

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília/SP

VANESSA CALCIOLARI RIGOLETTI

**HABILIDADE COMUNICATIVA E ROTINA PEDAGÓGICA DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NÃO FALANTES: RELATO DE
PROFESSORAS**

MARÍLIA/SP
2018

VANESSA CALCIOLARI RIGOLETTI

**HABILIDADE COMUNICATIVA E ROTINA PEDAGÓGICA DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NÃO FALANTES: RELATO DE
PROFESSORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-FFC, da Universidade Estadual Paulista- UNESP- *Campus* de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Deliberato.

**MARÍLIA/SP
2018**

Rigoletti, Vanessa Calciolari.

R572h Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras / Vanessa Calciolari Rigoletti. – Marília, 2018.

146 f. ; 30 cm.

Orientadora: Débora Deliberato.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 124-136

1

1. Educação especial. 2. Professores - Formação. 3. Educação inclusiva. 4. Deficientes. 5. Comunicação na educação. I. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por

André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

VANESSA CALCIOLARI RIGOLETTI

HABILIDADE COMUNICATIVA E ROTINA PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NÃO FALANTES: RELATO DE PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-FFC, da Universidade Estadual Paulista- UNESP- *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Data da defesa:

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: _____

Dr^a. Débora Deliberato- UNESP, Marília.

2º EXAMINADOR: _____

Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira- UNESP, Marília.

3º EXAMINADOR: _____

Dr^a. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter – UERJ.

Às pessoas que, durante a realização deste estudo, passaram ou permaneceram em minha vida.

À minha família, que virou do lado avesso, dentre tantos acontecimentos, mas não deixou de me ensinar que, mesmo ao contrário, devemos buscar o que permanece em nós: o desejo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo que permitiu em minha vida.

Agradeço milhões de vezes a meus pais Ivone e Anísio, verdadeiros professores, sem os quais eu jamais conheceria as riquezas representadas pelos valores.

Aos meus filhos tão amados, companheiros desta inquieta estrada. A maternidade permite alcançar a plenitude da alteridade.

Ao meu amor, Otto. Companheiro, parceiro, motivador e – claro - revisor incansável de meus trabalhos e estudos.

Ao meu sogro Geraldo, pelas contribuições na revisão de meu estudo, e à minha sogra, D. Zilda, por rezar por mim.

Com muita honra, abastecida de orgulho, agradeço à minha orientadora prof. Dr^a. Débora Deliberato pelos ensinamentos e pela confiança! Tenho em ti “uma ida e volta até a lua” de gratidão.

Aos meus familiares Pitida, Ivete, João, e à minha prima Fernanda pelo carinho e compreensão com minhas mais insanas escolhas.

Aos meus irmãos, Anísio Júnior e Giovana, por fazerem parte de minha equipe aqui na Terra, e por vibrarem a cada passo dado por mim, acompanhados de meus cunhados Viviane e Roberto.

A cada professora que gentilmente me concedeu a honra de entrevistá-la.

A todas as escolas por onde passei, e que me receberam de portas abertas, especialmente a Escola Municipal Paulo Freire, que confiou em mim e me concedeu o afastamento de minhas atividades no momento em que mais precisei.

Ao Colégio Criativo, por me impulsionar e permitir a busca de mim.

Aos amigos Karen, Camila, Malu, Bianca, Loyane, Ana Paula, Iván, Flaviane e todos os membros do grupo de Pesquisas DefSen, que buscam pesquisar e conhecer o desenvolvimento de seus semelhantes. Foram verdadeiros presentes que o mestrado me proporcionou.

À professora Dr^a. Aila Rocha, que sensivelmente acolheu meus anseios

Aos professores Dr^a. Lígia Bracciali, Dr^a. Rita Araújo, