e as pessoas, em geral, confundam tais restrições com a impossibilidade de conhecer, aprender, gerenciar a vida (autonomia e autoria); enfim, ser sujeito da própria história. São eles alunos com paralisia cerebral, e sem fala articulada,

com surdocegueira, com síndromes genéticas e neurológicas, aqueles que possuem deficiência intelectual e dificuldades na fala e tantos outros que estão limitados na interação com seus pares, tornando-se passivos e dependentes da atenção de adultos e, até mesmo, de seus pares.

Sartoretto e Bersch (2010) relatam que é comum ver os cuidadores, professores e colegas antecipando e atendendo necessidades, falando por, determinando o que é bom e importante para a outra pessoa e esta acaba deixando de existir ou nem mesmo sabe que pode existir. Referem que outra consequência dessa dificuldade de expressar sentimentos é o comportamento agressivo (por exemplo, morder ou bater a cabeça, chorar, ficar agitado) ou de rejeição do conhecimento (por exemplo, negar-se a fazer alguma atividade, dormir, fechar os olhos e baixar a cabeça) que alguns alunos podem manifestar, quando estão compreendendo tudo o que se passa ao redor, sem poder comunicar seus sentimentos e opiniões a respeito.

Os alunos sem fala articulada enfrentam muitas dificuldades em função dos impedimentos na comunicação. Nem sempre eles participam dos desafios educacionais, atividades extracurriculares, jogos e outros eventos, porque os professores desconhecem estratégias e alternativas de comunicação. Para garantir a esses alunos meios de expressarem suas habilidades, dúvidas, sentimentos e necessidades, faz-se necessário descobrir meios de compreender de que forma eles estão processando e construindo conhecimentos e, em relação a isso, o professor pode buscar auxílio com o professor especializado ou com os profissionais da saúde que acompanham esse aluno. Mas, certamente, uma das primeiras questões que surge é: como fazer para ampliar ou promover uma via alternativa de comunicação para esses alunos no contexto da escola?

Os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum. Como já foi referido, é o emprego desses recursos que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas. Por exemplo, se pensarmos em um aluno com paralisia cerebral⁴, do tipo espástica⁵, com uma disartria moderada⁶, em uma sala de aula. Quando a professora apresenta algum questionamento à turma e este aluno tenta responder, podemos ter uma fala, nesse momento,

⁴ Lesão cerebral em área motora, não evolutiva e que afeta a criança no período que vai desde a concepção até o final da primeira infância.

⁵ Com tônus muscular hipertônico que dificulta a execução e coordenação dos movimentos.

⁶ Dificuldade na articulação e consequentemente na pronúncia das palavras.

ininteligível. Esta é uma situação de grande tensão, que provavelmente elevará ainda mais seu tônus muscular, deixando-o rígido. Se utilizarmos um recurso de apoio, como uma prancha com letras, onde o aluno possa escrever, ao menos, as primeiras letras do que está tentando falar, teremos uma comunicação mais eficiente e menos angustiante para todos.

Fazer CAA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa, ou seja, se comunique, interaja e aprenda. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito⁷. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e de interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação oral e/ou escrita em diversas situações como brincadeiras, artes, utilização de materiais pedagógicos, exploração e produção de temas por meio do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo que construa, individual e coletivamente, novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

Além das muitas dúvidas dos professores no seu encontro com o aluno com dificuldade na comunicação, encontramos também as situações em que o estudante usuário de CAA não quer fazer uso do seu sistema de comunicação (pranchas, cartões e vocalizadores) na sala de aula. As conversas com esse aluno revelam que este se sente, muitas vezes, “envergonhado”, “diferente”, “com medo de que os colegas não consigam entendê-lo”. Para isso, professores do ensino comum e especial, orientadores pedagógicos e profissionais da saúde que trabalhem com a turma precisam criar estratégias de forma colaborativa que auxiliem esse aluno a resolver esse problema. Na sequência apresentamos uma série de trabalhos realizados.

2. TRABALHO A: GUARDANAPO ADAPTADO – COMUNICAÇÃO NA HORA DO LANCHE

Este recurso foi pensado em função da necessidade de um aluno com paralisia cerebral sem fala articulada, de comunicar-se no momento do lanche na escola. A professora em conversa com o fonoaudiólogo, que acompanhava clinicamente o aluno, relatou que este, muitas vezes, se recusava a comer ou beber na hora do lanche e que ela não conseguia compreender o

⁷ Um exemplo em uma situação em que haja necessidade de uma alternativa para comunicação é uma estratégia de sinalização do “sim” e do “não” através de gestos ou expressões faciais que o aluno consiga realizar e onde a postura do parceiro de comunicação (professor) será essencial, pois ele deverá fazer perguntas objetivas que valorizem estas respostas.

que estava acontecendo. “*Se era em função de não ter fome naquela hora? Se era por alguma dificuldade motora para alimentação?*” As duas conversaram e perceberam que, possivelmente, o que ocorria é que a professora era quem decidia o que o aluno iria ingerir primeiro, elegendo, normalmente, dar todo o sólido e depois o líquido. Como no momento do lanche as crianças sentavam-se todas juntas e cada uma tinha o seu guardanapo, elas decidiram confeccionar um que também pudesse apoiar a comunicação. Neste guardanapo, ficavam fixos, do lado esquerdo, os cartões com símbolos PCS de “eu quero”, “comer”, “beber” e, do lado direito, havia uma tira de velcro no sentido vertical onde, na hora do lanche, a professora poderia colar cartões com as opções de alimentos e bebidas. Outro problema detectado era que o guardanapo acabava sempre deslizando. Então, para resolver esse problema, colocaram tecido antiderrapante na parte de trás do mesmo.

2.1. MATERIAL NECESSÁRIO PARA A CONFECÇÃO DO GUARDANAPO:

- papel cartolina;
- *contact*;
- símbolos gráficos PCS com o vocabulário: “eu quero”, “comer”, “beber”, “gostoso”, “ruim” e vários de comida e bebida.
- tecido antiderrapante.



Figura 1. Guardanapo adaptado com símbolos gráficos PCS. Confeccionado em papelão colorido plastificado com símbolos referentes a ações da atividade de alimentação. No lado direito na posição vertical do guardanapo há um velcro macho onde são anexados cartões plastificados com símbolos de alimentos.



Figura 2. Cartões plastificados com símbolos de alimentos usados para a refeição.

2.2. RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DO GUARDANAPO:

Como o guardanapo adaptado chamou a atenção de toda a turma, a professora resolveu confeccionar um para cada aluno de sua sala. Os alunos passaram a ter uma nova atividade na rotina escolar que era, antes do lanche, organizar o menu do que haviam trazido para o lanche. O aluno com deficiência conseguia, por meio do guardanapo, solicitar o que e quanto desejava comer e beber, se o alimento estava gostoso ou ruim e, até mesmo, solicitar trocas de lanche com os colegas.

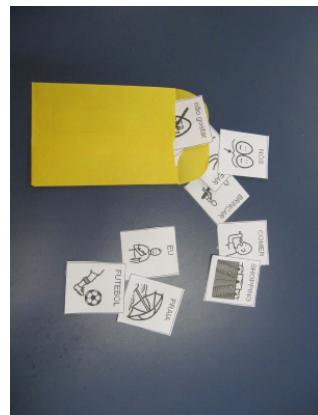
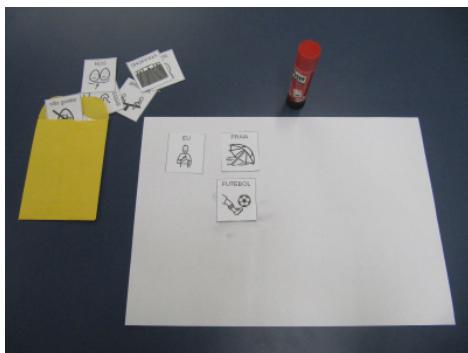
3. TRABALHO B: OFICINA DE INTRODUÇÃO AO TEMA DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Esta oficina teve como objetivo principal introduzir o tema da comunicação alternativa, abordando as diferentes formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, em sala de aula comum, onde houvesse incluído um aluno que utilizasse recurso alternativo para comunicação. A proposta desta oficina já foi desenvolvida em turmas de 2º, 4º e 5º ano de escolas comuns, com tempo médio de duas horas, dividido em quatro momentos. Os momentos de desenvolvimento serão descritos a seguir:

- A oficina sempre iniciava com uma conversa entre os alunos e o professor sobre as diferentes formas de comunicação. Com a turma

sentada em círculo ou semicírculo, o professor iniciava se apresentando sem falar, apenas usando cartões com símbolos gráficos PCS. Ainda usando símbolos, perguntava as crianças quais as diferentes formas de comunicação existentes. Desde as mais antigas, como o modo de comunicar-se do homem primitivo (fazendo desenhos nas paredes das cavernas) ou dos indígenas (sinais de fumaça) até gestos, Libras, a fala, a escrita até chegar aos sistemas de CAA. O professor podia também falar e discutir a importância da comunicação na vida do ser humano. Ainda abordando o tema das diferenças na comunicação, o conceito de comunicação alternativa era introduzido.

- O segundo momento era dedicado à confecção de pranchas de comunicação. Essa atividade foi realizada com todas as turmas de forma individual. Com a turma sentada em suas mesas, o professor distribuía envelopes com 12 símbolos gráficos (PCS) com vocabulário diverso (pessoas, verbos, substantivos, advérbios, adjetivos e expressões sociais). Um importante cuidado foi o de variar os símbolos no envelope de forma que cada aluno tivesse vocabulário para expressar-se de forma diferente do que os demais colegas. Cada aluno foi orientado a confeccionar sua prancha – colando os símbolos gráficos em uma folha de papel ofício.



Figuras 3 e 4. Envelope com 12 símbolos gráficos PCS com vocabulário diversos (pessoas, verbos, substantivos, advérbios, adjetivos e expressões sociais).

- O terceiro momento tratava da utilização de pranchas de comunicação. Esta atividade podia ser realizada em duplas ou pequenos grupos – após confeccionar a prancha os alunos eram estimulados a conversarem utilizando somente o recurso, sem a possibilidade de fala.
- No último momento, acontecia o relato da experiência através de desenho ou texto. O professor solicitava que cada aluno fizesse em casa ou sala de aula um relato da oficina, que podia ocorrer por meio do desenho e/ou escrita. Os alunos podiam levar para casa a sua prancha de comunicação.

Observações importantes: o aluno com deficiência participou de todo o processo. Em uma turma, ele foi auxiliado pelo professor de sala de aula, em outra, pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, e em outra, por um colega de sala de aula. As adaptações que foram necessárias para a participação dos alunos com deficiência. Durante as atividades, foram organizados, com antecedência, o vocabulário na prancha de comunicação para ele poder conversar, e estratégias de ensino, os materiais escolares e recursos pedagógicos adaptados.

3.1. MATERIAL NECESSÁRIO PARA APLICAÇÃO DA OFICINA

- envelopes com 12 símbolos gráficos PCS para cada criança da turma;
- folhas de ofício;
- colas.

Observações importantes: caso o professor não tenha acesso aos símbolos gráficos (PCS) poderá utilizar fotografias, encartes de jornal e revista e desenhos encontrados na *internet*.

3.2. RESULTADOS OBTIDOS COM AS OFICINAS

Nas primeiras etapas, foi possível observar o grande interesse dos alunos sobre o tema, provavelmente porque os professores aproveitaram esse momento e inseriram a oficina em um projeto maior, contextualizando a atividade. Uma das turmas estava trabalhando com a história da comunicação e outras turmas estavam trabalhando com o tema das diferenças. Durante a conversa com os alunos, percebeu-se que poucos conheciam os recursos de

CAA e que também, no momento da oficina, tiveram seu primeiro contato com as pranchas de seus colegas usuários.

Durante a segunda etapa, as turmas ficaram encantadas com a possibilidade de escrever com os símbolos. Houve troca de símbolos, por exemplo, algumas meninas ganharam o símbolo de jogar futebol, outros preferiam ir ao *McDonalds*. O que fez com que, novamente, pudéssemos refletir sobre a importância de respeitarmos as singularidades, e nos mostrou a necessidade de uma seleção adequada do vocabulário que seriam utilizados nos sistemas de comunicação de nossos alunos especiais.

No terceiro momento, um dos mais surpreendentes, os alunos estavam tão envolvidos em desempenhar com sucesso a comunicação que se mantiveram em silêncio, o que os aproximou muito dos colegas não-falantes. Conseguiram sentir, um pouco, como é precisar desse recurso para comunicar-se. Alguns não sabiam como fazer e acabaram procurando estes colegas para que “ensinassem” o uso. Estes, por sua vez, sentiam-se muito valorizados e acolhidos pelo grupo.

O fato de os alunos levarem as pranchas para casa fez com que o tema da CAA fosse além da sala de aula e chegassem até suas casas. Uma das professoras, que participou da oficina, relatou que alguns pais ficaram encantados com o material. A mãe de um dos alunos não-falantes relatou que algumas mães vieram falar sobre a oficina e perguntaram se haveria outra.

Nos desenhos e na produção escrita, pode-se verificar que as crianças gostaram da atividade e conseguiram entender a importância que a CAA tem para seus colegas.

O relato posterior dos professores foi bem importante, onde se pode verificar que os alunos usuários de comunicação alternativa passaram a usar o recurso em sala de aula com mais frequência. Da mesma forma, o profissional responsável pelo desenvolvimento da CAA (no caso destes alunos, o fonoaudiólogo) começou a receber mais pedidos de acréscimo de vocabulário na prancha de comunicação e também a possibilidade de fazer uma oficina semelhante com o corpo de professores.

4. CONCLUSÃO

As ações descritas reforçam a teoria de que falar/ouvir, escrever no quadro/copiar e trabalhar unicamente de forma individual não são práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagens efetivas. Não devem, portanto, constituir a única opção dos professores. O trabalho cooperativo em rede, na qual o professor utiliza dinâmicas em dupla, trios ou pequenos grupos, tem se mostrado eficiente para aprendizagem de todas as crianças, além de estimular outras habilidades importantes para a interação e comunicação. O material adaptado também não precisa ser apenas destinado ao aluno com deficiência, podendo e devendo ser oferecido ao grupo todo. Para o aluno com deficiência, isto pode significar a ampliação de suas possibilidades de comunicação e o aumento de sua participação nas atividades pedagógicas. Contudo, esse uso coletivo do material adaptado pode beneficiar a aprendizagem de todos, já que é um material rico em imagens e símbolos gráficos.

Acreditamos que ações como essas cumprem o objetivo da CAA, que é tornar o sujeito com distúrbio de comunicação o mais independente e competente possível em suas situações comunicativas, podendo, assim, ampliar suas oportunidades de interação com os outros, na escola e na comunidade em geral.

Os terapeutas, professores e pais que queiram criar um ambiente de linguagem que realmente favoreça o desenvolvimento da comunicação alternativa, terão, realmente, que modificar seus pensamentos e flexibilizar suas atitudes. Eles deverão, acima de tudo, modificar algumas ideias ultrapassadas sobre o “ensino de linguagem”, buscando transcender a compreensão do papel de instrutores.

Linguagem não é algo que se treina. A comunicação, quando em um ambiente favorável, variado e agradável ocorre o tempo todo. Devemos considerar, contudo, um aspecto essencial para que haja comunicação: o interesse real no que o aluno, usuário de CAA, tem para comunicar.

Com isso, esperamos, como resultados na prática da CAA na escola, ampliar a independência desse aluno, que passará a expressar o que deseja; elevar sua produtividade, seja na escola, no trabalho ou em casa; propiciar melhores condições de aprendizado e, com isso, aumentar a autoestima, levando esse aluno a uma verdadeira inclusão escolar e social.

Sendo assim, todo o nosso esforço deve ser dirigido para possibilitar uma via de comunicação na qual o indivíduo poderá expressar seus sentimentos, questionamentos e desejos. Com isso, passará da situação de não comunicador ou de comunicador passivo, para a situação de agente de comunicação.

[Voltar para o sumário](#)

O DESAFIO DA DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ACOMODAÇÃO/ADAPTAÇÃO, USO DE BAIXA TECNOLOGIA

Patricia Braun¹
Márcia Marin Vianna²

Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis.

Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis. (Radabaugh, 1993)

1. INTRODUÇÃO

Sala de aula como espaço democrático e diverso, lugar para toda diferença, é um desafio para qualquer docente que queira cumprir efetivamente sua função. No dia a dia, administrar e conjugar inúmeras e variadas situações, necessidades e demandas requer, de cada profissional do ensino, reflexões sobre *o que fazer, como fazer e quando fazer* para melhor cumprir o seu papel.

O desafio para garantir educação de qualidade é ainda maior quando, além de alunos com suas diferentes concepções, valores, formação, práticas culturais e crenças, temos nas turmas sujeitos com necessidades específicas quanto aos seus percursos de aprendizagem: seja por suas deficiências, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades, distúrbios emocionais ou psiquiátricos, pois propor inclusão escolar é garantir tanto a interação social quanto promover aprendizagem escolar.

¹ Pedagoga. Professora adjunta do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira CAp- Doutora em Educação /UERJ. Doutora em Educação /UERJ .

² Pedagoga. Professora adjunta da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques. Professora aposentada titular do Colégio Pedro II. Doutora em Educação /UERJ.

Sendo assim, este texto é fruto de experiências e ações vividas no cotidiano escolar, com demandas que envolvem o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, inseridos em turmas regulares do primeiro segmento do ensino fundamental.

Nosso foco são alunos com *deficiência intelectual*. No entanto, várias ideias e sugestões, que serão apresentadas a seguir, servem muito bem para outras situações específicas apresentadas por um alunado que requer, do processo de ensino, respostas educativas adequadas às suas necessidades.

A proposta central deste trabalho é conduzir à reflexão sobre a democratização do ensino, o que não significa igualar tudo, mas criar condições de igualdade a partir do princípio de equidade, com procedimentos pedagógicos, estratégias e recursos adequados a cada aluno, considerando suas diferenças e necessidades.

E, a partir deste viés, pretendemos conscientizar docentes e profissionais da educação sobre a possibilidade de acomodações na prática escolar que favoreçam a *todos* os alunos, e apresentar procedimentos e recursos variados que contemplem necessidades específicas para *alguns* alunos, fazendo uso de recursos de baixa tecnologia.

De início, é importante que esclareçamos quatro conceitos que são usados como base para esta reflexão.

1º PRINCÍPIO: FAZER DIFERENTE PARA GARANTIR A IGUALDADE

O primeiro é o princípio da *equidade* que, por definição, é a disposição em reconhecer, igualmente, o direito de cada um. Tal princípio prevê que ações pensadas e propostas para a educação possibilitem a todos os alunos o acesso e o aproveitamento dos bens culturais e sociais que a escola oferece.

Se *todos* têm o direito à educação, as diferenças precisam ser consideradas, pois, *todos* os alunos não aprenderão do mesmo modo, ao mesmo tempo, com as mesmas linguagens e recursos. Não estamos falando de igualar o ensino para todos, mas de proporcionar situações adequadas que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno, considerando as diferenças ou processos específicos que este possa apresentar em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

2º PRINCÍPIO: DIFERENCIAR PARA DEMOCRATIZAR

O segundo princípio refere-se ao conceito de *diferenciação no ensino*, necessária, muitas vezes, para atender às especificidades que o aluno pode apresentar para aprender. Tal concepção fica bem explicitada nas ideias de Perrenoud, exploradas por André (1999):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (p.22).

Diferenciar o ensino é organizar estratégias variadas e utilizar múltiplos recursos que favoreçam a aprendizagem do aluno. É olhar o habitual da sala de aula e propor diferente, de outro jeito, sem minimizar ou inferiorizar o que é ensinado. Isto é feito a partir de análises: das atividades realizadas em sala de aula, das interações e mediações efetivadas por todos e das respostas dos alunos.

3º PRINCÍPIO: CONSIDERAR A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL CONTEXTUALIZADA NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS

O terceiro conceito se refere à definição de *deficiência intelectual*. Por muito tempo a condição de ser deficiente intelectual esteve atrelada a percepções que davam significativa importância aos fatores biológicos em detrimento dos fatores sócio-ambientais. Em 2002, a *American Association for Mental Retardation* (AAMR, 2006), fez uma nova revisão a qual agregou a percepção “sócio-histórico-cultural” à sua concepção de deficiência intelectual.

Com essa reformulação, a abordagem multidimensional tem como meta desassociar ainda mais a ideia de deficiência intelectual da condição de “desenvolvimento” estático e permanente. Essa concepção defende que a condição do aluno que apresenta deficiência pode variar conforme os apoios e/ou suportes recebidos por ele. Consequentemente, a deficiência intelectual é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento

da pessoa e com as interações e apoios sociais que recebe, como pontua Baptista (2006).

A abordagem multidimensional é defendida em diversos estudos como na pesquisa de Ferreira e Cruz (2005) realizada com alunos com deficiência intelectual, na qual foram analisados a construção e o desenvolvimento da linguagem em ambiente informatizado. As autoras constataram que o desenvolvimento mental desses alunos dependia de diversos fatores ambientais. Apesar de o déficit cognitivo ser uma característica evidente para o aluno com deficiência intelectual, não podemos nos ater somente a esse aspecto como o principal responsável pela qualidade das aprendizagens desse sujeito. Em suas palavras:

Não se trata de negar o déficit ou o problema orgânico, mas sim, destacar a influência dos fatores psicológicos e sociais na condição de ser um portador de deficiência; assim para adotarmos uma conceituação mais ampla do que é a deficiência mental, é preciso conhecer o sujeito em sua singularidade e avaliarmos todas as suas potencialidades, levando em consideração não só o indivíduo com o funcionamento intelectual limitado, mas também a interação que ele estabelece com o seu ambiente e ainda os suportes ou apoios que o mesmo oferece a esta pessoa (p.49).

Sob esta perspectiva, os recursos e suportes aqui apresentados são alguns exemplos de ações que podem favorecer ao aluno com deficiência intelectual para que se aproprie melhor do contexto, da atividade, do ambiente de escolarização, do processo de ensino e com isso possa construir seu conhecimento.

4º PRINCÍPIO: RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA = MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Por fim, como quarto conceito, o foco do nosso trabalho - *recursos de baixa tecnologia*. São considerados recursos de baixa tecnologia todo e qualquer material didático que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo equipamentos específicos como os de alta tecnologia. São recursos, basicamente de baixo custo ou mesmo sem custo, pois são elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano escolar. Além de materiais propriamente ditos, também serão considerados *recursos de baixa tecnologia* procedimentos e modos de ensinar, como veremos a seguir.

2. MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E SUAS FINALIDADES

Ao nos depararmos com um aluno com deficiência intelectual, o limite e o questionamento para a atuação docente sempre se colocam porque o que “falta” não é mensurável a ponto de qualificar a intervenção. *Que prótese vamos usar?* Não dá para perguntar isso... Há questões básicas que em outras deficiências estão postas: há Braille, Libras, Orientação e Mobilidade, inúmeras e variadas órteses próteses, implantes, Comunicação Alternativa e Ampliada. Mas o que pode ser pensado quando se trata de deficiência intelectual?



Às vezes parece obscuro o caminho para criar recursos que ajudem a intervir na complexidade das estruturas cognitivas do aluno para que ele opere de modo satisfatório. Que tipo de recurso daria conta, por exemplo, de ajudar o aluno com dificuldades para a organização de sequências de fatos, de ideias? Ou o aluno que não consiga resolver cálculos com grandes números? Ou ainda, aquele que não retém a informação ou não a localiza em um texto trabalhado em sala?

Nesses casos, que muitas vezes são observados em um mesmo aluno, tecnologias simples e fáceis de serem elaboradas no cotidiano da escola podem ajudar muito. Aqui vale uma ressalva quando nos referimos a tecnologias, pois a associação do termo a recursos como o computador, por exemplo, é quase que imediata. Mas,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

O que apresentamos como Tecnologia Assistiva, com a utilização de recursos de baixa tecnologia envolve:

- elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não-estruturados (confeccionados com material variado para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis);
- estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou ledores);
- práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem – *como*

Vejamos no quadro 1, a seguir, recursos considerados de baixa tecnologia, utilizados em sala de aula, para o trabalho com o aluno com deficiência intelectual. Alguns tratam de propostas organizadas para a interação entre professor e aluno, outros são disponibilizados para o estudante usar com autonomia.

Independentemente da abordagem, o que percebemos é que esses recursos de baixo custo estão ao alcance de qualquer docente e podem dinamizar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem de *todos* os alunos.

Quadro 1. Recursos de baixa tecnologia para o aluno com deficiência intelectual

Materiais/procedimentos	Finalidades
Uso de variadas linguagens como desenhos, colagens, esquemas, maquetes, dramatização, música, entre outros, tanto para o ensino como para demonstração/avaliação da aprendizagem.	Possibilitar diferentes formas de expressão e contextualização do aluno em relação a um conhecimento.
Leitura prévia de textos de estudo e de avaliações/testes/provas (dos textos de uso de aula, como outros de enriquecimento).	Possibilitar ao aluno conhecer, organizar e memorizar as informações previamente, para ter maior autonomia no momento de realizar a atividade em sala de aula.
Leitura oral, por um mediador (professor, aluno mais experiente, estagiário), dos textos trabalhados em disciplinas como Ciências, Geografia, História, Matemática.	Favorecer a interpretação, para não “mascarar” o desempenho do aluno e o conhecimento que construiu em outras áreas, fora a leitura interpretativa em Língua Portuguesa.

Materiais/procedimentos	Finalidades
Avaliação oral ou prova oral.	Substituir a expressão escrita pela oral, garantindo uma avaliação mais adequada da aprendizagem a partir de outra via de comunicação.
Atividades em grupos e em duplas, com orientações claras e acompanhamento dos docentes, promovendo o aproveitamento das habilidades de cada aluno.	Desenvolver a colaboração entre alunos; possibilitar outra forma de abordagem do conteúdo através das trocas entre alunos e com isso proporcionar variadas fontes para a compreensão.
Alfabetários personalizados (cada aluno vai montando o seu com desenhos, recortes, fotografias, que estejam contextualizados), conforme a Figura 1, apresentada a seguir.	Aproximar o conhecimento formal da escrita do contexto social e cultural do aluno, tornando a aprendizagem significativa.
Numerários – sequência numérica de 0 a 10.	Apoiar a memória e favorecer a relação entre o numeral (desenho) e a quantidade (número).
Tabela de dupla entrada para as multiplicações (tabua de Pitágoras, tabuada), conforme Figura 2, apresentada a seguir.	Apoiar a memória, oportunizando a busca de uma informação já compreendida (conceito de multiplicação), mas não memorizada (a tabuada).
Visor/régua para leitura (o visor pode ser de material emborrachado ou papelão, de cor contrastante com o branco, a régua não pode ser transparente), conforme Figura 3, apresentada a seguir.	Favorecer a leitura, permitindo que o aluno não se “perca” em tantas linhas escritas.
Engrossador de lápis/lápis grosso, conforme Figura 4, apresentada a seguir.	Favorecer o manuseio e o uso do material de pintura e escrita, permitindo que o aluno tenha maior autonomia e segurança, quando as habilidades motoras finas estão em desenvolvimento.
Fita métrica.	Além de medir, é um bom instrumento para a realização de cálculos até 150, subtraindo e adicionando, pois o aluno tem sempre à vista os números já impressos. Pode organizar sequências numéricas, crescentes e decrescentes.
Plano inclinado (pode ser feito de papelão, madeira, com revestimento em material de quadro branco para poder escrever e apagar nele), conforme Figura 5, apresentada a seguir.	Pode ser usado para leitura e escrita, melhorando o campo de visão. A postura da cabeça levantada favorece a leitura pelos alunos, diminuindo os problemas com <i>olhar no quadro vertical e transcrever para o plano horizontal</i> , quando é usado para apoiar o material - caderno, folha - onde se escreve.
Mini quadro de pregas – para organização de frases, formação de números, cálculos, ordenação de histórias com sequências lógicas...	O uso de material manipulável e estruturado favorece as relações entre as ideias, permitindo maior autonomia e variadas tentativas.

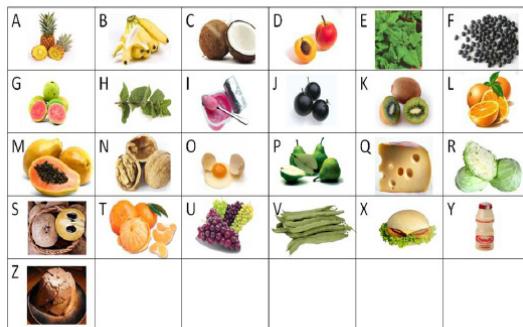


Figura 1. Alfabetário personalizado.

Tabuleiro de papelão, com fundo branco, dividido em partes iguais, com gravuras relacionadas a cada letra do alfabeto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	26	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	54	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Figura 2. Tábua de Pitágoras.

Tabuleiro de papelão, com fundo branco, dividido em partes iguais, com a primeira linha e coluna de 1 a 10 em vermelho e os demais números em preto, até 100.

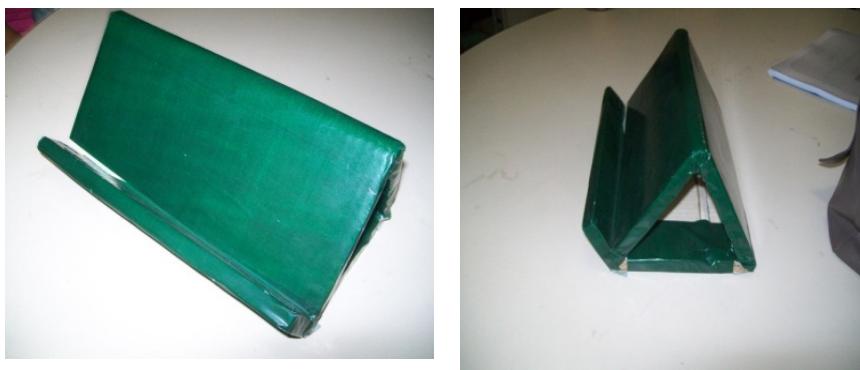


Figura 3. Visor de régua para leitura.

Régua feita de material emborrachado tipo EVA, vazada, do comprimento de folhas como A4, ou de cadernos e livros, para dirigir a leitura do texto realizada pelo aluno.



Figura 4. Engrossadores de lápis e de outros objetos escolares.
Suportes feitos de material emborrachado como EVA ou de espuma, aplicados ao redor do local onde o aluno pega o objeto (lápis, tesoura, caneta).



Figuras 5 e 6. Plano inclinado.
Suporte para apoio de livros, cadernos ou folhas avulsas para leitura, confeccionado de materiais como madeira MDF ou papelão grosso, pintado ou forrado com papel colorido.

3. RECORTES DO CENÁRIO: COMO PODE ACONTECER

Para ilustrar como esses recursos de baixa tecnologia (materiais e procedimentos) podem ser usados em sala de aula, apresentamos a situação de um aluno com deficiência intelectual incluído em uma turma regular de 5º ano do Ensino Fundamental.

O que tem havido de específico nas situações vivenciadas com ele são adequações curriculares (reorganização dos objetivos e dos conteúdos do

ano de escolaridade em relação às aprendizagens já efetivadas); adaptações nos instrumentos de avaliação (usando linguagem mais direta e objetiva, permitindo a realização em outro espaço da escola, fora da sala de aula, com mediação oral, para melhor adequação do tempo, garantindo assim análise e compreensão de sua aprendizagem); flexibilização do tempo (tarefas mais curta em vários dias); uso de variadas linguagens para favorecer a compreensão do aluno (além dos textos e explicações orais, vídeos, gravuras, esquemas, músicas); diversificação de materiais concretos de apoio, de modo a atender às possibilidades imediatas dele.

Um exemplo simples é o uso da tábua de Pitágoras (quadro de multiplicação) para a consulta quando vai realizar cálculos de divisão. O aluno compreendeu bem o mecanismo da “conta”, mas, por não memorizar as multiplicações, ele erra no cálculo. Ao consultar o quadro, o que sabe fazer bem, tendo constituído este conhecimento em aprendizagens anteriores, resolve a operação da divisão, sem dificuldade.

Por que ele não usa calculadora? Sim, ele poderia usar, mas como demonstrou possibilidade de aprender o “cálculo no papel” isso o aproximava dos colegas, e assim a diferenciação não fica tão demarcada. Foi um ganho. Talvez mais tarde use a calculadora para agilizar as tarefas.

Vale lembrar! A tarefa, sempre em construção, é adequar o trabalho para cada aluno a partir da própria interação que é feita com ele em sala de aula. Para assim estabelecer, sempre de modo flexível, estratégias de ensino.

Há situações matemáticas apresentadas em forma de desafios que apresentam enunciados com excesso de informações e uma linguagem pouco direta, o que dificulta a compreensão. O que fazemos é verificar o que se pretende com aquela questão e transformar o enunciado, usando um texto mais direto, dividido em partes, como no exemplo que segue:

O trem é um meio de transporte muito utilizado na Europa, milhares de pessoas viajam diariamente assim. O trem bala saiu de um país da Europa e foi até outro, passando por vários lugares lindos. Havia 350 passageiros quando iniciou a viagem. Quando chegou ao seu destino tinham saído do trem 213 pessoas durante a viagem. Quantos passageiros chegaram ao destino final?

Para uma linguagem mais direta:

Um trem tinha 350 passageiros quando iniciou sua viagem.

213 passageiros desceram durante a viagem.

Quantos passageiros chegaram ao destino final?

Se a intenção é saber se o aluno fará uma subtração, a linguagem mais direta no texto não vai comprometer este objetivo.

Para compreender o conceito de número fracionário foram usados por vários dias e em situações diversificadas, seja na turma ou no trabalho individualizado, material concreto e variado. Desde a divisão de pizza, de chocolate (de verdade), passando pela divisão feita em papéis coloridos, colocando o número fracionário correspondente, até chegar ao desenho, quando o aluno deve pintar a parte representada no número. Isto leva tempo e requer variação das estratégias. Isto não significa ficar repetindo a mesma instrução sempre, como se a mera repetição conduzisse à compreensão do conceito pelo aluno. É necessária uma interação constante e atenta junto ao aluno para que se possa observar suas respostas e entender a significação que o aluno constrói ao que lhe está sendo apresentado.

Quando uma proposta matemática é lida com o aluno, é isto o que ocorre: o aluno lê primeiro, diz o que entendeu ou não, depois, o professor lê para ele e faz por meio da mediação da linguagem uma interpretação conjunta daquele enunciado. A partir das conclusões do aluno, ele passa aos registros escritos, podendo recorrer a variados recursos para chegar às resoluções (uso de esquemas, de material concreto, por exemplo, mas geralmente usa o algoritmo, pois o domina).

Os conteúdos de Ciências sobre corpo humano e seus sistemas (respiratório, digestório, circulatório...), por exemplo, são ensinados com a utilização de esquemas, de desenhos, de filmes. O aluno também desenha como compreendeu aquele “funcionamento” do corpo humano para estudar e fixar o conteúdo e suas respostas orais são sempre consideradas no processo de avaliação.

O apoio dos colegas no desenvolvimento de tarefas, quando o outro pode ser o leitor ou o escriba para o aluno com deficiência intelectual, constitui uma ação cooperativa que precisa ser desenvolvida cada vez mais nas salas de aula.

A escrita de textos para o aluno também se dá por meios de vários apoios: usar outros textos ou palavras principais, discutir primeiro o tema e depois solicitar que o aluno verbalize o que quer escrever. Há adequação de temas, de acordo com o interesse do aluno. Considera-se no produto final a função comunicativa do texto.

O trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual não se distancia do trabalho que deveria ser realizado com qualquer aluno, sendo que o tempo, os espaços, a necessidade de variar materiais e linguagens normalmente são diferentes e pedem ampliação.

É preciso criatividade e perseverança docentes, além de mão de obra de apoio para elaboração de materiais. São necessários igualmente a mediação individualizada, as aulas de reforço no contra turno (por um docente de apoio específico), um maior envolvimento das coordenações pedagógicas ou a presença de estudantes de graduação na condição de estagiários. As escolas precisam buscar saídas coletivas para os desafios que se apresentam e que precisam ser enfrentados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia assistiva desempenha um importante papel na escola, pois proporciona recursos e serviços que podem ampliar habilidades funcionais de pessoas com necessidades educacionais especiais e, consequentemente, promover a inclusão educacional e social (Bersch, 2008).

De acordo com Pelosi (2008), a Tecnologia Assistiva pode ser definida como um auxílio que proporcionará a realização das funções desejadas, outrora impedidas pelas circunstâncias da deficiência da pessoa. Portanto, o uso da tecnologia assistiva pode contribuir enormemente para o processo de inclusão escolar e social, bem como aumentar as possibilidades de “sucesso” na inclusão de crianças com comprometimentos mais severos, proporcionando-lhes formas de interagir e de aprender.

Infelizmente, no Brasil, ainda que estejamos nos referindo a ações de baixo custo, existem resistências e, até mesmo, desconhecimento acerca dessa tecnologia que, por sua vez, engloba diferentes recursos, descritos nos demais capítulos apresentados neste livro.

O pressuposto teórico é de que é possível mediar o conhecimento a partir de variadas linguagens, de modo a favorecer a relação do sujeito com aquilo que ele tem que aprender.

Uma das grandes negociações na escola é o diálogo constante com os colegas professores, que têm suas crenças e descrenças, visões pedagógicas muito diversificadas e uma nova realidade à sua frente: teremos nas nossas salas de aula, cada vez mais e por mais tempo, diferenças significativas no percurso de aprendizagem de variados alunos – diferenças essas que não podem ser negadas e nem excluídas muito facilmente.

A interlocução e dialogia são sustentáculos da atuação docente, num entendimento de que a intervenção pedagógica “tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. (...) Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento” (Oliveira, 1997, p. 62-63), ainda que esse desenvolvimento se apresente diferente da maioria das crianças da turma e da mesma faixa etária.

E, nesse caminho,

é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações (BRASIL, 2004, p.18).

É importante assumir a autoria da prática educativa, buscar parcerias, atualizar referenciais teóricos e encontrar saídas metodológicas coerentes em relação aos impasses apresentados no dia a dia da sala de aula, alterar a organização escolar (tempos e espaços) para atender a diversidade, divulgar as propostas metodológicas e os resultados obtidos decorrentes do trabalho.

A organização do ambiente escolar, nessa perspectiva, favorece a qualidade de ensino para os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, ou seja, para todos.

E, sendo o ensino eficaz, a qualidade passa a ser de vida, pois o que foi aprendido pelo aluno passa a ser significativo para além dos muros da escola. Disponibilizar meios, recursos e estratégias de ensino adaptadas ao aluno que tem especificidades no modo de aprender é um desafio docente. O professor precisa conhecer bem o aluno, reconhecendo suas demandas, e se dispor a pensar sobre diferentes modos de ensinar e aprender. Enfim, ele precisa ousar!

[Voltar para o sumário](#)

UTILIZANDO MATERIAIS DE BAIXA TECNOLOGIA PARA PROMOVER A COMUNICAÇÃO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA¹

Alzira Maira Perestello Brando²

Cláudia Miharu Togashi³

Danielle Abranches Brito⁴

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes⁵

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar em sala de aula respeitando os direitos e as particularidades de todos alunos é o grande desafio do educador na proposta da educação inclusiva. Muitos recursos e instrumentos auxiliam a inclusão e participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Cada vez mais se discute sobre adaptações necessárias, seja nos projetos arquitetônicos, seja nos materiais didáticos e pedagógicos com o objetivo de promover a autonomia dessas pessoas na sociedade.

Pensando em alunos com paralisia cerebral, percebe-se as dificuldades, principalmente motoras e de comunicação, que estes sujeitos enfrentam dentro e fora de sala de aula. Alunos desprovidos da forma mais frequentemente usada de comunicação - a fala - encontram dificuldades

¹ Projeto financiado pela FAPERJ (proc. 26/110235/2007) e pelo CNPq (proc. 473360/2007.1).

² Pedagoga. Professora do Instituto Benjamin Constant. Mestre em Educação/UERJ.

³ Pedagoga. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação/UERJ.

⁴ Pedagoga. Tutora da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Educação/UERJ.

⁵ Psicóloga. Professora titular da Faculdade de Educação/UERJ. Ph.D Educação Especial/ Vanderbilt University.

maiores em estabelecer vínculos com a professora e com seus colegas, seus potenciais interlocutores.

Como uma forma de possibilitar um meio desses indivíduos se comunicarem e serem entendidos por seus interlocutores, surge a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que, segundo Glennen (1997, *apud* Nunes, 2003), é um termo utilizado para definir outras formas de comunicação que substituem ou suplementam as funções da fala. Alguns recursos favorecem a comunicação dos indivíduos não-oralizados ou com dificuldades na fala, como gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos e alfabéticos apresentados em pranchas e/ou em sofisticados programas computadorizados.

2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Os objetivos deste estudo foram analisar o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola e os efeitos da implementação dos recursos alternativos de comunicação na interação desses alunos em sala de aula.

A investigação teve como sujeitos cinco alunos com paralisia cerebral e deficiência mental, dois do sexo feminino e três do masculino, dois oralizados e três não-oralizados. A idade desses alunos variou entre 13 e 26 anos, e cada um deles possuía diferentes níveis de comprometimento motor, sendo quatro cadeirantes. Participaram também a professora da turma e quatro assistentes de pesquisa.

O estudo foi realizado em sala de aula de uma escola especial do Rio de Janeiro, mediante autorização do Instituto Helena Antipoff⁶, da direção da escola, dos responsáveis dos alunos, dos próprios alunos e a da professora da turma. Nas dependências da Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff foram realizadas as reuniões do grupo de pesquisa com a professora da turma assim como a confecção das pranchas de comunicação.

O estudo foi desenvolvido em três fases: linha de base, intervenção e pós-intervenção. Foram realizadas seis sessões de observação da interação dos alunos e da professora na fase de linha de base, ou seja, antes da introdução das pranchas de comunicação e três sessões após a intervenção. Essas sessões tinham a duração média de 60 minutos e foram conduzidas

⁶ Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

em diferentes períodos do dia escolar. A intervenção compreendeu vários procedimentos, a saber:

A) LEVANTAMENTO DO VOCABULÁRIO

Foram selecionados junto à professora e aos alunos os temas e o vocabulário que seriam empregados nas sessões de introdução das pranchas em atividades conduzidas com todos os alunos da turma.

B) SELEÇÃO DOS PICTOGRAMAS

Os alunos foram consultados para a seleção dos pictogramas a serem colocados nos cartões de comunicação e foram obtidas fotografias dos alunos, assistentes, professora para confeccionar os cartões.

c) CONFECÇÃO DOS DOIS MODELOS DE PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO

Para a realização deste estudo, foi pensado um recurso de comunicação alternativa de baixa tecnologia para cada um dos participantes, além de um quadro de comunicação alternativa específico para uso da professora durante a atividade com os sujeitos. Entende-se por recursos de baixa tecnologia aqueles recursos não eletrônicos que vão além do corpo da pessoa, como pranchas acopladas ou não à cadeira de rodas, albuns, cadernos, figuras fixadas em chaveiros e em pochetes, etc (Hanline, Nunes & Worthy, 2007).

Foram dois os modelos de prancha de comunicação alternativa construídos: a “caixa de comunicação” e o “álbum de comunicação”. O primeiro material foi assim denominado devido ao utensílio que foi produzido para transportar e armazenar os cartões com pictogramas que se encontravam em seis compartimentos divididos por categorias (pessoa, substantivo, verbo, adjetivos, saudações e miscelâneas). Os cartões foram impressos em papel colorido e plastificados, no intuito de aumentar sua durabilidade: os cartões amarelos continham as fotos/figuras de pessoas, os verdes representavam os verbos, os cartões cor de laranja sinalizavam os substantivos, os azuis eram os adjetivos, os cartões cor de rosa representavam as saudações sociais (por exemplo, “bom dia”) e os brancos continham as figuras diversas (miscelâneas). A divisão de cartões por cores facilitava o manuseio pelos sujeitos e a estruturação das sentenças produzidas por eles. A tampa da caixa era triangular, formando um plano inclinado, com um velcro para ali

pudessem ser afixados os cartões com pictogramas para formar as sentenças. Esta caixa possuía uma Alça de modo a facilitar o transporte.

Posteriormente, pensou-se no segundo modelo de recurso de baixa tecnologia, onde os cartões de comunicação encontravam-se dispostos lado a lado, com duas fileiras e três colunas, impressos de acordo com as cores das diferentes categorias. É válido ressaltar que foram utilizadas as mesmas cores e figuras dos cartões pictográficos da *caixa de comunicação*. As imagens foram impressas em uma folha de papel tamanho A4 e colorido, em duas colunas e três linhas e inseridas em páginas plastificadas de uma pasta de capa plástica. Dentro da pasta, havia folhas plásticas. As páginas com os pictogramas eram inceridas, duas a duas, em uma folha plástica. Este modelo facilitou o manuseio das pranchas por todos os envolvidos na interação. As figuras, dificilmente, caiam no chão, algo que acontecia com frequência ao utilizar a *caixa de comunicação*. Entretanto, neste modelo de prancha, os alunos não tinham a possibilidade de visualizar a sentença por escrito. A sentença era verbalizada pelos interlocutores, proporcionando o *feedback* para os educandos.

Produziu-se, ainda, um modelo destinado ao uso pela professora da turma, denominado “quadro de comunicação”. Este material media aproximadamente 1m por 2 m e ficava afixado próximo ao quadro negro da sala de aula. Nesse quadro, os pictogramas eram dispostos em colunas que representavam as diversas categorias semânticas e onde havia um espaço na parte inferior coberto com velcro para que ali fossem formadas as sentenças com a sequência dos pictogramas.



Figura 1. Caixa de comunicação.



Figura 2. Álbum de comunicação.

d) EMPREGO DAS PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO EM ATIVIDADES NA SALA DE AULA

Foram realizadas 12 sessões, ao longo de quatro meses, nas quais a caixa e o álbum de comunicação foram usadas pelos alunos, assistentes de pesquisa e professora. Foi combinado com os alunos que todos – alunos, assistentes e professora – iriam usar esses recursos de comunicação pictográfica. A fala teria que ser sempre acompanhada pela construção de mensagens pictográficas. Inicialmente, foram introduzidos os cartões com fotos de todos os presentes – professora, alunos e assistentes – e cartões de saudação (*BOM DIA, BOA NOITE, COMO VAI, ESTOU BEM, TCHAU*, etc). Nas sessões subsequentes foram introduzidos pictogramas com ações (*PEGAR, BEBER, CAIR, ESCREVER*, etc) e objetos (*BOLA, TELEFONE, LIVRO, BISCOITO*, etc). Assim, nas primeiras sessões, todos – alunos, professora e assistentes de pesquisa – usavam os cartões para fazer e responder a saudações. Depois, os pictogramas, foram usados para descrever ações desempenhadas por um aluno, uma assistente ou a professora (exemplo: *CLAUDIA CAI DA CADEIRA, YAGO JOGA BOLA PARA FERNANDO*”), para solicitar que um dos presentes realizasse alguma tarefa (*ALZIRAE ESCREVE, PROFA. IEDA DERRAMA ÁGUA, LEONARDO LÉ, FERNANDO PEGA CHOCOLATE*, etc) e para informar sobre pessoas ausentes (*INES DOENTE*). O álbum de comunicação foi usado em três sessões, através do apontar cada pictograma desejado ou por meio de varredura realizada pelas assistentes para os alunos que estavam impossibilitados de fazê-lo. A atividade principal desenvolvida com os alunos com o recurso do álbum foi interpretação de textos lidos. Nas duas primeiras sessões, as assistentes liam, em voz alta, três pequenas histórias que continham, como personagens, os próprios alunos da turma e cada um deles era convidado a responder as perguntas sobre a história lida. Na última sessão, uma das alunas contou oralmente sua própria história e os colegas responderam as questões formuladas pelo ela. Em todas as sessões, as assistentes de pesquisa funcionavam como interlocutoras do alunos, mas, os auxiliavam igualmente a construir suas sentenças pictográficas, por meio de varredura simples dos pictogramas para que o aluno sinalizasse a figura desejada e varredura verbalizada, quando além da varredura, a assistente verbalizava cada figura apontada por ela.

E) ANÁLISE DOS DADOS

As sessões de introdução e emprego dos recursos de comunicação alternativa foram todas filmadas e transcritas *verbatim*. Assim, foram identificados os episódios interativos efetivados, o interlocutor que realizou a iniciativa de interação, o que respondeu à iniciativa de interação, a extensão dos episódios interativos, a topografia das ações comunicativas e as funções comunicativas.

F) RESULTADOS

Comparando a frequência do uso dos dois recursos de comunicação utilizados ao longo da investigação, verifica-se que com o álbum de comunicação, a frequência de iniciativas de interação foi maior, tanto para os alunos quanto para as assistentes de pesquisa. O álbum de comunicação foi usado para desenvolver atividade a leitura e solicitação de respostas o que proporcionou uma necessidade maior dos assistentes iniciarem a conversa. Talvez, o fato de o álbum ser de fácil manuseio tenha permitido que os alunos se sentissem mais à vontade para utilizar os pictogramas. Com efeito, possuir um “meio” para estabelecer a comunicação favorece o aumento do interesse em conversar com o outro.

A utilização do álbum de comunicação também possibilitou maior frequência de respostas às iniciativas de interação tanto nos alunos, quanto nas assistentes de pesquisa. A participação da professora foi inexpressiva em ambas as situações.

Em relação à topografia, observou-se que as mensagens gráficas e as verbais foram as mais frequentemente emitidas sob ambas as condições. As gráficas, contudo, ocorreram com igual frequência nas duas situações: caixa e álbum de comunicação. As mensagens verbais foram, por outro lado, mais numerosas quando se empregava o álbum de comunicação.

Com relação às funções comunicativas, verificou-se que fazer e responder saudações, descrever eventos e emitir comandos para os demais interlocutores foram mais frequentes quando se utilizava a caixa de comunicação. O álbum foi empregado, basicamente, para fazer e responder perguntas relacionadas à interpretação de textos lidos pelas assistentes ou construídos por uma das alunas falantes.

Ainda, é possível afirmar que a maioria dos episódios interativos teve entre um e dois elos comunicativos em ambas as situações. Ou seja, a

iniciativa de interação foi respondida e a interação foi prolongada com nova iniciativa e nova resposta.

3. OUTRAS POSSIBILIDADES

A comunicação alternativa é um importante recurso para a comunicação de crianças especiais e, por isso, não deve ser visto apenas como um material didático a ser utilizado pelos professores. Esse material pode ser usado em casa pelos pais e na rua para a comunicação da criança durante as atividades do dia a dia. O primeiro passo é pensar em que ambiente ele estará sendo utilizado, por exemplo, se for para o aluno levar para a rua é necessário que esse recurso seja um instrumento pequeno, de fácil portabilidade e manuseio. Para isso, ele pode ser no formato de um chaveiro ou de um livro.

Também pode-se pensar em adaptações pedagógicas de livros didáticos e livros de literatura infantil. Uma dessas alternativas seria a criação de uma pasta onde o professor pudesse colocar folhas com textos e perguntas relativas ao mesmo e folhas contendo três ou quatro alternativas de respostas, nas quais o aluno poderia apontar ou colar um X na opção selecionada.

Outra possibilidade de aplicação dos recursos de CAA, além das atividades pedagógicas, é a adaptação de jogos e atividades lúdicas para favorecer a interação deste aluno em sala de aula. No jogo “cara a cara” (que foi usado inclusive com esta turma), o aluno poderia perguntar sobre as características do personagem escolhido pelo parceiro, assim como descrever seu “amigo oculto” na brincadeira de festa de fim de ano, utilizando sua prancha de comunicação.

O importante é lembrar que para cada situação deve-se pensar sempre numa prancha que possibilite a autonomia e a participação plena do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que acessibilidade comunicativa não se restringe à disponibilização de recursos, sejam eles de alta ou baixa tecnologia. Tão ou mais importante do que isso, é a presença de interlocutores interessados em interagir e acolher as mensagens da pessoa não-falante (Nunes, 2003).

Assim, são fundamentais a aceitação e o incentivo ao emprego de formas alternativas de comunicação, inclusive pelo próprio grupo social. Isto implica em que o sistema alternativo de comunicação seja utilizado, naturalmente, pelo membro não-oralizado, como também por todos os seus potenciais interlocutores (Nunes e Nunes Sobrinho, 2007; von Tetzchner e Grove, 2003).

[Voltar para o sumário](#)

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Cláudia Alexandra Góes de Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por finalidade apresentar a definição de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), indicar o que é necessário para abertura e funcionamento desse tipo de serviço e descrever as principais atribuições de uma professora de Atendimento Educacional Especializado.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, as orientações são direcionadas aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. São ainda preconizadas: a transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado; a participação da comunidade escolar e da família; a acessibilidade arquitetônica nos transportes/mobiliários/comunicações/informação e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no âmbito do FUNDEB o duplo cômputo de matrícula dos alunos público alvo da educação especial: uma matrícula em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2008a).

¹ Pedagoga. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Terapeuta. Parceira da Civiam. Mestre em Educação/UERJ.

2. O QUE É A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL?

Conforme definição do Decreto nº 6.571, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do Atendimento Educacional Especializado. Os atendimentos poderão ser realizados individualmente ou em pequenos grupos (Brasil, 2008a).

No Atendimento Educacional Especializado, é necessário que o professor considere as diferentes áreas de conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009).

Estas salas são espaços da escola onde são realizados os atendimentos para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que venham a favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que se desenvolvam e participem do currículo escolar de forma efetiva.

3. ALUNOS ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

De acordo com o Manual de Orientação *Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais*, organizado pelo Instituto Helena Antipoff – IHA², os alunos compreendidos como público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

² O Instituto Helena Antipoff é um centro de referência em Educação Especial no Município do Rio de Janeiro, responsável pela Educação Especial da Rede de escolas deste Município, o qual, dentre suas ações prevê o acompanhamento dos escolares de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a formação de professores e a elaboração de materiais e recursos adaptados.

- *Alunos com deficiência* – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
- *Alunos com transtornos globais do desenvolvimento* – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com síndrome do espectro do autismo infantil.
- *Alunos com altas habilidades ou superdotação* – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Esta delimitação dos alunos nas três categorias descritas, como pertinentes ao atendimento previsto para o AEE, está em consonância com a definição para os mesmos alunos descritos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anunciada em 2008.

4. PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Conforme Resolução nº 4/2009, Art 12, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial.

O professor de AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

As atribuições do professor que atua no AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Ampliada –

CAA; atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;

- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação dos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

5. INSTITUCIONALIÇÃO DO AEE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O projeto político pedagógico – PPP, de acordo com a Resolução CNE/CBE nº4/2009, Art 10º, deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- Sala de recursos multifuncionais com espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.
- Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola.
- Cronograma de atendimento aos alunos.
- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.
- Professores para o exercício do AEE.
- Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas, assim como de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado contemplando, na elaboração do PPP, alguns aspectos de seu funcionamento, tais como:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas.

- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE.
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais.
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário.
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar.
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários.
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

6. COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Estas salas estão caracterizadas no programa de implantação em dois tipos, Tipo I e Tipo II, conforme as especificações descritas no documento referido. As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são compostas por:

- Equipamentos: microcomputadores, laptop, estabilizador, scanner, impressora laser, teclado com colméia, acionador, mouse adaptado e lupa eletrônica.
- Mobiliários: mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, armário, quadro ranço e mesa de computador.
- Materiais didático/pedagógico: material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabetico encaixado, *software* de Comunicação Alternativa, sacolão criativo “monta tudo”, quebra cabeças – sequência lógica, dominó de associação de idéias, dominó de frases, dominó de animais em libras, dominó de frutas em libras, dominó tátil, alfabeto Braille, kit de lupas manuais, plano inclinado – suporte para leitura, memória tátil.

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como:

- Impressora a Braille – pequeno porte, Máquina datilográfica Braille, Reglete de mesa, Punção, Soroban, Guia de assinatura, Kit de desenho Geométrico e Calculadora Sonora.

7. ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES E MATERIAIS CONFECCIONADOS POR UMA PROFESSORA DE AEE PARA ALUNAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, NÃO-FALANTES E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O público-alvo atendido na Sala de Recursos Multifuncionais apresentado neste texto é formado por alunos com deficiência intelectual e deficiência física. A seguir, apresentamos algumas narrativas e imagens que tratam de atividades desenvolvidas com esses alunos.

Os alunos que possuem deficiência intelectual se encontram em fase inicial de alfabetização e estão matriculados em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Alguns apresentam grande defasagem na aquisição de novos conceitos e conhecimentos necessitando, assim, de adaptações mais específicas.

Além das adaptações das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a professora de AEE elabora atividades que oportunizem a fixação dos conteúdos trabalhados em sala, adaptações de provas oficiais da prefeitura e avaliações mensais elaboradas pelos professores das turmas.

As Figuras 1 e 2, a seguir, mostram uma atividade desenvolvida em turma comum na qual o objetivo foi a narrativa e construção de sentenças tendo como agente deflagrador uma fotografia escolhida pelos próprios alunos.



Figuras 1 e 2. Atividade desenvolvida em turma do ensino comum.

Todos os alunos da turma realizaram a atividade utilizando à escrita convencional. Para Silvana, a aluna com deficiência física, foi realizado, durante os atendimentos na sala de recursos, um levantamento do vocabulário referente à fotografia trazida por ela e confeccionados cartões pictográficos (figuras do *software Boardmaker*) que substituiriam as palavras escritas. Recebendo auxílio da coleguinha que sentava ao seu lado e com mediação da professora da turma, a aluna foi capaz de realizar a atividade construindo frases com pictogramas através das quais dava as informações relevantes sobre a fotografia disposta sobre sua mesa.

Na Figura 3, que segue, a aluna realiza a segunda parte da atividade descrita a partir das Figuras 1 e 2. Trata-se de uma atividade de interpretação do texto construído pelos próprios alunos, anteriormente. Para realizá-la, a aluna utilizou o recurso de tecnologia assistiva – *Voice Pod*. Este recurso é utilizado com cartões contendo pictogramas confeccionados através do *software Boardmaker*. O cartão é inserido no aparelho e este emite a palavra referente à figura, dando voz ao aluno.



Figura 3. Atividade de interpretação de texto.

A colega funcionava como mediadora na realização da atividade de múltipla escolha.

Voice Pod é mais um recurso que, quando acionado pela aluna através do botão verde, emite o som da palavra que está representada pelo pictograma.

Na SMR também são utilizados cartões pictográficos e base de apoio em papel cartão, plastificado e com velcro, confeccionados pela professora de AEE para atividade de organização da rotina, construção de pequenas sentenças e demais atividades a serem desenvolvidas pela professora da turma.

A Figura a mostra o recurso de Tecnologia Assistiva – *Go Talk20*.



Figura 4. *Go Talk20* - recurso de Tecnologia Assistiva.

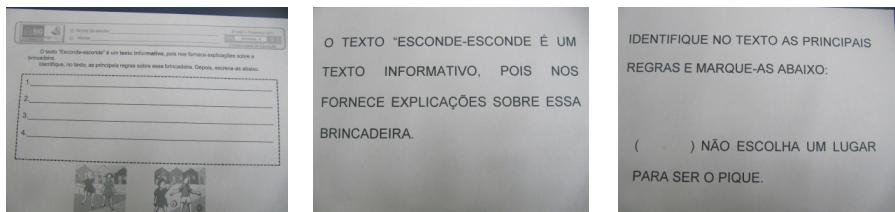
Este recurso é uma “prancha com voz” que apresenta capacidade de receber cinco pranchas individualizadas, cada uma delas com vinte pictogramas referentes à palavras escolhidas. Estas pranchas, ao serem inseridas no aparelho permitem a emissão do som referente à figura apresentada e selecionada pelo aluno ao tocar na célula correspondente.

Para os alunos não-oralizados são confeccionadas prancha de Comunicação Alternativa e Ampliada, dividida por categorias (a apresentada na foto refere-se aos verbos), através da qual as alunas terão a oportunidade de interagir com os demais colegas de turma e com a professora, e de responder às avaliações realizadas pela professora da turma.

Nas atividades confeccionadas para serem realizadas em casa, há um trabalho de parceria da família com a escola. Este é de fundamental importância, visto que são os membros da família os interlocutores que permanecem mais tempo com o aluno. É a mãe que, juntamente com a criança/aluno, elaborará um cronograma no qual constarão todas as atividades a serem desenvolvidas em casa e em atendimentos clínicos e na escola, respectivamente.

Existem alunas que ainda se encontram em fase de sistematização de códigos iniciais. A professora de AEE inicia um trabalho de sistematização dos códigos de “sim” e “não” com uma aluna com deficiência física, que não possui linguagem oral. Esta é a primeira etapa para construção dos códigos alternativos de comunicação. Por meio desses cartões de “sim” e “não”, perguntas fechadas formuladas pela professora podem ser respondidas, oportunizando, assim, a interação como as avaliações das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

As Figuras 5, 6 e 7 ilustram as adaptações realizadas no Caderno de Revisão do ano de 2011 para uma aluna com deficiência física. Foram utilizados materiais emborrachados para permitir a participação efetiva da aluna no desenvolvimento da atividade.



Figuras 5, 6 e 7. Caderno de revisão.

A partir de atividades lúdicas, podem-se iniciar atividades pedagógicas de organização de pensamento, construção de pequenas sentenças e criação de pequenas histórias com interpretação e escrita.

Nesta atividade, os alunos com deficiência intelectual foram solicitados a construírem um objeto, um brinquedo, uma cena de sua preferência (uma casa, um palácio e um clube) e a seguir deveriam elaborar uma história com a mediação da professora que, através de perguntas, foi desenvolvendo a atividade.

Quando realizado um trabalho colaborativo entre a professora de AEE e a professora da turma, ambas realizam o planejamento da aula, a construção da história que seria contada para os alunos e as adaptações necessárias para o aluno com deficiência física.

As Figuras 8, 9 e 10, apresentadas a seguir, ilustram a realização de uma atividade com livro adaptado confeccionado pela professora de AEE para que o aluno com deficiência física utilizasse em sala de aula comum.



Figuras 8, 9 e 10. Atividade realizada com livro adaptado.

Com o apoio do livro, o aluno teve a oportunidade de construir sua história junto com a professora da turma, colando os personagens e outros conteúdos da história com auxílio da mediadora. A atividade foi realizada simultaneamente com os demais alunos.

Diante das atividades realizadas e dos materiais produzidos, podemos constatar que o livro adaptado é um recurso pedagógico que pode ser utilizado por alunos com diferentes tipos de deficiências. Durante o desenvolvimento da atividade com esse recurso, observamos que a aluna com deficiência intelectual apresentou interesse, atenção diferenciada das demais atividades e um comportamento adequado à aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou orientações sobre a sala de recursos multifuncionais tendo por finalidade o compartilhamento de informações úteis tanto para professores da educação regular que desejam conhecer um pouco mais sobre educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, como também para os gestores das escolas regulares que já usufruem ou o farão em breve do espaço do AEE.

Durante as experiências relatadas nesse capítulo, observamos que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais pode diferenciar-se de uma unidade escolar para outra, pois, ainda, que todas as escolas recebem o mesmo material previsto para a sala de recursos multifuncionais I ou II, as ações nela desenvolvidas se configuram de acordo com as ações e as parcerias que a equipe de professores, de cada escola, favorece.

Como exemplo de ações e parcerias que podem favorecer um trabalho diferenciado, no sentido de prover ações favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, foi oferecido à professora do AEE a possibilidade de participar de um projeto de formação e de pesquisa em Comunicação Alternativa e Ampliada e Educação Inclusiva em escolas especial e regular onde a professora atuava.

A parceria da escola, da professora e demais profissionais ocorreu desde o ano de 2007, quando a professora (ainda regente de classe especial) passou a fazer parte de um grupo de pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Educação da UERJ voltado para a Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência.

Inicialmente, o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa junto à professora era voltado para a questão da comunicação e interação de alunos com deficiência física e não-falantes. No decorrer da pesquisa, as aulas eram filmadas e durante as reuniões com os profissionais envolvidos (pedagogas, psicólogas, terapeutas ocupacionais, assistentes de pesquisa, a professora da turma especial e a coordenadora da pesquisa) as imagens eram reproduzidas para que as discussões pudessem dar origem ao planejamento de novas estratégias pedagógicas. A seguir, numa segunda etapa, a professora passou a receber uma formação continuada em serviço relacionada à Comunicação Alternativa e Ampliada e a utilização de recursos de Alta Tecnologia Assistiva³ com os quais passou a trabalhar aprimorando e transformando sua prática pedagógica.

Atualmente, a professora trabalha com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais numa escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro.

Embora sua sala seja equipada, não só com os recursos enviados pelo MEC, como também com os recursos adquiridos com o financiamento concedido pela Faperj⁴ (para compra de materiais para a pesquisa), alguns problemas são observados no cotidiano escolar.

Um dos fatores que mais interferem no bom funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais é a obrigatoriedade de o atendimento ser realizado no contraturno. Podemos dizer que falta um trabalho de conscientização da escola para com as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais no sentido de serem esclarecidos os benefícios deste serviço para a inclusão de seus filhos. Entretanto, o trabalho de conscientização requer um olhar para além da escola, pois garantir que os alunos possam ficar no contraturno requer também a oferta de condições favoráveis para tanto. No cenário das escolas do município, as famílias responsáveis por esses alunos nem sempre podem ou têm possibilidades de organizar elementos básicos como alimentação e transporte para deixar seus filhos no contraturno, para o AEE. Como esperar da escola este trabalho de conscientização se muitas ações, de outros setores, não são inclusivas?

No que se refere ao funcionamento da SRM, efetivamente, um dos problemas mais sérios que o professor de AEE enfrenta é o número

³ Recursos de Tecnologia Assistiva: Softwares, computadores, acionadores, teclado colméia, teclado ampliado e outros.

⁴ Tecnologia Assistiva para a inclusão comunicativa de alunos com deficiência: Formação continuada de professores. Projeto de pesquisa financiado pela Faperj (proc. E 26/110047/2010)

excessivo de alunos a serem atendidos nessas salas. Dentre as situações observadas pela professora do município que participou das análises sobre o AEE e a sala de recursos multifuncional, neste trabalho, há escolas que atendem em torno de vinte e cinco alunos com diferentes deficiências, divididos em grupos. Essa realidade, de fato vai contra as possibilidades de desenvolvimento que poderiam ser viabilizadas para esses alunos. O atendimento é diferenciado e até pode acontecer parceria entre dois ou três alunos, desde que sejam garantidas as condições para que o(s) aluno(s) se desenvolva(m).

Enfim, podemos dizer que a inclusão no município do Rio de Janeiro se encontra em fase inicial. Apesar de ser um direito de todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, para que ela aconteça efetivamente e de forma eficaz, será preciso um investimento significativo em capacitações de professores e demais profissionais da educação, mudança de comportamento e valores e, principalmente, orientações às famílias. Sem isso, a inclusão será apenas uma realidade na teoria e muito distante da realidade de sala de aula.

[Voltar para o sumário](#)

O PECS-ADAPTADO NO ENSINO REGULAR: UMA OPÇÃO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter¹

1. INTRODUÇÃO

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é um recurso promissor utilizado por indivíduos com autismo que não se manifestam por meio da fala articulada ou que apresentam fala não funcional. Destacam-se, dentre os sistemas de comunicação alternativa destinada às pessoas com autismo, aqueles que utilizam símbolos gráficos - figuras, desenhos e fotografias, além dos recursos considerados de alta tecnologia, como os vocalizadores e digitadores de voz. Esses programas têm promovido ganhos significativos no desenvolvimento das habilidades sócio-comunicativas destes indivíduos, além da redução de comportamentos indesejáveis, geralmente presentes mediante as dificuldades expressivas.

O presente capítulo pretende descrever o programa de comunicação alternativa por intercâmbio de figuras, denominado PECS-Adaptado (Walter, 2000), como recurso destinado aos professores do ensino regular e especial que tenham em sala de aula alunos com autismo sem fala funcional.

¹ Fonoaudióloga. Professora associada da Faculdade de Educação/UERJ. Doutora em Educação Especial / UFSCar. Pós-doutora em Educação UERJ e University of Central Florida.

2. A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUA INDICAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO

Indivíduos diagnosticados com a síndrome autística apresentam, antes dos 3 anos de idade, alterações ou mesmo perdas significativas na comunicação expressiva, na socialização e na imaginação, além de manifestar interesses e padrões de comportamentos restritos e/ou atípicos (Klin, 2006; Heflin e Alaimo, 2007; Rapin, 2002).

Quando o desenvolvimento da linguagem é comprometido por qualquer intercorrência na vida de uma criança, impedindo-a de se expressar por intermédio da fala, fatalmente seu convívio familiar, social e educacional ficará comprometido. No entanto, se essas crianças tiverem a oportunidade de estabelecer interações significativas, sendo compreendidas pelos familiares e ampliando seu repertório linguístico, muitos dos problemas de comportamento presentes em suas vidas poderão, de certa forma, ser amenizados.

A Comunicação Alternativa se caracteriza por um conjunto de métodos e técnicas que facilitam a comunicação, ampliando as possibilidades de troca, de experimentação individual e de relacionamento com o outro (von Tetzchner & Martinsen, 1996). Os Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação, também chamados de comunicação não oral ou comunicação aumentativa/suplementar/ampliada, referem-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente. Mais especificamente, a Comunicação Alternativa é utilizada como meio de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. A comunicação ampliada, por outro lado, promove o apoio suplementar a fala (Nunes, 2003).

Com a utilização de formas alternativas de comunicação, a pessoa com autismo estabelece um canal comum de comunicação e muito dos distúrbios de conduta diminuem, sendo substituídos por um comportamento comunicativo mais claro e eficaz.

Não se pode negar o direito de fornecer, a pessoa com autismo, a oportunidade de expressar-se de forma mais clara e padronizada, da mesma forma que ocorre com pessoas ditas normais. Sendo assim, é importante elaborar programas alternativos de comunicação que possam suprir as necessidades comunicativas tanto no ambiente escolar como também no ambiente familiar, uma vez que as pessoas com autismo permanecem muito

mais tempo em casa do que na escola. As formas alternativas de comunicação devem proporcionar um estreitamento na relação entre professores e alunos de modo a favorecer que necessidades, desejos e emoções possam ser expressos e compreendidos, facilitando assim o convívio dos alunos com autismo na escola regular ou especial.

3. COMO UTILIZAR O PECS-ADAPTADO

O PECS - *The Picture Exchange Communication System*² foi desenvolvido para crianças autistas e com déficit severo na comunicação oral. O sistema de comunicação alternativo consiste no intercâmbio de figuras como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a alguém. As crianças são motivadas a solicitar algo desejado entregando um cartão de comunicação à outra pessoa para obter o item desejado (Bondy & Frost, 1994). Os autores do PECS descrevem resultados importantes quanto à aquisição de habilidades linguísticas dessa população, com ampliação do repertório expressivo por meio de figuras e mesmo por meio da fala. Foi possível observar que algumas crianças iniciaram a fala de forma espontânea, após o uso do PECS, e outras que utilizaram as figuras juntamente com a fala, tornando-se mais independentes em suas solicitações diárias.

Uma versão desse sistema proposta no Brasil, com modificações em sua forma de aplicação quanto às fases do programa e também em relação às formas de registro, foi denominada de PECS-Adaptado (Walter, 2000). A adaptação proposta se baseou na metodologia do Currículo Funcional Natural (Leblanc, 1991) e consiste em um programa dividido em cinco fases de aplicação, indicado para pessoas com autismo, ou outros déficits severos na comunicação oral, que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou exibam inabilidades sociais graves. Por exemplo, o PECS-Adaptado é indicado para os alunos que não se comunicam por meio da fala e que apresentam comportamento de retirar os objetos das mãos das pessoas ou que não conseguem apontar ou mesmo indicar os itens desejados. Muitos professores descrevem esse comportamento como sendo de difícil controle em sala de aula, o que dificulta a interação dele com os outros alunos e com os professores.

² O termo PECS significa “Sistema de Comunicação por troca de figuras” e foi desenvolvido por Andrew Bondy e Lory Frost em 1994. Segundo os autores o PECS foi utilizado no programa para crianças autistas de Delaware (USA) e permitiu que muitos jovens autistas adquirissem a habilidade de comunicação dentro do contexto social. Com o uso do PECS, as crianças com autismo, não verbais, passaram a comunicar seus desejos entregando uma figura de algo desejado para um parceiro comunicativo, obtendo o que realmente desejavam no momento em questão.

O programa de comunicação alternativa PECS-Adaptado propõe a introdução da solicitação de um item muito desejado pelo aluno por meio de atos funcionais que colocam o aluno em contato com reforçadores naturalmente eficazes. Ao entregar a figura do item desejado ao parceiro comunicativo, o aluno estará recebendo do parceiro o item que almeja, substituindo, assim, o comportamento de retirar o objeto da mão das pessoas. Para tanto, se faz necessário identificar, previamente, junto a familiares e professores, alguns objetos, itens comestíveis, bebidas e lugares de interesse do aluno, para dar início ao programa do PECS-Adaptado.

As figuras utilizadas no PECS-Adaptado podem ser desenhos, *clip-arts*, encartes ou figuras de *softwares* específicos de comunicação alternativa. Um programa muito utilizado no mundo e também no Brasil é o *software* PCS (*Picture Communication Symbols*, Mayer-Johnson e Watt, 1981 - 1992), que contém cerca de 5.000 símbolos. Os símbolos do PCS são pictográficos, lineares e acompanhados da escrita no idioma desejado, inclusive o Português, na parte superior das figuras. Geralmente são impressos monocromáticos, em papel branco, reforçadas com papel cartão, plastificadas e com uma tira de velcro para serem fixadas nos painéis ou nos álbuns de comunicação. Os pictogramas representam objetos, atividades, ações, lugares, pessoas e sentimentos e são apresentadas em dois tamanhos: 5cm com por 5cm e 2cm por 2cm. As figuras podem ser dispostas em pranchas ou álbuns de comunicação.



Figura 1. Figuras do PCS dispostas em pranchas e álbum de comunicação e pochete utilizada no programa PECS-Adaptado (Walter, 2000).

O professor que for utilizar o PECS-Adaptado em sala de aula deverá conhecer as fases do programa e saber como dialogar com o aluno de forma a motivá-lo a expressar-se através dos cartões. A forma de instrução do uso do PECS-Adaptado pelo aluno deverá ser clara, de acordo com a

fase na qual o aluno se encontra no programa. Também é elucidado para o aluno a forma como ele deverá realizar a troca da figura pelo item desejado e os benefícios que essa nova forma de comunicação trará na relação com as pessoas. É importante ficar claro para o aluno que será convencionada a troca da figura pelo objeto solicitado. Esta nova forma comunicativa é válida para expressar seus desejos, garantindo a compreensão de suas mensagens nas diferentes situações de sala de aula. A instigação verbal é algo presente desde a primeira fase. Por exemplo: o professor deverá dizer “*O que você quer?*” “*Eu posso te ajudar?*”, “*Tente me dizer com essa figura!*”, “*Eu posso te compreender melhor se você me pedir o que deseja entregando essa figura!*” etc., estabelecendo, assim, um diálogo amigo e sincero, mostrando-lhe a importância de manter um canal de comunicação convencionado para ter seus desejos atendidos.

O PECS-Adaptado tem como objetivo final proporcionar ao aluno com autismo ou com dificuldades severas de comunicação um meio alternativo para expressar seus desejos de forma mais precisa e, futuramente, oferecer condições de o aluno estruturar frases simples e expressar sentimentos e funções mais complexas da linguagem em sua comunicação com colegas, professores, familiares e pessoas da comunidade.

O programa se apresenta em cinco fases e cada uma tem um arranjo ambiental diferenciado, sendo importante o professor acompanhar todas as exigências prescritas em cada fase, sem antecipações e modificações desnecessárias.

FASE 1: O ALUNO APRENDE A PEDIR ALGO DESEJADO PELO INTERCÂMBIO DE FIGURAS



Figura 2. Fase 1 do PECS-Adaptado, demonstrando o posicionamento do professor, aluno e professora auxiliar ao ensinar o aluno a entregar a figura do item desejado
(ilustração: Regina Rennó).

Esta é a fase onde o aluno irá aprender que não deverá mais retirar os itens desejados das mãos das pessoas. Esta ação será substituída pela troca de uma figura disposta à sua frente, pelo item desejado. Então, o professor se coloca frente ao aluno, exibindo em sua mão o item de interesse do aluno e dizendo que ele poderá pedir o item entregando a figura com o desenho do item desejado na mão do professor. O professor contará com um professor auxiliar que deverá estar disposto atrás do aluno e, quando este for retirar o objeto da mão do professor (forma comum aos alunos com autismo), ele irá direcionar o braço do aluno para pegar a figura e entregá-la na mão aberta do professor. Assim, o professor poderá reforçar socialmente o aluno dizendo: “*Que bom, você me pediu o...!; Eu posso te compreender melhor, muito bem!*”. Esta situação deverá ser repetida muitas vezes, até que o aluno não necessite mais de apoio físico e nem verbal para pegar o cartão sobre a mesa e entregá-lo ao professor para solicitar o item desejado. É importante apresentar somente um cartão por vez, pois, o aluno ainda não está discriminando o pictograma, e sim aprendendo a trocar a um cartão com uma figura pelo item que deseja. Quando perceber que o aluno não está demonstrando muito interesse em obter o item, este poderá ser substituído por outro de maior interesse, substituindo-se também a figura que deverá ser apresentada com os mesmos critérios descritos anteriormente. O aluno somente poderá avançar para a fase seguinte se atingir 70% de acertos, considerando os níveis de apoio e número de tentativas de solicitação realizada no dia. Os níveis de apoio são os seguintes: a) *apoio físico*: quando o professor ou qualquer pessoa tem que tocar o aluno para ele realizar o pedido, ou tem que pegar na mão dele para ele abrir/fechar, retirar ou retornar a figura para o álbum ou prancha de comunicação; b) *apoio verbal*: quando o professor ou qualquer parceiro comunicativo oferece ordens verbais para o aluno realizar o pedido de forma correta ou para manusear o seu álbum de comunicação; c) *supervisão*: quando o aluno somente necessita de pistas para solicitar algo desejado ou quando o professor ou parceiro comunicativo inicia o ato comunicativo, perguntando ao aluno se ele quer pedir algo, ou se deseja algo; d) *independência*: quando o aluno inicia o ato comunicativo sem ser solicitado, indo até o parceiro comunicativo e entregando-lhe a figura para solicitar o item desejado e retornando-a ao álbum de comunicação de forma independente. Assim, o aluno poderá receber as seguintes pontuações, que será válida para todas as fases subsequentes:

- a. Pontuação “0” quando não obtiver êxito na sua comunicação, ou seja, não pegar o cartão sobre a mesa, arremessá-lo ao chão, morder o cartão, enfim, não realizar o intercâmbio do cartão.

- b. Pontuação “1” quando receber o apoio físico
- c. Pontuação “2” quando receber o apoio verbal
- d. Pontuação “3” quando receber supervisão
- e. Pontuação “4” quando iniciar o ato comunicativo de forma espontânea e autônoma.

Ao final dessa fase, o aluno deverá ser capaz de ao ver um item muito desejado na mão do professor, pegar o cartão sobre a mesa contendo a figura correspondente ao item, estender a mão e entregá-lo ao professor de forma espontânea e independente.

FASE 2: O ALUNO UTILIZA O ÁLBUM DE COMUNICAÇÃO E APRENDE A PEDIR O QUE DESEJA PARA VÁRIAS PESSOAS



Figura 3. Fase 2 do PECS-Adaptado, demonstrando o posicionamento da professora se afastando do aluno, para que ele utilize seu álbum de comunicação para solicitar o item desejado (ilustração: Regina Rennó).

Esta fase inicia-se logo após o aluno compreender que para obter um item desejado se faz necessário realizar o intercâmbio do cartão com o parceiro que porta o objeto em mãos. O parceiro deverá ir se distanciando gradativamente do aluno para que ele possa levantar-se e caminhar em sua direção para realizar a troca do cartão pelo item desejado. O cartão, contendo a figura que anteriormente se encontrava solto sobre a mesa, na frente do aluno, agora deverá ser fixado com velcro em uma prancha de comunicação. Assim, o aluno retira a figura da prancha, se dirige ao professor, e solicita o item desejado entregando-lhe o cartão com a figura representativa do item. Quando o professor receber a figura, deverá entregar o item ao aluno, reforçando-o socialmente da seguinte forma: “*Muito bom, você veio me pedir o que*

deseja! Eu consegui te compreender, parabéns!”, e, em seguida, solicitar ao aluno que retorne à mesa para fixar a figura na prancha de comunicação. É importante o aluno perceber que o acesso a figura está próximo a ele e sempre que desejar solicitar o item que está na mão do professor ele deverá proceder da mesma forma. O professor poderá entregar o item de interesse do aluno para outra pessoa (algum aluno ou outro professor) e comunicar ao aluno com autismo que ele poderá pedir para outras pessoas o que deseja, procedendo da mesma forma. Esta situação deverá ser repetida várias vezes ao dia para que o aluno comprehenda sua nova maneira de comunicar o que deseja.

Agora que o aluno se direciona às outras pessoas para solicitar algo do seu interesse, se faz necessário o uso de um álbum de comunicação, que será entregue a ele com uma figura única do item desejado. Este álbum poderá ser colocado no bolso ou em uma pochete quando ele se dirigir às pessoas. Nessa fase, o aluno terá muitos arranjos ambientais como: aprender a retirar e fixar a figura do velcro disposto na prancha e, futuramente, no álbum de comunicação; deverá abrir/fechar e guardar o álbum de comunicação no bolso ou na pochete; realizar o pedido para diferentes pessoas. Os níveis de apoio deverão ser anotados pelo professor, sendo determinantes para que o aluno possa iniciar a fase seguinte.

O professor deverá acompanhar a evolução do aluno na fase e ir retirando, gradativamente, os níveis de apoio conforme descrito na fase anterior. Como objetivo final dessa fase, o aluno deverá retirar a figura da prancha ou do álbum de comunicação, disposto dentro da pochete, caminhar a distância necessária e entregá-la à pessoa que estiver com o item desejado em mãos, a fim de solicitá-lo de forma espontânea e independente.

FASE 3 – DIVIDIDA EM DUAS ETAPAS

Objetivo Final: o aluno deve escolher a figura representativa do item desejado, dentre várias figuras dispostas na prancha ou no seu álbum de comunicação, dirigindo-se espontaneamente à pessoa que poderá ou não estar à sua frente para entregá-la, e obter, assim, o item desejado. Na Fase 3b, a figura será reduzida ao tamanho de 2cm por 2cm.

FASE 3A – O ALUNO APRENDERÁ A DISCRIMINAR TODAS AS FIGURAS DESEJADAS.



Figura 4. Fase 3a. do PECS-Adaptado, onde o aluno iniciará o processo de discriminação das figuras mediante sua significação para solicitar os itens desejados (ilustração: Regina Rennó).

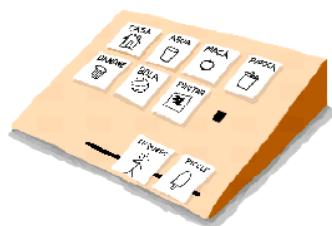
Nesta fase, o aluno iniciará o processo de discriminação de figuras distintas para que possa escolher dentre várias figuras o item desejado. Para tanto, será utilizada a figura de um item muito interessante juntamente com outra figura irrelevante, por exemplo: uma figura de bolo e outra figura de um pregador de roupa. Assim, caso ele entregue a figura do item não significativo, o professor receberá o cartão, dizendo: *Ah, foi isto que me pediu?* e lhe entregará o pregador de roupa. Imediatamente, o professor aponta para a figura do “bolo” e diz: *Aqui tem a figura de bolo, se você quiser já sabe como me pedir (com a mão estendida)*. Desta forma, o aluno entregará a figura de “bolo” e receberá o item desejado, sendo reforçado pelo professor por ter compreendido sua solicitação. O intuito deste procedimento é fazer com que o aluno perceba que cada figura tem uma representação simbólica única e que ele deverá estar atento às diferenças dos traçados pictográficos presentes em sua prancha de comunicação. Após a solicitação do item desejado, o professor deverá ir alternando a posição das figuras na prancha de comunicação, para que ele não faça a escolha em função da posição das figuras na prancha. Na medida em que o aluno percebe a localização exata da figura desejada na prancha de comunicação, e ignora a figura do item irrelevante, o professor irá colocar a figura no seu álbum de comunicação, sendo ela, agora, uma figura conhecida e de fácil reconhecimento pelo aluno. O procedimento de discriminação irá repetir-se com todas as figuras que fizerem parte do vocabulário de interesse do aluno, pois, assim, ele terá a oportunidade de perceber cada desenho e sua representação semântica mediante a situação vivenciada. Quando o aluno utilizar cerca de oito figuras (pictogramas representativos de objetos ou itens de interesse individual) e for capaz de discriminá-las no seu álbum de

comunicação, utilizando-as de forma precisa e sem confundi-las com a figura do item irrelevante, será iniciado o processo de diminuição do tamanho dos cartões, descritos a seguir, na fase 3b.

FASE 3B – DIMINUIR O TAMANHO DAS FIGURAS PARA AMPLIAR O VOCABULÁRIO PORTÁTIL

A diminuição do tamanho das figuras – de 5cm para 2cm deverá ocorrer assim que o aluno discriminar os símbolos e utilizá-los de forma adequada para solicitar seus itens desejados ou necessitados. Entretanto, deverá ser observada a acuidade visual do aluno e suas condições oftalmológicas, compensadas por uso constante de óculos. A diminuição do tamanho dos cartões inicia-se mediante a frequência do uso. Por exemplo, a figura do item desejado mais utilizada pelo aluno deverá ser a primeira a ser diminuída e apresentada ao aluno frente ao item desejado. É importante explicar ao aluno que a forma de comunicar se mantém e que somente será diminuído o tamanho dos cartões de modo a facilitar a disponibilização de um maior número deles em sua prancha ou pochete. A partir desta etapa, qualquer novo item deverá ser introduzido no tamanho menor e apresentado ao aluno mediante as situações vivenciadas. Por exemplo, ao observar que o aluno deseja algum novo item (pipoca) que ainda não se encontra no seu álbum, o professor deverá mostrar a figura representativa de “pipoca” e fixá-la em seu álbum, geralmente na primeira página, e motivá-lo a solicitar quando desejar esse alimento.

FASE 4: FORMAR SENTENÇAS SIMPLES E EXPRESSAR SENTIMENTOS



Figuras 5. Prancha de comunicação demonstrando a tira porta-frase e a formação de sentença com o uso da figura-frase seguida da figura do item desejado, formando a frase “eu quero” “picolé” (ilustração: Regina Rennó).

A partir desta fase, o aluno iniciará a organização de sentenças mediante a introdução da tira porta-frase e das figuras-frases “eu quero” e “eu estou”. Na capa externa do álbum de comunicação ou na prancha de comunicação, deverá ser fixado uma tira de papel cartão, medindo 10cm por 3cm, e nela haverá espaços com velcro para fixar as figuras que irão compor a frase estruturada pelo aluno. A figura, com o símbolo “eu quero”, ficará fixa na tira porta-frase e o aluno será ensinado a procurar, na prancha ou no álbum de comunicação, a figura representando o item desejado e, ao invés de entregá-la ao interlocutor (procedimento utilizado nas fases anteriores), ele agora deverá fixá-la na tira porta-frase, após a figura-frase “eu quero”, estruturando, assim, uma frase simples. Por exemplo, se o aluno deseja solicitar biscoito para a professora durante o período do lanche, ele se dirige à professora e ao entregá-la a figura do “biscoito”, a professora deverá ensiná-lo a retirar a figura do álbum ou da prancha, fixá-la na tira porta-frase após a figura-frase, formando, assim, a frase “eu quero biscoito”, entregar a tira ao professor. Este procedimento deverá ser explicado e demonstrado ao aluno para que ele possa compreender a substituição da figura única pela tira contendo a sentença. Após o aluno entregar a tira porta-frase ao professor para solicitar biscoito, o professor deverá motivá-lo, dizendo que compreendeu sua frase e, imediatamente, direcionar o aluno a fixar de volta a tira porta-frase no álbum de comunicação, e, em seguida, dizer para ele retornar a figura ao lugar original no álbum de comunicação. Enquanto o aluno ainda necessitar de apoio verbal, ou mesmo físico, para efetuar a elaboração da frase de forma adequada, a figura-frase deverá permanecer fixada na tira porta-frase. Nessa etapa, o professor introduzirá a figura-frase “eu estou” e introduzirá figuras de sentimentos para que o aluno aprenda a sinalizar e informar ao professor e seus colegas sobre sensações, por exemplo: cansado, triste, alegre, raiva, dor, sede, calor, etc. Para esta informação, a figura-frase utilizada deverá ser “eu estou” e, em seguida, será fixada a figura do sentimento observado no aluno, formando uma frase, como: “eu estou “cansado”. Quando o aluno estiver elaborando a frase sem auxílio do professor, ele deverá armazenar as duas figuras-frases (“eu quero” e “eu estou”) na contracapta do seu álbum de comunicação. Assim, o aluno poderá escolher entre informar um sentimento (“eu estou”) ou solicitar algo desejado ou algo que necessite (“eu quero”).

O objetivo final da Fase 4 é o aluno solicitar os itens desejados, presentes ou não no ambiente, como também informar seus sentimentos por meio das figuras-frases dispostas em destaque no seu álbum de comunicação. Para tanto, o aluno deve escolher figuras-frases como “Eu quero” ou “Eu estou”, colocá-las na tira porta-frase, escolher a figura representativa do seu desejo ou informação, colocá-la em sequência na tira porta-frase, formando uma frase simples para ser entregue à pessoa com quem deseja comunicar-se. No final desta fase, o aluno deve contar com 20 a 50 figuras no seu álbum e ser capaz de comunicar-se espontaneamente com várias pessoas e em várias situações.

FASE 5: ESTRUTURAR FRASES COMPLEXAS E AUMENTAR O VOCABULÁRIO EXPRESSIVO DO ALUNO



Figura 6. Aluno na fase 5 do PECS-Adaptado utilizando seu álbum de comunicação na comunidade para comprar algo desejado (ilustração: Regina Rennó).

A Fase 5 é a última do PECS-Adaptado, na qual o aluno deverá ampliar suas condições de diálogo, estruturando frases mais complexas e aumentando o número de figuras dispostas em seu álbum de comunicação. Nessa fase, o aluno contará com um tira porta-frase com a opção de fixar até quatro figuras, podendo expressar outras funções comunicativas como: solicitar leite quente com chocolate, dizer que deseja sair de casa, ir ao supermercado e comprar refrigerante. Poderá, igualmente, fazer perguntas utilizando figuras como “onde”, “por quê”, “quem”, etc. O professor deverá continuar motivando o aluno a dialogar utilizando o seu álbum de comunicação, mostrando, para ele, que há lugares na tira porta-frase para expressar mais de um desejo, ou mesmo, que ele poderá informar mais detalhes em uma mesma solicitação. Importante nesta fase

é a relação dialógica entre o aluno com autismo e seus interlocutores. As oportunidades de comunicação deverão ser estendidas aos colegas de sala, outros professores e também aos pais, quando eles já tiverem conhecimento do programa PECS-Adaptado. Ao final dessa fase, o aluno deverá utilizar uma variedade de conceitos como: lugares, atributos dos objetos, tempo, etc., enfim, ampliando seu vocabulário e utilizando linguagem funcional em diferentes contextos sociais e linguísticos. Ele deverá realizar o mesmo procedimento da Fase 4, utilizando seu álbum de comunicação em vários ambientes como casa, escola, padaria, supermercado, casa de parentes, etc.

O PECS-Adaptado pode ser utilizado pelos familiares, professores do ensino regular e especial, assim como por profissionais especialistas em diferentes contextos.

4. CONCLUSÃO

Estudos envolvendo a comunicação alternativa e autismo ainda são restritos no Brasil, o que faz com que muitas pessoas com autismo, não-falantes ou sem fala funcional, permaneçam em silêncio e enclausuradas em formas bizarras de comunicar seus desejos, necessidades e sentimentos. Professores e profissionais especializados na área ainda se reportam às formas alternativas de comunicação como empecilho ao surgimento da fala, realizando movimento contrário aos resultados de pesquisas científicas, que demonstram que o uso da CAA por pessoas com autismo favorece a promoção da fala. A falta de informação ainda é geral e, para isso, é preciso que mais pesquisas sobre a comunicação da pessoa com autismo sejam difundidas no meio educacional.

É importante destacar que nem todos os aspectos da comunicação podem ser substituídos quando a CAA é utilizada. O próprio ato de comunicar algo a alguém deve ser considerado o elemento crítico, independentemente do procedimento ou técnica utilizada, pois comunicar é uma ação existencial e vital na relação humana. Na mensagem está implícita a relação, evidenciando que a comunicação não é feita somente de conteúdos, mas também de aspectos emocionais, movimentos e expressões faciais que complementam e direcionam o conteúdo do diálogo em questão.

Portando, mais importante que os sistemas de CAA, as pranchas e álbuns de comunicação, figuras, vocalizadores, enfim, qualquer recurso utilizado para intermediar o diálogo, é o tempo, a escuta e a dedicação que dispensamos ao outro.

[Voltar para o sumário](#)

EDUCANDO ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER: ALGUMAS DICAS DE SALA DE AULA

Débora Regina de Paula Nunes¹

Eliana Rodrigues Araújo²

1. INTRODUÇÃO

O homem tem a capacidade biologicamente determinada de viver culturalmente (Tomasello, 2003). Isso implica em dizer que está designado a habitar um contexto eminentemente social, onde se transforma em um ser de vínculos (Carvalho, 1998). A socialização com o outro é estimulada desde o nascimento e persiste durante toda a história do indivíduo. No início da vida, a família funciona como principal agente de socialização. Em seguida, essa função é assumida, principalmente, pela escola.

Na medida em que o indivíduo cresce, suas interações com os outros aumentam em número e complexidade. Para sobreviver “socialmente”, torna-se indispensável desenvolver uma série de habilidades pró-sociais, incluindo a assimilação de códigos de conduta compartilhados pelos membros de um grupo social. Isso implica a adoção de signos próprios desse grupo, expresso através de formas singulares de falar, de se vestir ou se comportar nos diversos contextos sociais.

¹ Psicóloga. Professora associada dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFRN. Doutora e Pós-doutora em Educação Especial/Florida State University.

² Pedagoga. Mestre em Educação/UFRN.

Na escola, podemos encontrar crianças que carecem de tais habilidades e, por isso, lutam para sobreviver socialmente. A primeira vista, podem ser consideradas excêntricas, estranhas, ou, no mínimo, “muito diferentes”. Preferem ficar sozinhas a viver em grupos, usam vocabulário rebuscado, de difícil compreensão para os colegas.

O tom de voz pode ser monocórdio, parecendo um “robozinho”. Quando conversam, tendem a desviar o olhar do rosto do colega ou insistir em falar de assuntos de pouco interesse para crianças de sua idade. O comportamento é, por vezes, incompreensível! Em pleno momento de aula, podem levantar e fazer um giro com o corpo e voltar a sentar como se nada tivesse acontecido. De tão diferente essas crianças, consideradas “excêntricas”, necessitam de apoio, pois, possivelmente, são alunos com a Síndrome de Asperger

A sintomatologia que caracteriza essa condição pode ocasionar severos problemas sociais, emocionais e educacionais para o aluno. O objetivo do presente capítulo é delinear as principais características dessa síndrome e sinalizar estratégias de intervenção no contexto escolar.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger publicou um trabalho intitulado “psicopatia autista”, em que descrevia um grupo de adolescentes que apresentava comportamento social ingênuo e estranho. Faltava a esses indivíduos o conhecimento intuitivo de como adaptar suas respostas às necessidades e personalidades dos outros (ASPERGER, 1944 apud Wing, 1981). Na descrição de Asperger, essa psicopatia afetava, primordialmente, os homens e só podia ser identificada após os três anos de idade. Além dos prejuízos na interação social, Asperger revelou que essa população evidenciava problemas de comunicação e inflexibilidade comportamental, como intolerância na alteração de rotinas (Wing, 1981). Por entender que “psicopatia autista” poderia ser erroneamente associada a comportamentos sociopatas, Lorna Wing, psiquiatra inglesa, propôs o termo Síndrome de Asperger para caracterizar os adolescentes descritos por Hans Asperger (Wing, 1981). Assim, cinquenta anos após a sua descrição, o termo Síndrome de Asperger (SA) foi incluído, pela primeira vez, no DSM-

IV³ e CID-X⁴, para descrever um tipo de transtorno mental. Atualmente, a SA aparece, juntamente com o Autismo, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrador da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), como subcategoria do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Os TGD compartilham, em menor ou maior grau, de uma tríade sintomatológica que inclui distúrbios qualitativos na interação social, déficits de comunicação e manifestação de comportamentos/interesses restritos e/ou atípicos. Estudos internacionais indicam que os TGD afetam uma em cada 110 pessoas (ASD; Center for Disease Control [CDC], 2011). Pesquisa recente realizada no Brasil revelou prevalência inferior, de 27.2 pessoas diagnosticadas em uma população de 10.000, (Paula, Ribeiro, Fombonne, Mercadante, 2011). Homens são de duas a quatro vezes mais atingidos do que mulheres. No caso do transtorno de Asperger esta preponderância masculina é ainda maior, em uma proporção de nove para um (Klin, 2006).



Figura 1. Transtornos Globais do Desenvolvimento (Lord & Risi, 2000).

³ DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM, 1994) - um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los

⁴ CID-X – Classificação Internacional de Doenças (10^a edição, 1992) – manual que fornece codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

3. SÍNDROME DE ASPERGER: CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Para que um indivíduo seja diagnosticado como Asperger, é preciso que os déficits na *interação social e comportamentos/interesses atípicos* tragam prejuízos clinicamente significativos em termos sociais, ocupacionais, dentre outros (DSMIV, 1994). Além dessas características, as pessoas com SA tipicamente apresentam problemas na *linguagem, no processamento cognitivo e integração sensorial*. Uma descrição aprofundada dessas áreas, assim como estratégias de intervenção que podem ser usadas na escola serão, em seguida, delineadas.

3.1 INTERAÇÃO SOCIAL

Pesquisas revelam que pessoas com SA e autismo e alto-funcionamento têm menos interações sociais do que aquelas com desenvolvimento típico (Bauminger, Shulman, Agam, 2003). Esse fenômeno pode ser atribuído, dentre outros fatores, às dificuldades que essa população apresenta em se colocar no lugar do outro, iniciar e manter conversas, compreender regras sociais de comportamento e interpretar formas não verbais de comunicação (Moore, 2005; Williams & Wright, 2008).

A incapacidade de “ler” gestos e expressões corporais, aliado a dificuldade de tomar a perspectiva do outro faz com que muitos monopolizem conversas, falando apenas de temáticas que gostam e ignorando os sinais de desinteresse do ouvinte. A dificuldade em processar informações sensoriais de forma simultânea pode fazer com que muitos falem sem direcionar o olhar para a outra pessoa. Ou seja, para eles pode ser mais fácil compreender uma informação quando não precisam processar, simultaneamente, estímulos visuais (ex: o rosto do interlocutor) e auditivos (a fala do interlocutor) (Moore, 2005). Como resultado desse conjunto de características, alunos com SA podem ser taxados de *grosseiros, egocentrícos ou desinteressados*.

Para compreender a interagir socialmente, esses alunos precisam de um intérprete (Moore, 2005). Na perspectiva de Moore (2005), é como se estivéssemos ajudando um aluno estrangeiro a adaptar-se a um ambiente onde as pessoas não falam a sua língua. Assim, para que as condutas sociais sejam aprendidas e compreendidas, é primordial que as mesmas sejam “traduzidas”. Uma forma de “tradução” é através de *histórias sociais*. Trata-se da elaboração de histórias onde são salientados comportamentos sociais

apropriados para cada contexto (Simpson et al., 2005). De acordo com Gray (1994; apud Simpson et al., 2005), o texto escrito deverá conter, dentre outros aspectos: a) informações sobre o ambiente, os sujeitos envolvidos na situação descrita e suas ações; b) frases afirmativas sobre respostas comportamentais apropriadas e c) sentenças que descrevam os sentimentos e as reações dos personagens envolvidos na situação descrita. O uso de ilustrações é recomendado, considerando a idade e nível de compreensão do aluno. A história a seguir, elaborada para um aluno que apresentava problemas de comportamento ao término das aulas de educação física, salienta aspectos importantes da interação social. O texto, composto por 7 frases, foi escrito considerando as diretrizes traçadas por Gray.

Quadro 1 - As aulas de Educação Física.

Quando termina a aula de educação física, o sino toca e eu ouço a professora falar “a aula terminou, todos para a fila!”

As crianças correm para formar uma fila

Eu devo parar o que estou fazendo e formar a fila com os outros

Algumas crianças dizem : “não! Eu não quero que a aula termine”

Mas eu vou parar o que estou fazendo e formar a fila com os outros

A professora, possivelmente, irá sorrir para mim e dizer “tchau! nos vemos na próxima aula”

Eu sorrirei para ela e direi “tchau”

História Social

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

As informações sobre o ambiente e as pessoas envolvidas na situação descrita estão presentes na primeira frase da história. As respostas comportamentais apropriadas são salientadas em diversos momentos, como na 2^a, 3^a, 5^a e 7^a frases. A perspectiva do outro, assim como a descrição de seus sentimentos e reações estão incluídas nas frases 4 e 7, quando as perspectivas da professora e dos colegas de turma são narradas. Os problemas comportamentais do aluno costumavam ser minimizados quando essa história era lida antes das aulas de educação física.

3.2. COMPORTAMENTOS/INTERESSES

Alunos com Asperger costumam apresentar preocupações de natureza intensa ou com coisas incomuns. Memorizam, com facilidade, fatos disponíveis relativos à sua área escolhida (Wing, 1981). Assim, uma aluna de 5 anos, fascinada por ar-condicionado, pode aprender os nomes e as funções de todas as peças desse equipamento de refrigeração e não conseguir falar sobre outra temática com os colegas de sala. O comportamento/interesse é, nesse caso, considerado atípico se não for um padrão de conduta observado no contexto social em que a criança está inserida. Como resultado, a criança pode passar a ser ignorada ou ridicularizada pelos colegas.

Muitos alunos com essa síndrome podem exibir comportamentos de ansiedade e medo quando rotinas são alteradas. Assim, maneirismos motores, como mexer ou torcer as mãos exageradamente, fazer perguntas excessivas e repetitivas ou chorar podem ser reações típicas nessas situações. É o caso, por exemplo, do aluno que entra em desespero e passa a andar, freneticamente, de um lado para o outro quando um professor falta e outra atividade é sugerida no momento de sua aula.

Quando não é possível manter rotinas é importante que o professor informe ao aluno, o quanto antecipadamente possível, sobre as alterações de atividades. Isso pode ser mais bem compreendido quando as rotinas são escritas ou ilustradas com figuras.

Abaixo, vemos pictogramas na Figura 3 exemplificando a rotina de um dia na escola

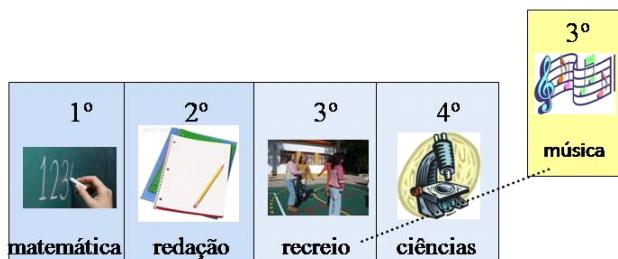


Figura 2. Calendário visual

3.3. LINGUAGEM

Diferente dos outros TGD, a criança com SA não evidencia atraso clinicamente significativo na linguagem (DSM-IV, 1994). Por outro lado, aspectos fonêmicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos da linguagem podem ser afetados nesses indivíduos. As dificuldades em reconhecer diferenças e variabilidade dos sons podem fazer com que esses indivíduos pronunciem, de forma exagerada, cada letra e sílaba das palavras, tornando a fala pedante. O discurso, por sua vez, pode apresentar ritmo e tom pouco naturais, inflexões estranhas e volume inadequado. Muitos não conseguem empregar as palavras adequadamente ou combiná-las de forma apropriada. Assim, tendem a utilizar “frases feitas”, ouvidas em filmes ou em outros contextos para comunicar suas intenções. Podemos citar o caso de um aluno que falava “*doril, a dor sumiu*” para indicar desconforto físico. Embora a frase tivesse relação com o mal estar da criança, ela nem sempre era compreendida pelos colegas e professores na escola.

O uso incorreto de preposições e a construção atípica das frases (ex: verbo antecedendo sujeito) evidenciam problemas com a gramática. A linguagem como veículo de comunicação (pragmática) é uma das áreas de maior prejuízo em pessoas com SA.

Isso pode ser observado na interpretação literal de frases e a dificuldade em compreender figuras de linguagem, como metáforas. Assim sendo, se em um dia de chuvoso ouvir um colega dizendo que “o mundo está acabando” devido à chuva torrencial, poderá afigir-se com a idéia do fim da humanidade. O professor deve, portanto, esclarecer expressões idiomáticas e dar informações claras, sem possibilidade de múltiplas interpretações.

3.4. PROCESSAMENTO COGNITIVO

Diferente dos outros TGD, os indivíduos com SA apresentam inteligência normal ou, muitas vezes, acima da média (Klin, 2006). Além do desenvolvimento cognitivo normal, não apresentam atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade e comportamentos adaptativos, excetuando na interação social (DSM-IV, 1994). Assim sendo, tornam-se capazes de levar uma vida independente. Alguns alunos com SA são considerados brilhantes e talentosos, outros se sobrepõem em áreas específicas do conhecimento, como a matemática enquanto apresentam dificuldades em outras disciplinas, como em português.

A característica mais marcante dessa síndrome é que não percebem o mundo como seus colegas *neurotípicos*, como sinaliza Moore (2005). São pensadores visuais, que tendem a melhor compreender imagens do que palavras. Assim, a fala do professor pode ser mais bem compreendida quando suplementada com recursos visuais, como slides, ilustrações no quadro, mapas conceituais ou objetos concretos. É importante salientar que esses recursos devem auxiliar e não competir com as informações auditivas.

Esses alunos podem mostrar-se incapazes de ter uma visão global de determinados tópicos, mas, ao mesmo tempo, deterem-se, demasiadamente, em características minuciosas e pouco relevantes para o contexto. Adicionalmente, apresentam dificuldades em mudar de foco, quando estão interessados em alguma coisa (Moore, 2005). Podemos citar o caso de um aluno que não conseguiu compreender, durante uma aula de história, a explanação de uma professora sobre o descobrimento do Brasil. Nesse caso, a professora apresentara uma fotografia das caravelas, para exemplificar a forma como os exploradores chegaram ao nosso país. Em seguida, prosseguiu em sua explanação, deixando a figura exposta aos alunos no decorrer da aula. Aluísio, o aluno com SA, centrou-se de tal forma na figura, que passou a ignorar a fala da professora.

3.5. INTEGRAÇÃO SENSORIAL

Esses alunos, frequentemente, apresentam problemas de integração sensorial. Em outras palavras, seus sentidos são ultra (hiper) ou pouco (hipo) reativos a estímulos como a luz, o som, o toque ou a determinados cheiros e sabores (Moore, 2005). Assim, podem não tolerar a luz fluorescente, o barulho constante de um velho ventilador de teto ou ter náuseas quando em contato com o perfume de uma professora. Há casos em que a criança não tolera determinadas texturas de alimentos, limitando-se a ingerir alimentos líquidos ou pastosos. No quadro a seguir, estão descritas características frequentes de alunos hipo ou hipersensíveis:

CANAL	HIPERSENSIBILIDADE	HIPOSENSIBILIDADE
Auditivo	Aborrece com barulhos, não consegue ler com barulho	Não consegue localizar fonte sonora; fala sozinho, faz barulhos com frequência
Visual	Gosta de ler com pouca luz, dificuldade em focalizar atenção no quadro	Não consegue encontrar materiais; não repara detalhes
Gustativo e Olfativo	Rigidez para comer; não tolera cheiro da cantina	Cheira tudo; gosta de coisas com gosto e cheiro forte
Tátil	Não tolera: brincar na areia, comidas específicas; certas roupas	Toca as pessoas e objetos com frequência; não percebe a comida na boca; insensibilidade dor.
Proprioceptivo e vestibular	Vagaroso para iniciar movimento; enjôos no carro; quebra lápis com facilidade; rigidez corporal; anda na ponta dos pés	Gosta de movimentos rápidos, cai com facilidade, sempre em movimento

Características sensoriais de alunos com Asperger e outros TGDs

Fonte: adaptação Heflin& Alaimo (2007).

A modificação do ambiente é, por vezes, necessária dependendo das características sensoriais do aluno. No quadro a seguir, algumas alternativas de intervenção:

CANAL	HIPERSENSIBILIDADE	HIPOSENSIBILIDADE
Auditivo	Música leve, frequência constante (ar condicionado)	Atividades barulhentas; headphone; inflexões exageradas; falar alto
Visual	Reducir decoração da sala; permitir que aluno feche os olhos de tempos em tempos	Cores fortes
Gustativo e Olfativo	Gostos preferidos do aluno posto em diversos pratos; permitir que coma longe da cantina	Adicionar gostos fortes a certas comidas; uso de colônias, canetas com cheiro
Tátil	Cortar etiqueta de roupas; uso de luvas; bebidas em temperatura ambiente	Massa de modelar, pintura a dedo; areia; bebidas geladas
Proprioceptivo	Pressão física; carregar objetos pesados;	Comidas que exigem muita mastigação; chiclete; roupas apertadas
Vestibular	Balançar devagar na mesma direção	Balançar rápido; atividades físicas que mudam a direção

Estratégias de intervenção para alunos com Asperger e outros TGDs

Fonte: adaptação Heflin& Alaimo (2007).

4. CONCLUSÕES

As especificidades cognitivas e comportamentais do aluno com Síndrome de Asperger não podem ser ignoradas no contexto educacional. É de primordial importância que professores compreendam tais especificidades para que possam desenvolver programas de intervenção efetivos. A adequada estruturação do ambiente, aliada a essas estratégias minimizam os problemas apresentados por essa população no ambiente da sala de aula.

[Voltar para o sumário](#)

CONVERSANDO COM A (O) PROFESSORA(OR)

DO ALUNO QUE APRESENTA AUTISMO

E SÍNDROME DE ASPERGER

Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto¹

1. INTRODUÇÃO

Os diferentes transtornos, que têm em comum *as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente*, são conhecidos na atualidade como TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais englobam: o Autismo, a Síndrome de Rett, o Transtorno ou Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (SOE).

Apenas nas últimas décadas é que passou a ser cogitada a inserção deste aluno no ambiente escolar e surgiram discussões sobre a possibilidade de sua escolarização, pois se acreditava que deveria ser assistido exclusivamente pela área da Saúde. Consequentemente, as atividades pedagógicas ofertadas anteriormente se baseavam nos modelos clínicos, eram voltadas para a reabilitação e oferecidas em ambientes segregados, quer em instituições, escolas ou classes especiais.

A tarefa de ensinar o aluno que apresenta algum dos TGD torna-se um desafio para as (os) professoras (res), especialmente aqueles que não têm experiências com este alunado. Contudo, embora existam

¹ Psicóloga. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Terapeuta. Doutora em Educação/UERJ.

dificuldades reais, é possível favorecer a sua inserção escolar e o ensino, mediante o conhecimento de suas potencialidades, interesses, dificuldades e a compreensão da sua forma singular de expressão.

O objetivo deste trabalho consiste na oferta de alguns subsídios teórico-práticos, direcionadas mais especificamente para o professoror de aluno com Autismo e Síndrome de Asperger, por serem os transtornos mais comuns dos TGD, e à entrada desses alunos em turmas regulares, o que vem desencadeando dúvidas no professoror, em termos de favorecer a aprendizagem desses alunos.

1.1 O AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - DSM IV (1994, p. 5) o Autismo caracteriza-se pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Já o *Transtorno ou Síndrome de Asperger* tem como características o prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que podem gerar prejuízo expressivo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes. Não há atrasos significativos na linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas capacidades de autoajuda, no comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e na curiosidade com relação ao ambiente, comum na infância.

Outro aspecto fundamental consiste na informação de que as três capacidades: *Função Executiva, a Teoria da Mente e a Cognição* se apresentam com alterações em alunos com Autismo e síndrome de Asperger (Cunha e Belisário Júnior, 2010). Esta informação possibilita à(ao) professora(or) entender o que ocorre com este aluno e que as suas necessidades educacionais especiais são decorrentes destas diferenças que afetam as suas habilidades adaptativas, relacionais e o seu comportamento. É a partir desse conhecimento que a(o) professora(or) pode elaborar o seu planejamento: adaptando atividades, escolhendo estratégias, ofertando materiais e recursos adequados, de modo a favorecer o ensino dos conteúdos e, também possibilitar que o seu aluno mantenha a autorregulação, tenha possibilidades de lidar com as suas limitações, buscar alternativas para adaptar-se aos ambientes, pessoas, situações e aprender os conteúdos oferecidos.

2. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS, MATERIAIS, RECURSOS E ATIVIDADES ADAPTADAS

Professor, você irá observar que as sugestões, a seguir, também serão úteis para outros alunos com outras dificuldades. São apresentados aqui, alguns recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que é uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) voltada para o atendimento de pessoas que não apresentam ou não fazem uso funcional da linguagem. A utilização das sugestões estará atrelada à sua sensibilidade, observação, prática educacional e criatividade para adequar com quem, quando e como utilizá-las.

2.1 PARA O ACESSO À INFORMAÇÃO, FAVORECER A ORGANIZAÇÃO E A COMUNICAÇÃO

Não é incomum encontrarmos alunos com autismo e síndrome de Asperger necessitando de recursos externos para manter a sua organização interna. Dessa forma, as rotinas da escola e da sala de aula devem ser informadas e sinalizadas para que, através da previsibilidade do que irá ocorrer, possam manter a autorregulação e a organização interna, favorecendo a relação e a aprendizagem. Essencial destacar que muitos dos comportamentos inadequados são decorrentes da falta de informação e da não compreensão do que está ocorrendo ou do que está sendo dito.

A. INFORMAÇÕES SOBRE A ROTINA DO DIA E ESCOLAR

A Rotina do Dia é uma informação essencial, pois é através dela que o aluno terá a previsão de tudo que irá acontecer na sala de aula e no espaço escolar. Para os alunos que apresentam Autismo e Síndrome de Asperger, é primordial favorecer a autorregulação. Assim, o painel da Rotina do Dia deve ser realizado com a turma, ficar exposto para a visualização e a organização de todos os alunos.

Cabe à(o) professora(or), através da observação do aluno que apresenta autismo e a síndrome de Asperger, verificar se haverá a necessidade de um *Painel de Rotina do Dia Individual*, que deverá ser móvel. Este painel se aplica no caso do aluno não suportar uma atividade mais longa ou não tolerar o tempo de realização de uma atividade curta, desencadeando estresse. Nesses casos, precisará de intervalos durante a execução da atividade realizada pela turma, nos quais devem ser ofertadas atividades prazerosas, seja através

de objetos, de brinquedos, de jogos de seu interesse ou apenas permiti-lo circular pela sala ou dar uma pequena saída, com algum objetivo definido. A(o) professora(or) deve estar atenta(o) às dificuldades de seu aluno e aos seus interesses, para organizar a concessão destes intervalos e as possíveis opções. Este painel deverá ser utilizado até que o aluno consiga acompanhar e realizar as atividades da turma. A seguir, exemplos desse material.



Figuras 1, 2 e 3. Exemplos de painel com rotina escolar.

Materiais utilizados para confecção: folha de EVA ou de papel cartão, para a base do painel; figuras de revistas, desenhos e/ou fotografias; papel cartão branco e cola bastão, para os cartões de informações; velcro auto-adesivo e contact transparente, para revestimento e proteção.

B. INFORMAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DE CONCEITOS E POSICIONAMENTO NO TEMPO:

• PAINEL DA SEMANA

Este painel é composto pelos dias da semana como exemplificado nas Figuras 4, 5 e 6. Apresenta um *marcador*, uma atividade que se sobressai neste dia. É um recurso para mediar a aquisição do conceito de semana, bem como entender a sua composição e destacar a seqüência dos dias, favorecendo a identificação do dia da semana no qual é realizada aquela atividade, exemplo: na 2^a Feira, aula de Educação Física. Deverá ser montado após o Painel da Rotina do Dia.

As informações são fornecidas por meio de cartões com figuras (pictogramas) que podem ser artesanais (com figuras, desenhos e/ou fotografias, com os nomes respectivos, com letra grande e maiúscula) ou do software *Boardmaker*². Possibilita a compreensão do aluno que já sabe ler e do que se encontra construindo a leitura.

² O *Boardmaker* é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico contendo os mais de 4.500 símbolos de Comunicação Pictórica - PCS, em Português Brasileiro. Disponível em: http://www.clik.com.br/mj_01.html#boardmaker.



Figuras 4, 5 e 6. Painel da semana.

Materiais necessários para confecção: folha de EVA ou de papel cartão para a base do painel; para os cartões: figuras, desenhos, fotografias ou a utilização do software *Boardmaker* e papel cartão; cola bastão; velcro auto-adesivo, para ser colocado na base e nos cartões e contact transparente, para proteção.

- **PAINEL DO MÊS**

A compreensão da sequência dos dias do mês, contextualizando o dia na semana, pode ser favorecida com a construção deste painel, o qual deverá estar à disposição de toda a turma e ser montado após o Painel da Semana.

- **PAINEL DO ANO**

Para sinalizarmos o início, transcurso e o término do mês é interessante o uso deste painel. Cada mês deverá ser destacado, no seu início, e sinalizado o seu término (riscado ou retirado), significando que os dias já transcorreram e que o mês terminou.

2.2 PARA A COMUNICAÇÃO

A comunicação merece atenção especial. O uso de cartões com figuras e/ou palavras é um dos recursos para favorecer e ampliar a comunicação. Inicialmente, os cartões deverão ser de número reduzido, para, gradativamente, haver a ampliação. Importante: estes cartões devem estar disponíveis para o uso de todos os alunos, pois, com o uso, eles poderão perceber que existem outras formas de comunicação, além de favorecer a ampliação do vocabulário, organização do pensamento, dentre outras benesses.

Inicialmente, os cartões devem focalizar as necessidades básicas, permitindo informá-las, por exemplo: ir ao banheiro, beber água, etc. Depois, já conhecendo o aluno, disponibilizar cartões para poder comunicar o que quer, sente e gosta, bem como seu estado (contente, triste, zangado, etc) e, também, para delinear limites. Cabe lembrar: para obter êxito é necessário o uso efetivo, funcional, e constante.

Para a utilização dos cartões se faz necessário um *Suporte Tridimensional ou Plano Inclinado*, o qual favorecerá: a realização das atividades propostas para a turma, de forma adaptada, a realização de uma atividade individual, um uso mais autônomo (ex: conversar com um colega). Ao colocá-lo sobre a mesa, o aluno senta diante dele e, com isso, será favorecida a sua atenção focada na execução da tarefa proposta.

Exemplo de plano inclinado, para apoio dos cartões.



Figuras 7 e 8. Plano inclinado.

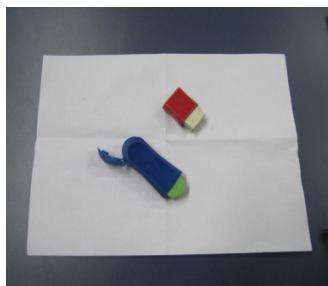
Materiais necessários para confecção: papel corrugado; cano plástico-PVC que será moldado em água quente ou através de aquecimento do mesmo, para o revestimento interno (resistência); velcro auto-adesivo e cola branca.

3. MATERIAIS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ADAPTADAS

3.1 OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES PARA ADAPTAÇÕES, OFERTA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS E USO DE RECURSOS

Muitos alunos que apresentam autismo e síndrome de Asperger estarão, possivelmente pela primeira vez, vivenciando a oportunidade de uma escolarização mais efetiva, em um ambiente mais rico e propício para as aprendizagens. Por certo, muitos apresentarão dificuldades em manusear e saber utilizar, de modo funcional, o lápis, a borracha, o apontador e o caderno. Compete à(ao) professora(or) apresentá-los e oferecê-los de forma contextualizada e gradativa.

O uso de adaptador para o lápis, borracha e apontador pode auxiliar o aluno a aprender como segurá-los e utilizá-los para, gradativamente, serem dispensados. Alguns exemplos desses materiais são apresentados a seguir, nas Figuras 9, 10, 11 e 12.



Figuras 9, 10, 11 e 12. Materiais adaptados.

Exemplos de materiais adaptados: Lápis adaptado com cano de PVC e retalho de EVA; lápis com adaptador (borracha sextavada, industrializado); borracha com adaptador; apontador com coletor de aparas e lápis adaptado com arame revestido.

A indicação e uso de caderno merecem especial atenção. Muitos alunos podem apresentar dificuldade para escrever em espaços limitados (cadernos com entrelinhas padrão). O caderno sem pauta é um recurso interessante, por possibilitar a delimitação de espaços variados, através do desenho de retângulos, que devem ser diminuídos até que consiga utilizar um tamanho uniforme ou menor de letra, realizando a escrita dentro dos limites estabelecidos. Também permite introduzir linhas bem espaçadas, diminuindo, pouco a pouco, o espaço entrelinhas, até conseguir utilizar o espaço padrão e utilizar um caderno de meia-pauta, até o uso do caderno pautado.

Um outro aspecto relevante é que alguns alunos, com autismo e síndrome de Asperger, possivelmente não aceitarão, logo de início, a introdução do caderno. Nesses casos, a(o) professora(or) deverá oferecer folhas soltas com as atividades, que deverão ser guardadas em uma pasta resistente. É fundamental permitir que o aluno possa manusear os trabalhos, porque alguns buscam esse manuseio no decorrer da aula e/ou das atividades desenvolvidas durante a semana, como uma forma de se organizarem para a atividade que será desenvolvida, e/ou para tentar manter a autorregulação, através da previsibilidade do que será realizado, “relembmando” os comportamentos ou as etapas para a execução da tarefa proposta.

Quanto ao uso de recursos e de materiais novos e/ou adaptados, cabe salientar a necessidade de apresentá-los e favorecer o conhecimento e uso dos mesmos pela turma, possibilitando serem incorporados ao cotidiano da sala de aula e não de uso exclusivo do aluno que apresenta autismo e síndrome de Asperger.

3.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS:

a. Para identificação, reconhecimento e escrita do próprio nome

A apresentação do seu nome ao aluno é uma tarefa na qual a(o) professora(or) objetiva que o aluno se aproprie de uma outra forma (escrita) de referenciação. O aluno que apresenta alguma dificuldade necessitará de estratégias e recursos para ter esse entendimento e apropriação. A(o) professora(or) pode fazer uso de cartão com a fotografia e o nome escrito, de preferência com letra maiúscula e grande (pela facilidade da escrita), favorecendo a percepção, identificação, compreensão e utilizar estratégias e recursos para se efetive a escrita.

Cabe salientar que com alguns alunos, que apresentam autismo e síndrome de Asperger, a escrita terá que ser iniciada com algo de sua preferência, para despertar o seu interesse e favorecer o entendimento dessa outra forma de comunicação. Por exemplo: um aluno que tenha um interesse maior por carrinhos deverá ser apresentado a ele um cartão com uma gravura de um carrinho, com a palavra CARRINHO escrita, e ensiná-lo a utilizar esse cartão quando quiser dizer que quer brincar com o carrinho. Dessa forma, o aluno poderá observar que a palavra escrita é uma das possíveis representações do que se fala e que propicia uma comunicação mais rápida e efetiva, despertando o seu interesse para o uso da escrita como forma de comunicar-se, bem como escrever o seu nome, para se

fazer representar. Essa apresentação deve ser contextualizada, de modo a propiciar o entendimento de que o seu nome faz parte de um discurso.

b) Sugestões para favorecer a construção da escrita e a leitura

- Oferta de letras móveis

As letras móveis são um recurso interessante para qualquer aluno, nos primeiros contatos com as letras do alfabeto, por favorecer a visualização, identificação e reconhecimento das mesmas, bem como propiciar uma construção visível da escrita, na manipulação das mesmas. Ao se propor à escrita do próprio nome deve ser oferecido um número pequeno de letras, facilitando a busca das que o compõe e, gradativamente, ampliar essa oferta, aumentando o grau de dificuldade.

Pode ocorrer, com o aluno que apresenta autismo e síndrome de Asperger, que só queira escrever o que gosta (interesse restrito e estereotipado), o que deve ser permitido e mediado, oferecendo o modelo (palavra), até que a (o) professora (or) consiga despertar o seu interesse para escrever o próprio nome. Uma possibilidade é associar o nome do aluno com o que demonstrou interesse em escrever. Exemplo: a professora solicita ao aluno Bruno que escreva bola. O aluno informa que quer escrever CARRINHO e persiste nesse desejo. A professora auxilia a escrita da palavra CARRINHO com as letras móveis. Depois diz: “O Bruno gosta de carrinho e não de bola. Vamos escrever “bola para juntar com o carrinho?” Auxilia a escrita da palavra BOLA com o aluno, escreve de modo visível para ele, enquanto fala: “O Bruno escreveu bola”. Salienta que a palavra bola está escrita na frase; o incentiva a encontrá-la, de forma lúdica, e escrevê-la, de forma adaptada (ex: colagem das letras).

- Uso do Registro Diário ou Diário da Turma

Cabe ressaltar, principalmente nos anos iniciais, a importância do uso do *Registro Diário ou Diário da Turma*. A elaboração com os alunos, do Registro ou Diário, no final da aula, permite assinalar o que de mais significativo ocorreu naquele dia. Por meio dessa atividade é possível ao aluno relembrar, relatar, escrever e/ou visualizar a(o) professora(or) escrevendo. Essas ações possibilitam a organização do pensamento e, com isso, uma melhor organização na linguagem oral, o contato com a forma correta de escrever as palavras, a ampliação do vocabulário e a organização da “memória” das atividades realizadas pela turma, a qual poderão recorrer.

Para alguns alunos que apresentam autismo e a síndrome de Asperger essa possibilidade de revisita ao que foi realizado ou ao que aconteceu no dia anterior, pode favorecer a sua organização e autorregulação, mediante o resgate das condutas que teve de apresentar para obter êxito na execução das atividades, ou mesmo verificar aquelas que não foram satisfatórias. Utilizando um pequeno texto, podem ser realizadas algumas atividades, além de ressignificá-las como experiências importantes. Exemplos: busca do próprio nome no texto do passeio realizado ou a busca de uma palavra apontada pela (o) professora (or). Caso algum aluno apresente dificuldade, a palavra pode ser impressa em outra cor ou destacada com sinalizador de texto ou giz de cera e, gradativamente, mediante as respostas, a (o) professora (or) poderá aumentar o grau de exigência na tarefa.

- Uso do recurso lúdico

A atividade com cunho lúdico é uma estratégia eficaz para envolver o aluno na atividade sem que perceba um viés de cobrança ou de formalização, além de facilitar o recebimento de auxílio. Pode ser realizada através da confecção de jogos (ex: bingo de palavras), para ser realizada individualmente, em pares ou em grupo e da oferta de materiais não usuais, exemplos: cola colorida, massa de modelar. Ver exemplo, no CD, Figura 12.

- Uso de palavras ou frases impressas ou escritas

O professor pode utilizar palavras impressas ou escritas, bem como frases, para favorecer a escrita dos alunos para a construção de listagens, história, recontagem de uma história, relato de um passeio ou experiência, etc. Dessa forma, o aluno conseguirá realizar a atividade, provavelmente, apenas necessitando de alguma mediação, seja de um colega ou do professor.

- Uso de cartões (pictogramas) para a estruturação de frases

Através do oferecimento de cartões com fotografias, figuras, desenhos e/ou palavras há a possibilidade de estruturação de frases, que devem ser transpostas, por meio da escrita, para o papel. O suporte tridimensional favorece a visualização, a organização e a escrita do aluno.

- Autoditado

Pode ser utilizado, com adaptações, para os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, através do oferecimento de figuras e palavras

escritas ou impressas (material adesivo ou papel), que são coladas conforme a solicitação da(o) professora(or), beneficiando o envolvimento e permitindo a participação efetiva na atividade.

- Uso do computador

O computador é um recurso extremamente eficaz, por favorecer a visualização do que foi escrito e possibilitar a reescrita sem maiores dificuldades, pois evita e/ou minimiza o estresse, algumas vezes causado pelo tamanho da letra do aluno e a necessidade frequente do uso da borracha e/ou resistência ao uso do lápis para a escrita. Importante iniciar com o interesse do aluno (o que gosta).

- Observações importantes

Não é incomum encontrarmos alunos que apresentam autismo e síndrome de Asperger já sabendo escrever e ler. Porém, só realizando essas atividades quando é de interesse próprio. Cabe ao professor conhecer os interesses de seus alunos para elaborar as atividades. Exemplo: um aluno que tem interesse em dinossauros, que conhece, lê e escreve os diferentes tipos dessa espécie de animal com facilidade, embora de forma descontextualizada. O professor poderá realizar uma pesquisa com a turma e, com o material coletado, construir jogos (memória; bingo), oferecer autodidata, adaptar pequenos textos (figuras e nomes de dinossauros) para a leitura e interpretação, introduzir conceitos matemáticos, etc.

c) Sugestões para a compreensão da leitura e a interpretação de textos

Compreender e interpretar o que foi lido é uma das dificuldades dos alunos que apresentam autismo e síndrome de Asperger. Porém, também encontrada em outros alunos. Cabe lembrar que a oferta de objetos ou réalias, gravuras, fotografias, desenhos podem auxiliar a compreensão e a interpretação do texto, bem como a dramatização e a oferta de textos e interpretações adaptadas.

O professor também pode construir adaptações de pequenas histórias ou de livros (livros adaptados), solicitar que a turma escreva e ilustre uma pequena história, para que sejam contadas ou recontadas na hora da contação de histórias ou para a leitura individual, em dupla ou em grupo, possibilitando o acesso e a realização da atividade por todos. A construção

da história ou livro adaptado pode ser realizada com o uso do *scanner*, cópia reduzida das figuras ou utilizar o *clip-art*, anexando ou não as palavras escritas (com letras maiúsculas e grandes).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor, as sugestões ofertadas, por certo, poderão ser utilizadas para favorecer a aprendizagem de muitos alunos, mesmo aqueles que não apresentam deficiência. O mais importante é lembrar que: não podem ser desconsideradas as características individuais de cada criança (conhecimento do aluno) e é necessário o conhecimento dos fundamentos de cada recurso, material ou estratégia, para serem flexibilizados objetivando atender as suas necessidades, interesses e favorecer a sua aprendizagem.

[Voltar para o sumário](#)

“TURMA MUITO MALUQUINHA” – O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL EM UMA TURMA DE PROJETO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO¹

Patricia Lorena Quiterio²

1. INTRODUÇÃO

A comunicação interpessoal tem se constituído em preocupação do professor regular quando ele se depara com alunos que se mostram incapazes de oralizar. A importância da linguagem oral pode ser avaliada quando se constata que ela é elemento crítico não só para a aquisição de habilidades básicas, como leitura, escrita, matemática, mas para o desenvolvimento de habilidades de promoção da comunicação e de relacionamento interpessoal.

Nesta população de pessoas sem fala articulada, destaca-se o aluno com paralisia cerebral³, que se caracteriza por uma lesão no sistema nervoso central, que, dependendo da quantidade de neurônios envolvidos, provoca um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (Basil, 1995). São comuns as alterações no tônus muscular, na qualidade de movimento, na percepção e na capacidade de apreender e interpretar os estímulos ambientais. Frequentemente, as sequelas da paralisia cerebral tornam-se agravadas pelas

¹ Agradecimentos à equipe da escola: Valmira dos Santos, Maria Rita da Costa, Sergiane de Oliveira e Marcelo Proença, e, especialmente a todos os alunos que participaram desta turma. Agradecimentos especiais às professoras itinerantes: Maristella Siqueira, Vânia Abreu e Xênia Fróes da Motta.

² Psicóloga. Professora adjunta do Instituto de Psicologia/UERJ. Terapeuta. Doutora em Educação /UERJ.

³ A paralisia cerebral, também denominada encefalopatia crônica não progressiva da infância, é a consequência de uma lesão anatomo-patológica ou anomalia estacionária, que agiu no SNC em plena maturação estrutural e funcional, ocorrida, portanto na vida fetal ou nos primeiros meses de vida.

dificuldades que o indivíduo apresenta em explorar o meio ambiente e em comunicar-se com o seu grupo social.

A Comunicação Alternativa (CA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala, escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Por meio da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios, a CA busca desenvolver e ampliar as possibilidades expressivas desse grupo de pessoas (Glennen, 1997).

As novas tecnologias assistivas permitem ao aluno não-oralizado conversar, escrever, controlar melhor seu meio ou ter acesso a um computador para desenvolver tarefas educativas. Todavia, tais recursos, por si só, não são suficientes – é necessário oferecer condições interpessoais para que ele se torne comunicativamente competente (Quiterio; Nunes & Gerk, 2009). Convém assinalar que a competência comunicativa é um constructo interpessoal, ou seja, envolve a contribuição dos membros da diáde (Nunes e cols., 2007). Assim, independentemente da dificuldade em comunicar-se, o aluno que se faz entender é porque conta com interlocutores, como professores e colegas, que oferecem uma escuta sensível e se mostram interessados no que ele tem a expressar. Assim, na escola, cabe ao professor divulgar e sensibilizar a comunidade escolar para as diferentes formas de comunicação humana. Espera-se que o professor promova situações em sala de aula que estimulem a interação dos alunos que se comunicam normalmente com aqueles colegas não-oralizados usuários de recursos de comunicação não habituais (Almirral, Soro-Camats & Bultó, 2003). .

Focalizando a figura do professor, considera-se que ele precisa desenvolver as habilidades socioeducativas (HSE) para saber lidar com as diversas demandas do contexto educacional. Estas habilidades “são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2007, p. 95). Por conta disto, o professor está visivelmente envolvido como modelo de mediação e interação competente, tanto em relação aos objetos de conhecimento como nas práticas interpessoais.

Este capítulo apresenta um relato de experiência que destaca o papel de professor como participante, condutor e mediador das interações educativas em sala de aula.

2. O TRABALHO EM SALA DE AULA DE UMA ESCOLA REGULAR

2.1. CONTEXTO DA TURMA

O trabalho refere-se a uma síntese de uma proposta desenvolvida junto a uma turma de Projeto da Secretaria Municipal de Educação durante o período de 1998 a 2001. Esta turma era composta por 30 alunos, sendo dois com paralisia cerebral - Rodrigo⁴, com disartria, mas fala comprehensível, necessitando de recursos para ampliar a comunicação e Juan, cadeirante sem oralidade e pouco controle do movimento das mãos, precisando de recursos alternativos para comunicar-se e registrar as atividades referentes ao processo de aprendizagem. A turma foi acompanhada durante todo o período por professoras itinerantes da Secretaria Municipal de Educação, que muito contribuíram com o trabalho pedagógico.

Vale ressaltar, que toda a turma era constituída de alunos com necessidades especiais. O grupo apresentava dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, comportamento disruptivo⁵ e baixo desempenho acadêmico.

Eram conhecidos na Comunidade Escolar como a “turma dos malucos”.

2.2. ATIVIDADES PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES SOCIAIS

Primeiramente, estes alunos precisavam estar na sala de aula, isto é, conviver com o outro, escutar o colega, ter atenção na professora regente e participar efetivamente da aula. Mas para isto, eles precisavam acreditar neles mesmos, olhar as possibilidades e enfrentar as dificuldades.

O primeiro aspecto a ser considerado era o rótulo existente na unidade escolar em relação à turma e que havia sido incorporado pelo grupo. Assim, utilizou-se o personagem *Menino Maluquinho*, do escritor Ziraldo, como forma de atribuir outro significado ao termo “maluco”, pois o personagem era simplesmente uma criança levada, divertida e alegre (Ziraldo, 1980). Os alunos foram incentivados a produzir versos como o Menino Maluquinho fazia em seu livro. Desta maneira, após todos produzirem seus versos, a turma foi dividida em grupos responsáveis por: escrita no estêncil (tipo de folha de papel que serve para reprodução e impressão de uma matriz no mimeógrafo),

⁴ Todos os nomes de alunos utilizados no capítulo são fictícios.

⁵ O termo tem sua origem na expressão “disruptive behavior” e é definido como a transgressão das regras familiares e, especialmente escolares.

recorte e montagem dos livros, distribuição dos livros e outras tarefas que envolviam uma proposta cooperativa, conforme ilustra a Figura 1.



Figura 1. Livro de Versos da Turma Maluquinha.

Na imagem do livro aparece a capa desenhada por um aluno com o título “Livro de Versos da Turma Maluquinha”. O desenho é na cor azul e a borda do livro foi presa com durex azul.

Em paralelo, introduziu-se uma *rotina* em sala de aula, utilizando o futebol como elemento motivador, visto que esse era o esporte praticado pelo Menino Maluquinho e, naquele ano, ocorria a Copa do Mundo. Para isto, utilizou-se um quadro de pregas com cartões de palavras e imagens, no qual o horário e a organização do dia ficavam expostos. A cada dia, um aluno era o responsável por organizar-lo no momento da rotina, possibilitando a participação de todo o alunado. O Quadro 1 exemplifica esta atividade.

Quadro 1. Rotina da sala de aula (cartões com imagens).

O QUE VOU FAZER HOJE?		
10:00 – 10:30	MERENDA	
10:30 – 11:10	MÚSICA	Momento utilizado para promover a socialização (expressão, toque, sorriso, movimentos...) e como recurso pedagógico – texto.
11:10 – 11:40	HORA DO CONTO	Uma vez por semana um aluno contava uma história para a turma. O aluno Juan contava a história utilizando símbolos da CA.

Materiais utilizados: folha de papel pardo, para a base do painel; figuras de revistas, desenhos e/ou fotografias; papel cartão branco e cola bastão, para os cartões de informações; velcro autoadesivo e contact transparente, para revestimento e proteção.

A cadeira de rodas se encaixava na mesa de Juan. De um lado havia uma placa de ímã coberta com *contact* e do outro tiras de velcro. Isto possibilitava uma diversidade de atividades, como uso de letras do alfabeto no lado imantado para formar palavras / ordenação de palavras no lado com velcro para formar frases.

Outro aspecto, desenvolvido diariamente em sala de aula era o *Livro da Vida*. O livro da vida faz parte da proposta pedagógica do educador Célestin Freinet (Sampaio, 1989). Neste recurso, os alunos registram suas impressões, sentimentos, pensamentos ao relatarem as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Este instrumento possibilitava ao aluno trabalhar funções mentais superiores como memória, expressão clara de ideias e capacidade de síntese, e ao professor conduzir uma avaliação integrada das atividades propostas em sala de aula.

A cada dia, um aluno registrava sua impressão no livro da vida. O aluno Juan montava, em sua mesa adaptada, as letras até formarem palavras e, depois, as frases. Outro aluno copiava o texto de Juan para o Livro da Vida.

Um terceiro aspecto utilizado diariamente era a *autoavaliação*, na qual os alunos atribuiam uma cor para sua participação, desempenho e comportamento em sala de aula. O critério utilizado era o mesmo que vigorava no sistema de avaliação da rede municipal na época, isto é, plenamente satisfatório (PS), satisfatório (S) e em processo (EP).

A turma atribuiu uma legenda, apresentada no Quadro 2.

Quadro 2. Legenda da autoavaliação realizada pela turma.

[] (verde)	Plenamente Satisfatório
[] (amarelo)	Satisfatório
[] (azul)	Em Processo

Na parede da sala, ficava a listagem dos alunos com espaço ao lado para atribuir a cor. Ao lado deste painel, um envelope com os cartões coloridos que ficavam presos por velcro, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3. Painel de Autoavaliação (exemplo).

<u>Autoavaliação da Turma</u>	
Caroline	[] (azul)
Juan	[] (amarelo)
Renata	[] (verde)

Materiais utilizados: folha de papel pardo para fazer a tabela; 30 cartões de cada cor revestidos com *contact* transparente para proteção; velcro autoadesivo.

Um episódio interessante, para ser relatado, ocorreu quando a turma estava fazendo sua autoavaliação. Normalmente, Juan atribuía, a si próprio, a cor verde (vide Quadro 2 – Plenamente Satisfatório) e a turma concordava, pois, apesar de ser uma autoavaliação, o grupo podia emitir opiniões. Neste dia porém, quando Juan apontou para o verde, dois alunos questionaram afirmando que no momento da atividade, quando foram ajudá-lo na tarefa, Juan chutou um deles. A professora argumentou que a perna do aluno podia ter escorregado na cadeira e, por isto, bateu neles. Os dois alunos discordaram e Juan, utilizando os pictogramas, afirmou que chutou os colegas porque estavam fazendo a atividade por ele e o combinado com a turma era agir como monitor com todo e qualquer aluno. Juan, então, atribuiu, a si próprio, a cor amarela pelo fato ocorrido com os dois colegas. Esse episódio atesta que, de fato, o aluno estava incluído, participando do grupo de forma integral.

O *teatro*, enquanto um tipo de linguagem era um dos recursos mais utilizados com a turma, tanto para trabalhar aspectos sociais como pedagógicos. Assim, construímos fantoches com sacos de papel, bonecos com palitos de picolé e, principalmente, usávamos o próprio corpo nas representações como forma de explorar e valorizar os gestos, as expressões faciais, enfim, compreender, perceber e utilizar a linguagem não verbal.

2.3. ATIVIDADES PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES COGNITIVAS

Um dos aspectos mais instigantes para o professor é verificar se o aluno com dificuldades motoras e/ou sem oralidade está efetivamente adquirindo as habilidades trabalhadas no contexto escolar. Assim, com a turma em questão, houve muitas oportunidades de adaptação das atividades, mas especialmente de adaptação curricular, considerando que ela não está

simplesmente voltada para os materiais e retirada de conteúdos, mas deve proporcionar um currículo planejado e coordenado, que garanta uma aprendizagem que respeite a diversidade.

Portanto, foi necessário realizar ajustes em relação ao tempo de execução de uma atividade, a necessidade de cópia ou reprodução tanto via carbono como reprográfica de um texto, a possibilidade de gravação da aula... como formas de garantir o processo de aprendizagem.

A seguir, são relatadas algumas atividades:

Bingo – o objetivo do bingo foi favorecer a leitura de palavras. Cada grupo recebia um envelope com seis cartelas de bingo e as respectivas imagens. A professora retirava uma palavra ou imagem de um saquinho e falava em voz alta para o grupo. Os alunos colocavam a imagem sobre a palavra (adaptação: uso do velcro). Foram utilizadas imagens de um jogo de carimbos, como é mostrado na figura a seguir, pois, a professora não tinha acesso a recursos de alta tecnologia. Essa experiência mostra que imagens de diversas origens podem ser usadas de muitas maneiras.



Figura 2. Exemplo da cartela de bingo.

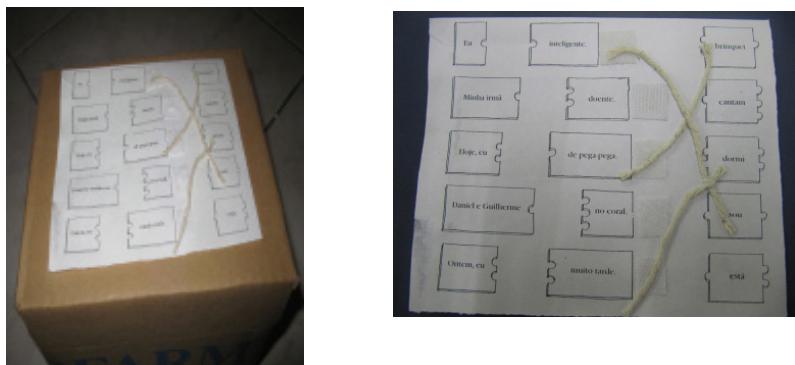
Cartela feita de cartolina com seis divisões, contendo as seguintes palavras: sino, anel, maçã, pião, pato e tesoura. Todas as palavras foram escritas com letra script e cursiva. Na segunda cartela, um pedaço de velcro está colado sobre as imagens, sendo que a imagem do pato e da tesoura está sobre a escrita. Materiais utilizados: folha de cartolina; 36 cartões com as imagens; velcro autoadesivo.

Banco de imagens – todos os alunos da turma possuíam um envelope com diversas imagens. Estas imagens foram recortadas de revistas pelos próprios alunos. O objetivo era usá-las para comunicar-se com os colegas e a professora, assim como para ampliar o vocabulário de modo lúdico.

Uma das atividades apresenta diversas imagens, através das quais o professor pode estimular a produção de frases, mímica, além de possibilitar o agrupamento por categorias considerando as semelhanças.

Em outra atividade, eram dispostas várias imagens e os alunos Rodrigo, Jean e os demais tinham que completar a prancha com imagens pertencentes à determinada categoria.

Classes gramaticais – esta atividade visou trabalhar a concordância verbal. O aluno Juan fez a atividade com recursos adaptados - uma prancha de papelão, na qual de um lado ficavam as frases e, do outro, as opções, como mostram as Figuras 3 e 4. Ao montar uma estrutura fixa sobre o papelão, o professor pode usar o fundo e alterar as frases e as opções de respostas, possibilitando uma melhor exploração do recurso.



Figuras 3 e 4. Prancha de opções.

Uma folha com frases para completar. Cada frase apresenta três palavras, sendo que falta uma para completar o sentido. Então, o aluno deve relacionar a palavra à frase adequada. Materiais utilizados:

placa de papelão como apoio; tiras de barbante; velcro autoadesivo; atividade.

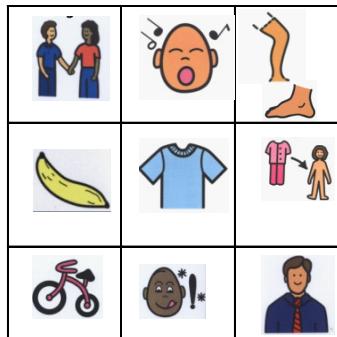
Jogo da Memória – esta atividade foi utilizada em diversos momentos no contexto da sala de aula para desenvolver diferentes habilidades e competências. Por conta da necessidade de adaptação dos recursos, o jogo foi colado em emborrachado tipo EVA, o que permitia arrastar os cartões pelos alunos.

Valor posicional do algarismo – o objetivo desta atividade foi proporcionar ao aluno a experiência de manipular os algarismos de acordo

com o princípio do sistema de numeração decimal. Cada algarismo tem um valor de acordo com a posição que ocupa na representação do numeral.

Nessa atividade, os cartões foram distribuídos em formato de: 100, 200, 300, 10, 20, 30, 1, 2, 3, e, assim, sucessivamente, para que o aluno pudesse experienciar as posições do algarismo. Por exemplo, em 222, o algarismo 2 assume diferentes valores. Os alunos com dificuldades motoras fizeram esta atividade na parte imantada da mesa, que possibilitava arrastar os cartões.

Texto – nesta atividade, realizada dois anos após o inicio do trabalho com a turma, utilizou-se o *Picture Communication Symbols*⁶ (PCS), que tornou a aula mais atrativa. Todos os alunos receberam algumas palavras com imagens para encaixar no texto com o objetivo de dar sentido ao mesmo, como mostram as Figuras 5 e 6.



Figuras 5 e 6. Texto para completar com palavras.

Folha com o texto “Aprendi a ler” com alguns espaços tracejados para colocar as palavras com as imagens: crianças, cantar, pulava num pé só, banana, blusa, vesti sozinha, bicicleta, gostoso, papai. Materiais utilizados: folha com a atividade; folha com as imagens para toda a turma; cola, tesoura, velcro autoadesivo.

2.4. FINALIZAÇÃO DO PROJETO COM A TURMA

A turma prosseguiu junta até a antiga 4^a série (atual 5^a ano) e depois foi para o Ensino Fundamental II na escola municipal ao lado da escola de origem. Nesta escola, pode-se estabelecer, com a direção e a coordenação

⁶ PCS é um sistema simbólico criado em 1980 pela fonoaudióloga Roxanna Mayer Johnson. O PCS possui desenhos simples e claros, de fácil reconhecimento e adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação. O sistema de símbolos PCS está disponível no Brasil por meio do software Boardmaker (www.assistiva.com.br).

pedagógica, uma proposta de continuidade para o acompanhamento dos alunos. O aluno Juan foi orientado a participar durante um ano de outra turma (classe especial) para aprender a usar o computador e, assim, estar capacitado para, no ano seguinte, retornar à escolaridade regular. O uso do recurso de alta tecnologia, como o computador, facilita o registro, a comunicação e a interação com um maior número de alunos e professores, favorecendo sobremaneira sua autonomia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve maximizar as potencialidades e minimizar as dificuldades nos relacionamentos interpessoais em sala de aula através de um ensino que permita uma parceria constante entre professores, profissionais do atendimento educacional especializado e pesquisadores.

O relato desta experiência fez relembrar várias experiências com o grupo, mas, a principal delas foi como o aluno Juan ensinou a cada um de nós a sermos seres humanos melhores, pois aprendemos a exercitar a solidariedade, a compaixão, a analisar uma situação, levantar hipóteses, testar alternativas, buscar soluções, avaliar resultados... Enfim, desenvolver habilidades úteis, relacionais e significativas para a maior escola do mundo – a vida.

[Voltar para o sumário](#)

LIVRO ADAPTADO: UM RECURSO MULTIFUNCIONAL

Cláudia Alexandra G. de Araújo¹

Ana Clara Vida²

1. INTRODUÇÃO

Diana da possibilidade de que todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais, os professores deverão estar preparados para buscar mecanismos e estratégias pedagógicas que contemplam essa diversidade.

A presença de crianças, jovens e adultos com deficiência, tanto nas escolas especiais, quanto incluídos em turmas comuns, demandam o uso de estratégias e recursos que possibilitem a inclusão escolar desses alunos, principalmente quando possuem problemas na comunicação oral.

Segundo Nunes (2003), cerca de um em cada duzentos indivíduos é incapaz de comunicar-se oralmente devido aos mais diversos fatores: cognitivo, físico, neurológico e emocional. Neste grupo de pessoas, é possível encontrar indivíduos com sequelas de paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual e outros.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área de conhecimento que abrange recursos e serviços com o objetivo de proporcionar maior qualidade de vida aos indivíduos com perdas funcionais advindas da deficiência e/ou da idade.

¹ Pedagoga. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Terapeuta. Parceira da Civiam. Mestre em Educação/UERJ.

² Pedagoga. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Especialização em Educação Infantil. Foi bolsista Iniciação Científica/UERJ..

Os livros adaptados constituem uma valiosa ferramenta pedagógica. Por meio deles, os professores poderão elaborar diferentes tipos de planejamentos com os mais variados objetivos a serem atingidos. Com a utilização deste recurso, o trabalho apresentado neste capítulo foi desenvolvido em uma escola especial na qual alunos com diferentes necessidades educacionais especiais foram contemplados.

Inicialmente, o planejamento das atividades com livros adaptados foi desenvolvido para alunos com deficiência física sem linguagem oral.

Diante dos resultados positivos obtidos, esta proposta foi levada às turmas com alunos com deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento e deficiência visual.

A utilização deste recurso por alunos especiais, incluídos nas salas regulares, poderá ser estendida também para seus colegas de turma. Poderão ser utilizados recursos de áudio (no caso dos livros eletrônicos adaptados) e visuais para os livros impressos em diferentes tipos de material (papel ofício branco ou colorido, papel cartão, embrorrachados, tecidos e outros).

O texto, acompanhado por símbolos pictográficos correspondentes a cada palavra, permite que o aluno possa acompanhar a história através desses símbolos. Isso significa que esse tipo de livro pode contemplar tanto os alunos que já são alfabetizados, como também aqueles que estão nos estágios iniciais do processo ensino-aprendizagem.

Pelosi, Souza, Schreiber e Dan (2007) ressaltam que o processo de escolha do símbolo (objetos, miniaturas, fotografias, figuras, símbolos pictográficos ou palavras) pode ser usado na atividade do livro independentemente da faixa etária do indivíduo ou do seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Essa representação, desta forma, poderá favorecer a ampliação de seu vocabulário. Os recursos de livros adaptados, portanto, passará a ser um instrumento útil para a acessibilidade desses indivíduos aos livros e, paralelamente a isso, promover seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM APOIO DE LIVRO ADAPTADO PARA ALUNO COM AUTISMO

Essa experiência envolve o uso de um livro adaptado para um aluno de escola especial do município do Rio de Janeiro. O aluno em questão,

Luiz³, tem 24 anos, apresenta autismo associado à deficiência intelectual, exibe fala articulada não funcional e não é alfabetizado.

A primeira autora deste capítulo procurou observar a dinâmica de sala de aula e interagir o máximo com o aluno. Entrevistas informais também foram conduzidas com a professora para saber sobre sua trajetória escolar, seu comportamento, sua condição cognitiva (habilidades, dificuldades e interesses) e suas tentativas de alfabetização. Deste modo, foi realizada uma avaliação qualitativa do conhecimento do aluno a respeito das cores, formas, personagens de histórias que eram comumente usados em sala e interpretação de figuras e imagens.

Foi pensada, então, a confecção de um livro adaptado. O livro conteria uma história que já havia sido trabalhada em sala de aula, envolvendo personagens em que o aluno já estava bem familiarizado. A história é do personagem do Chico Bento e foi utilizada em uma feira literária da escola. Com a história, foram colocadas ilustrações que estavam relacionadas com o texto, pesquisadas de Gibis e da Internet, e o texto foi adaptado por meio de pictogramas.

A proposta foi que o livro tivesse palavras em letra bastão e de fonte número 16 soltas e que o aluno pudesse, de acordo com a narração da história e a visualização das ilustrações, completar a frase com a palavra que teria maior sentido no texto. As palavras escolhidas foram: Chico Bento, bota, Papa Capim, rio, lixo, Professora, Rosinha e reciclado, pois se percebeu que eram palavras muito usadas no cotidiano de sala de aula, principalmente porque a oficina ministrada pela professora regente era sobre reciclagem, assim como a história que abordava o tema.

O texto do livro foi apresentado com palavras e símbolos pictográficos e, para isso, foi utilizado o programa *Escrevendo com Símbolos*⁴. As ilustrações foram extraídas de Gibis e da Internet. Cada página foi plastificada e depois o livro foi encadernado. Para as palavras soltas, utilizou-se velcro, para que o aluno pudesse colar e descolar as palavras.

Na aplicação da atividade, fez-se uma leitura de toda a história, e, depois, foi explicado como seria feita a atividade. O aluno mostrou-se

³ Nome fictício.

⁴ Software que incorpora diversas ferramentas que tem como finalidade facilitar a aprendizagem do letramento de crianças e adultos com dificuldades de comunicação através do uso de símbolos. O Escrevendo com Símbolos pode: apoiar a linguagem escrita, ajudando a perceber o significado das palavras; ajudar a compreender as diferenças entre palavras homônimas, homófonas e homógrafas; fornecer apoio na linguagem; fortalecer o desenvolvimento da linguagem, nos aspectos em que as imagens podem ajudar na sua compreensão; permitir que os alunos com capacidades limitadas a nível de leitura e da escrita consigam realizar as atividades de currículo (Correia, 2007).

bastante interessado. Na primeira página do livro, as palavras que deveriam ser completadas eram “Chico Bento” e “bota”. O aluno conseguiu identificar na ilustração, rapidamente, a palavra bota, porém, mostrou dificuldade na associação da imagem do Chico Bento da ilustração com o símbolo e a palavra do Chico Bento que completaria a sentença. Ele se confundia com o Cebolinha, tendo insistido muitas vezes nisso. Para completar essa parte, o aluno teve que ter um apoio maior da estagiária que acabou falando a sílaba inicial do nome do personagem. Feito isso, ele, imediatamente, acertou. A segunda parte exigia que ele completasse a sentença com a palavra “Papa Capim”, e, novamente, ele confundiu com a imagem do personagem Cebolinha. Precisou novamente que a estagiária, depois de um tempo, dissesse a primeira sílaba do nome. Desta forma, conseguiu completar a sentença com sucesso. Na terceira página, a palavra pedida era a palavra “rio”. O aluno conseguiu rapidamente identificar a palavra que faltava e escolheu corretamente o símbolo que completaria a sentença. A quarta página deveria ser completada com as palavras “professora” e “Rosinha”. O aluno mostrou muita dificuldade para associar imagem com os símbolos, mesmo os símbolos sendo idênticos aos da ilustração. A quinta e última página deveria ser completada com a palavra “reciclado”. O aluno demorou um pouco para acertar a palavra, mas quando associou a questão do papel reciclado, que ele faz em sala de aula na oficina, ele conseguiu completar a tarefa.

Algumas vezes, porém, o aluno se distraiu com algum objeto da sala, sendo preciso a estagiária chamar a sua atenção de volta para a atividade. Percebeu-se também que ele teve maior dificuldade de identificar personagens do que objetos. As palavras “rio”, “lixo” e “bota” foram rapidamente identificadas por ele. Porém, a diferenciação dos personagens o deixou confuso em alguns momentos. Posteriormente, a estagiária percebeu que os personagens masculinos da turma da Mônica possuem certa semelhança, o que deve ter causado a confusão.

O aluno, apesar da dificuldade de fazer certas associações, apresentou um resultado positivo em relação à atividade. Podemos perceber que com um uso contínuo de pictogramas, o aluno conseguiu, cada vez mais frequentemente, fazer associações mais complexas. A experiência foi muito valiosa para a graduanda, pois ela conseguiu detectar e problematizar as necessidades do aluno, propondo soluções por meio de recursos pedagógicos adaptados. Para professores em formação inicial, o trabalho de campo problematizador é de capital importância para que ele seja realmente preparado para favorecer a inclusão escolar do seu alunado.

3. O LIVRO ADAPTADO: COMO, PARA QUE E ONDE UTILIZÁ-LO?

Como já foi mencionado anteriormente, o livro adaptado contempla as necessidades dos mais diferentes tipos de alunos, sejam eles com deficiência ou não, de alguma forma serão beneficiados por este recurso.

A seguir, serão apresentadas algumas atividades pedagógicas desenvolvidas em uma escola especial do município do Rio de Janeiro através das quais diferentes objetivos foram traçados e diversas turmas tiveram a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

A primeira atividade refere-se ao primeiro livro adaptado elaborado por uma turma composta por sete alunos com deficiência física (com paralisia cerebral) e sem linguagem oral.

Para realização desta atividade, inicialmente, a professora da turma e seus alunos se dirigiram à sala de leitura da escola onde fizeram um levantamento dos possíveis livros que seriam escolhidos para adaptação. Cada aluno escolheu um livro e depois que todos haviam feito suas escolhas, foi realizada a leitura de cada um para que, por meio de uma votação fosse escolhido o que seria adaptado primeiramente. Retornaram à sala de aula para o início da atividade propriamente dita.

Os alunos escolheram que a forma de apresentação da história seria em pequenos cartões com símbolos pictográficos, que ficariam expostos no mural como uma estratégia para facilitar a leitura no momento que tivessem que responder as perguntas que, posteriormente, seriam feitas.

No ano da realização deste trabalho, a professora da turma e segunda autora deste texto eram sujeitos de uma pesquisa em comunicação alternativa e ampliada realizada pela UERJ com financiamento concedido pela FAPERJ⁵. Assim, a sala de aula da professora foi equipada com recursos de alta tecnologia, isto é, computadores, softwares (*Escrevendo com os Símbolos e Boardmaker com Speaking Dynamically*), teclado expandido, acionadores de diferentes tamanhos, teclado colméia, plastificadora e impressora multifuncional que possibilitaram a produção de um material adaptado voltado basicamente para a comunicação alternativa.

Foi utilizado o software *Boardmaker* para produção deste trabalho⁶.

⁵ Tecnologia Assistiva para a inclusão comunicativa de alunos com deficiência: Formação continuada de professores. Projeto de pesquisa financiado pela Faperj (proc. E 26/110047/2010)

⁶ Esse software é composto por um vocabulário com, aproximadamente, 5.000 figuras denominadas pictogramas. São figuras que representam as palavras e podem ser divididas por categorias, ou seja, grupos de palavras que representam os substantivos, adjetivos, pessoas, verbos e outros.

Os alunos e a professora escolheram todas as figuras (pictogramas) que representariam as palavras da história. O principal objetivo desta primeira atividade de adaptação de um livro de história era permitir que os alunos se apropriassem da idéia de que as palavras podem ser escritas por meio de figuras e que essas teriam o mesmo sentido e significado. Como se tratava de uma turma na qual alguns alunos não eram alfabetizados foi gratificante perceber que todos haviam compreendido a história e foram capazes de realizar a atividade de interpretação de texto (também adaptada às necessidades educacionais especiais de cada aluno).

O mesmo processo foi repetido com os outros livros de histórias escolhidos pela turma. Na escola especial onde este trabalho foi desenvolvido, havia, anualmente, uma festa literária na qual todas as turmas participavam apresentando a produção de uma atividade musical, de poesia, de teatro, enfim, apresentações que para uma turma de alunos com deficiência física que não possuíam linguagem oral se tornava muito difícil uma participação efetiva.

As Figuras 1, 2, 3 e 4 mostram a possibilidade de esses alunos produzirem uma atividade, atuarem e participarem efetivamente na atividade pedagógica da escola.



Figuras 1, 2, 3 e 4. Exemplo de atividade pedagógica.

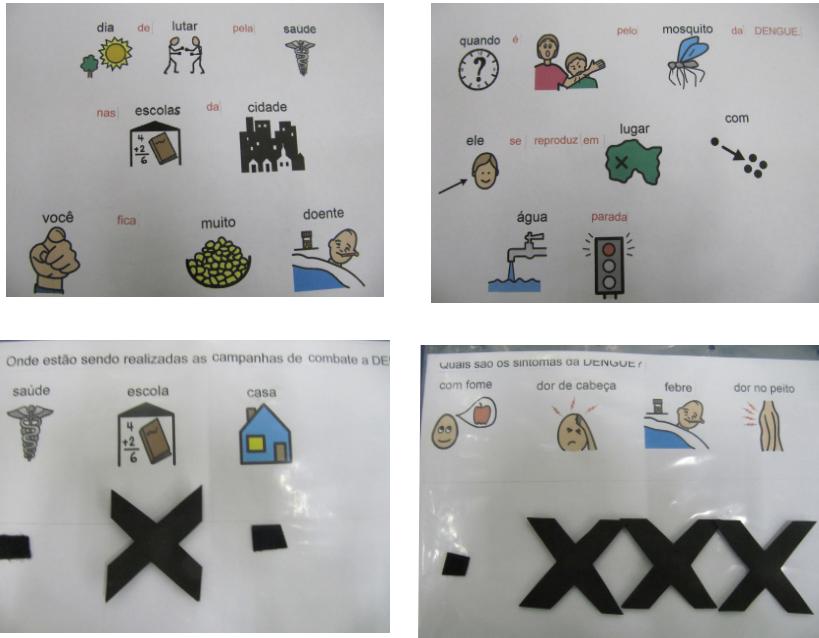
Foi feito um levantamento dos cantores e as músicas preferidas de cada aluno. A seguir, por meio de uma votação, foi escolhida a música que representaria a turma na festa literária.

Para a realização da atividade o *software* utilizado foi o *Escrivendo com os Símbolos*. Ao ser utilizado esse *software*, permite que se escreva, simultaneamente, em palavras e pictogramas. Isso é, a frase fica escrita com letras e figuras, conforme mostrado nas figuras anteriores.

Esse recurso de tecnologia assistiva foi capaz de dar a voz àquela turma que, por algumas vezes, não participava efetivamente de uma atividade pedagógica por não poderem expressar-se oralmente.

Sem que emitissem uma palavra sequer, os alunos foram capazes de cantar com a platéia e ainda avaliar o nível de interesse e participação dos convidados na atividade proposta através de cartões distribuídos previamente ao grupo.

As Figuras 5, 6, 7 e 8, a seguir, mostram uma atividade desenvolvida pela turma durante o surto da Gripe A.



Figuras 5, 6, 7 e 8. Atividade “O Surto da Gripe A”.

Este manual foi confeccionado a partir de uma pesquisa realizada individualmente pelos alunos utilizando jornais, informações de telejornais e internet. Todos trouxeram, para sala de aula, os materiais selecionados e, após uma seleção do conteúdo, o manual foi construído.

A partir desse trabalho, a turma realizou na escola uma palestra informativa mobilizando todos os responsáveis, professores, alunos e funcionários com objetivo de divulgar na unidade escolar os riscos de se contrair a Gripe A e o que deveria ser feito como forma de prevenção. O manual foi um importante veículo de comunicação em toda comunidade escolar e também nas casas dos alunos. O *software* utilizado para realização desta atividade foi o *Escrevendo com os Símbolos*.

Com o mesmo objetivo da atividade anterior, as Figuras 9, 10 e 11, que seguem, mostram um manual informativo acerca da dengue.

O manual foi confeccionado a partir da solicitação de uma aluna (não-falante) que se comunicava por meio da prancha de comunicação alternativa e ampliada. A atividade possuiu o mesmo objetivo da anterior, sendo que o meio de divulgar estas informações foi distribuir uma cópia do manual para cada turma. Esta estratégia foi destinada a envolver os demais professores da escola oferecendo, a eles, a oportunidade de desenvolver com seus próprios alunos os cuidados que todos devem ter para não contrair a doença. Após a produção do manual, os alunos tiveram a oportunidade de realizar exercícios de verificação de conhecimento. Estes também foram adaptados e todos realizaram a atividade simultaneamente e de forma individualizada.



Figuras 9, 10, e 11. Manual informativo.

Devido às necessidades educacionais especiais dos alunos da escola especial, o trabalho pedagógico passou a ser realizado por meio de oficinas, sendo que todas as turmas passavam por todos os professores da escola.

Diferentes oficinas como a da matemática, jogos, comunicação alternativa e ampliada, informação e criatividade foram implantadas para que diferentes habilidades pudessem ser desenvolvidas nos alunos.

Havia uma grade de horários e todas as turmas eram contempladas com a participação em todas as oficinas. Desta forma, o gibi adaptado do Homem Aranha foi confeccionado por diferentes turmas. Os alunos com deficiência física, utilizando o *software Escrevendo com os Símbolos*, adaptaram a história e alunos com deficiência intelectual e com transtorno global de desenvolvimento – TGD (neste caso, autismo) fizeram a ilustração.

Para realização dessa atividade, foi realizado um levantamento de quais histórias em quadrinhos os alunos possuíam interesse e, a seguir, como das vezes anteriores, foi realizada uma votação e escolhida a história que seria adaptada. Nessa produção houve, na realidade, um reconto da história original. O gibi foi lido e as ideias principais foram sendo registradas pelos alunos. A professora da oficina de comunicação alternativa, segunda autora deste texto, havia confeccionado, previamente, um vocabulário com pictogramas de toda a história em pequenos cartões, que seriam utilizados pelos alunos nesta etapa de execução. Isso viabilizou que os alunos não-falantes realizassem o reconto da história enfatizando apenas as cenas que mais lhes chamaram a atenção. Esta atividade oportunizou a interação dos alunos de diferentes turmas não apenas em horários extras-classes, como era comum, mas durante uma atividade pedagógica.

Para avaliação, como foi uma atividade desenvolvida de forma coletiva, foram confeccionados cartazes de tamanho grande que ficaram expostos sobre mesas no pátio da escola. Os alunos tinham a oportunidade de assistirem ao filme que deu origem ao gibi original, liam o gibi adaptado, podiam vestir-se ou apenas conhecer a roupa do homem aranha e, de forma interativa, responderem as perguntas também adaptadas.



Figuras 12 e 13. Livro adaptado.

As Figuras 12 e 13, apresentadas anteriormente, mostram um livro adaptado que foi confeccionado durante todo o ano letivo.

A professora utilizou experiências adquiridas no dia a dia na escola e em passeios pedagógicos para que se transformassem nos capítulos do livro. Inicialmente, os alunos levaram fotografias de um baile de carnaval que tivesse grande significado para eles. A seguir, a professora, juntamente com eles, confeccionou um vocabulário que serviria de base para a narrativa da história. Depois das sentenças formadas, as fotos foram coladas abaixo do texto escrito com palavras pela professora.

O principal objetivo da atividade era a organização do pensamento visando favorecer a escrita adaptada por meio dos pictogramas. Com o mesmo objetivo, outros capítulos foram criados tendo como mote diferentes situações, tais como: passeios pedagógicos, levantamento de pontos positivos e negativos do bairro onde se localiza a escola, viagens de férias, dentre outros.

Em comemoração ao Ano da França no Brasil, a turma realizou uma pesquisa individualizada acerca dos pontos turísticos, costumes, comidas típicas, moedas e geografia dos dois países.

Foram utilizados cartões postais, internet e livros dentre outros recursos. Numa segunda etapa, já em sala de aula, os alunos se juntaram para avaliar e selecionar quais seriam as informações mais interessantes que deveriam fazer parte do livro adaptado. Após as escolhas terem sido realizadas, utilizando o software *Escrevendo com os Símbolos*, os textos foram criados partindo do vocabulário previamente determinado pelos alunos.

O objetivo da atividade foi levar o aluno a identificar e nomear as diferentes características dos dois países pesquisados e oportunizar a participação efetiva da turma de alunos não-falantes numa atividade pedagógica coletiva da escola.



Figura 14. Atividade de reconto de uma história em quadrinhos.

Na Figura 14, anteriormente apresentada, mostra uma atividade de reconto de uma história em quadrinhos. Diferentes gibis foram levados pelos alunos para que um fosse escolhido e servisse de base para a realização da atividade pedagógica. Utilizando o *software Escrevendo com os Símbolos*, a turma recontou a história da Turma da Mônica a partir de um vasto vocabulário construído previamente pela professora da turma. Então, os alunos e a professora foram construindo a história com palavras e símbolos pictográficos simultaneamente.

Outros recursos possibilitam ao aluno com deficiência física utilizar recursos de alta tecnologia para produzir o seu livro adaptado. A atividade era desenvolvida a partir de um passeio pedagógico ao supermercado. Após a construção de um roteiro, levantamento dos objetivos e recursos de acessibilidade que seriam avaliados, quando a turma retornou à escola cada aluno utilizando o *software Boardmaker com Speaking Dynamically* construiu o seu livro que foi apresentado aos demais alunos da turma.

A utilização desses recursos de alta tecnologia contemplam as deficiências física, intelectual, transtornos globais de desenvolvimento – TGD (autismo, psicose e outras) e ainda, as deficiências sensoriais (visual e auditiva), o que levará o professor a dispor de outras alternativas para sua prática pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da estratégia (produções de livros adaptados) utilizada pela professora de alunos com deficiência física (paralisia cerebral), e não-falantes, podem ser avaliadas a capacidade de compreensão, a organização de pensamento, a construção de sentenças, a elaboração das respostas, o nível de iniciativa, a capacidade de tolerância à frustração, o desejo de realização da atividade, a ampliação e apropriação de novos conceitos, dentre outros.

Foi verificado a eficácia e os benefícios que o livro adaptado pode promover em diferentes tipos de deficiências. Durante a realização das atividades, foi observado um aumento da autoestima dos alunos e seus familiares, visto que no término de cada produção, todos os alunos levavam os materiais confeccionados para casa onde as informações eram compartilhadas com seus pais ou responsáveis.

Com este material, podemos contemplar as diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos permitindo, também, flexibilizar as ações

pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento e avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo. É importante, ainda, destacar que na produção desta atividade a interação aluno-aluno se faz presente ampliando suas relações.

[Voltar para o sumário](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, G.A.R. & Nunes, L.R.D.O.P. (2003). Comunicação Alternativa e Deficiência Mental: Uma linguagem Possível. Em M.A. Marquezine; M.A. Almeida; E.D. Tanaka. *Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial.* (pp. 97-108). Londrina, PR: UEL.
- Almirall, C.B.; Soro-Camats, E. & Bultó, C.R. (2003). *Sistemas de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita: princípios teóricos e aplicações.* Santos, SP: Santos.
- Alves, C.A. (2003). *Estudos para a construção de uma Escala de Assertividade para Crianças.* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, RJ.
- Alzina, R.B., Escoda, N.P., Bonilla, M.C., Cassà, E.L., Guiu, G. F. & Soler, M. O. (2009). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças.* São Paulo, SP: Ciranda Cultural.
- American Psychiatric Association - APA (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR.* (4^a ed.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- André, M. (1999). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus.
- Associação Americana de Retardo Mental (2006). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.* (10^a ed.) Porto Alegre, RS, Artmed.
- Attwood, T. (2007). *A síndrome de Asperger. Um guia para pais e profissionais.* Lisboa, Portugal: Editora Verbo.
- Batista, N.; Batista, S. H.; Goldenberg, P.; Seiffert, O. & Sonzogno, M. C. (2005, abril). O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. São Paulo: *Rev. Saúde Pública* vol.39, n. 2, pp. 231-237.
- Baptista, C.R. (2006). Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. Em C. R. Baptista. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* (pp. 83-94). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Barnes, K.J. & Turner, K.D. (2001, January/February). Team collaborative practices between teachers and occupational therapist. *The American Journal of Occupational Therapy*, v.55, n.1, pp. 83-89.
- Basil, C. (1995). Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp.252-271). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bauminger, N., Shulman, C. & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, pp.489-507.

- Berbel, N.A.N. (1999). A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. Em N. A. N. Berbel. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações* (pp. 1-28). Londrina, PR: EDUEL.
- Berbel, N.A.N. (2001). *Conhecer e intervir: O desafio da metodologia da problematização*. Londrina, PR: EDUEL, pp.184.
- Bersh, R.C.R. (2006). Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEE III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 146pp. Recuperado em 03 de fevereiro de 2008. Obtido em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaios%20pedagogicos.pdf>.
- Bersh, R.C.R. & Pelosi, M.B. (2007). Portal para ajudas técnicas. *Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Bersch, R. (2007). Tecnologia Assistiva. Em C. R. Schirmer; R. Browning; R. Bersch, R. Machado. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física* (pp. 31-37). São Paulo,SP: MEC/SEESP.
- Bersch, R. (2008). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: CEDI. Recuperado em outubro de 2010. Obtido em www.assistiva.com.br
- Beyer, H. (2003). A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS n. 22. Recuperado em outubro de 2010. Obtido em www.coralx.ufsm.br.
- Bondy, A. & Frost, L. (1994). *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Bondy, A. & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, n. 25, pp. 725-744.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004). *Documento Orientador. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, Brasília, DF, 51p.
- Brasil. Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão.
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2007). *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Recuperado em outubro de 2010. Obtido em www.portal.mj.gov.br/corde.
- Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Em *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v.4, nº. 1, pp.7- 17. Brasília,DF: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

Diário Oficial da União, Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 188, 18 de setembro de 2008a.

Braun, P.; Pletsch, M. D. & Sodré, J. (2003). A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. Em F. P. N. Sobrinho. *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces* (pp. 62-78). Rio de Janeiro: Livre Expressão.

Bueno, J. G. S. (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Bueno, J. G. S. & Marin, A. J. (2009). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. Em *V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco*. São Paulo, SP: ABPEE.

Burgemeister, B.B., Blum, L.H. & Lorge, I. (2001). *Escala de Maturidade Mental Columbia: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 68 p.

Capovilla, A.G.S. (2004). *Alfabetização: método fônico*. (3^a ed.) São Paulo, SP: Memmon.

Carvalho, A.M.A. (1998). *Etologia e comportamento social*. Em L. Souza, M.F.Q. Freitas, M.M.P. Rodrigues. *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 195-224). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Carvalho, M.S.A. (2004). *Pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, RJ.

Center For Disease Control and Prevention. *Autism Information Center*. Recuperado em 12 de fevereiro de 2011. Obtido em www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html.

Cole, T. & Hugues, H. (1994). Sotos Syndrome: a study of the diagnostic criteria and natural history. *J. Med. Genet*, 3, n.1, pp. 20-32.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez.

Correia, S. (2007). Ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa: escrevendo com símbolos e intercomm. Em L.R. Nunes, M. Pelosi e M. Gomes (Orgs). *Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de experiências* (pp.189-198). vol. 2. Rio de Janeiro, RJ: Quatro Pontos/FINEP.

- Cunha, P. & Belisário Júnior, J. F. A (2010). *Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Em M.T.E. Mantoan, M.C.D. Santos, R.V. Figueiredo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília. Obtido em www.portal. mec.gov. br.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos, SP: EDUFSCar, pp. 149-157.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*: (SMHSC-Del-Prette) manual. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 99p.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2007) *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Deliberato, D. & Manzini. E. J. (1997). *Comunicação Alternativa: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System* (pp. 29-39). Boletim do C.O.E. Marília, SP, n. 2.
- Feletti, G. (1993). Inquiry based and problem based learning; how similar are these approaches to nursing and medical education. *Higher Education Research and Development*, n.12, pp.143-56.
- Ferreira, I. & Cruz, M. M. da. (2005). *Caminho das letras: alfabetização na era digital*. Rio de Janeiro, RJ: I. Neves Ferreira: M. Monteiro Cruz.
- Ferreira, J. R.; Mendes, E. G. & Nunes, L. R. O. (2003). Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. (pp. 98-142) Em F. P. S. Nunes. *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro, RJ: Livre Expressão.
- Ferreiro, E. & Teberoski, A. (1985). *Psicogênese da Leitura e da Escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. Em U. Frith. *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 1-36). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Gessinger.R. M. (2001). *Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns: relatos de professores de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre, RS. PUCRS.
- Glennen, S. L. (1997). Introduction to augmentative and alternative communication. Em S. L. Glennen & D. C. Decoste. *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (pp.3-20). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Grandin, T. & Scarlano, M. M. S. (1999). *Uma menina estranha*. São Paulo, SP. Cia das Letras.

- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guedes, T. R. (2008). *A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação: percepções, atitudes e interações*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Heflin L. & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Johnson R. M. (2004). *Boardmaker: the picture communications symbols libraries on disk*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co.
- King, T.W. (1999). *Assistive Technology: Essential Human Factors*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*, 28, n. 1, pp. 3-11.
- LeBlanc, J. M (1991). *El currículum funcional en la educación de la persona con retardo mental*. Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL, Santiago, Chile.
- Lord, C., & Risi, S. (2000). Diagnosis of autism spectrum disorders in young children. Em A. Wetherby & B. Prizant. *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 167–190). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Macedo, N. (2009). Formação de professores em uma perspectiva inclusiva: Possíveis contribuições advindas do curso de pedagogia. *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco*. São Paulo, SP.
- Manzini, E.J. & Deliberato, D. (2004). *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico especial para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial – Brasília, DF: ABPEE – Mec: SEESP.
- Manzini, E.J. & Deliberato, D. (2004). *Recursos para Comunicação Alternativa*. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Mayer-Johnson, R. & Watt, S.M. (1981, 1985 e 1992). *The picture communication symbols*. Stillwater, Minnesota: Mayer-Johnson Co. Vol. 1 – 3.
- Mc Guinness, D. (2006). *O ensino da leitura*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Mello, M.I.T. (2003). *Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.

- Mesquita, A. M. A. (2009). *Discutindo a Formação Inicial de Professores no Contexto da Inclusão*. Londrina, PR.
- Müller, L.P; Fernandes, F.D.M. (2006, set/dez). Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, S.P, v.18, n. 3, pp. 239-248
- Moore, S.T. (2005). *Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental*. São Paulo, SP: Associação Mais 1.
- Moraes, K.C. & Berbel, N.A.N. (2006,jul/dez). O uso da Metodologia da Problematização para a investigação sobre avaliação da aprendizagem. O que há de específico para o Ensino Superior? Londrina, PR: *Rev. Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina*. vol. 27, n.2, pp.169-186.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo, SP: UNESP.
- Murta, S.G. (2002). Favorecendo a convivência: O papel da escola no desenvolvimento de habilidades sociais. *Jornal de Psicopedagogia* VIII, v. 38, n. 4.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa. *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, L.R.O.P. (2003). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro, RJ: Dunya.
- Nunes, L. R. (2007) *Dando a Voz Através de Imagens: Comunicação Alternativa para Indivíduos com Deficiência*. Projeto de Pesquisa financiado pela FAPERJ proc. E 26110235/2007.
- Nunes, L. R. (2007). *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla*. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq proc. 473360/2007.1.
- Nunes, L.R.O.P. (2007). Um Breve Histórico da Pesquisa da Comunicação Alternativa na Uerj. Em L.R.O.P Nunes; M.B. Pelosi; M.R. Gomes. *Um Retrato da Comunicação alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e experiências* (pp.19-32). Volume II. Rio de Janeiro, RJ: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis.
- Nunes, L.R.O.P. e cols. (2007). *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência*. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq.
- Nunes, L.R; Pelosi, M.B. & Gomes, M.R. (2007). *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. Vol.1. Editora Copyright, Rio de Janeiro, RJ.
- Nunes, L.R. (2009) *Tecnologia Assistiva para a inclusão comunicativa de alunos com deficiência: Formação continuada de professores*. Projeto de pesquisa financiado pela Faperj (proc. E 26/110047/2010)

- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.* São Paulo, SP: Scipione.
- Organização Mundial de Saúde. (1997). *CID-10. Tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 5^a ed.* São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Paula, C.S., Ribeiro, S.H., Fombonne E. & Mercadante, M.T. (2011). Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *J Autism Dev Disord*, DOI 10.1007/s10803-011-1200-6.
- Pelosi, M.B.; Souza, V.L.V.; Schreiber, A.H. & Dan, C.Y. (2007). Adaptação de livros de histórias: recursos de imersão nos símbolos. Em L.R. Nunes, M. Pelosi e M. Gomes. *Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de experiências.* (pp. 143-147). Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Quatro Pontos / FINEP.
- Pelosi, M. B. (2008). Inclusão e tecnologia assistiva. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Quiterio, P. L.; Nunes, L. R. O. P. & Gerk, E. (2009). Avaliação das habilidades sociais em alunos não oralizados. Em E.J. Manzini; M.M. Marquezine; R.M. Busto; E.D. Tanaka & D.S. Fujisawa. *Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial* (pp.153-161). Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n. 3. Londrina, PR: ABPEE.
- Radabaugh, M. P. (1999-2003) NIDRR's Long Range Plan: Technology for Access and Function Research. Section Two: *NIDRR Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function.* (pp. 45-52) Recuperado em março de 2011. Obtido em <http://www.ncddr.org>
- Rapin I. The autistic-spectrum disorders. (2002) *New England Journal of Medicine* (NEJM), Inglaterra. n. 347, pp. 302-303.
- Reganhan, W.G. (2006). *Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* São Paulo, SP: Vozes.
- Rinaldi, R. P.; Reali, A. M. & Costa, M. P. R. (2009). Formação de Professores e Educação Especial: Análise de um processo. Em M. P. R. Costa. *Educação Especial: aspectos conceituais emergentes* (pp. 151-166). São Carlos, SP, Edufscar.
- Sampaio, R. M. W. F. (1989). *Freinet: evolução histórica e atualidades.* São Paulo, SP: Scipione.

- Sartoretto, M. L. & Bersch, R. (2010). *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, CE.
- Schirmer, C.R. & Bersch, R. (2007). Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. Em, C.R. Schirmer; R. Browning; R. Bersch & R. Machado. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física* (pp. 57-83). São Paulo, SP: MEC/SEESP.
- Simpson, R. L., Boer-ott, S. R., Griswold, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. E., Ganz, J. E., Cook, K. T., Otten, K. L., Ben-arieh, J., Kline, S. A., & Adams, L. G. (2005). Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sotos, J.F; Dodge, P.R.; Muirchead, D.; Crawford, J.D. & Talbot, P.N. (1964). Cerebral gigantism in childhood: a syndrome of excessively rapid growth and acromegalic features and a non-progressive neurologic disorder. *N. Engl. J. Med.*, n. 27, pp. 109 – 116.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Von Tetzchner, S.V. (1997). *Augmentative and alternative communication: assessment and intervention – a functional approach* [52p. Mimeo] Faltam Nome da instituição, Local.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. Trad. de José Cipolla Neto. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Walter, C. C. de F.(2000). *Os efeitos da adaptação do PECS ao currículum funcional natural em pessoas com autismo infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Williams, C. & Wright, B. (2008). *Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo, SP: Mbooks do Brasil.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, n.11, pp. 115-129.
- Ziraldo, A. P. (1980). *O Menino Maluquinho*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

[Voltar para o sumário](#)

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Tipologia: garamond

E-Book

Diagramação

Edevaldo D. Santos (*versão impressa*)

Eduardo José Manzini (*readaptação para e-book*)

Supervisão geral

Eduardo José Manzini

Capa

Marcílio Santos da Silva

Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução

Formação inicial de professores - do papel a prática

Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula

Tecnologia assistiva

Alunos não-oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a voz através das habilidades sociais

O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não falantes

A importância da mediação no contexto de uma escola inclusiva

Introdução a comunicação alternativa em classes comuns de ensino

O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia

Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula

Sala de recursos multifuncionais

O PECS-adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo

Educando alunos com Síndrome de Asperger: dicas de sala de aula

Conversando com a (o) professora (or) do aluno que apresenta autismo e Síndrome de Asperger

“Turma Muito Maluquinha” - o processo da inclusão de uma aluno com paralisia cerebral em uma turma de projetos na Rede Municipal de Ensino

Livro adaptado: um recurso multifuncional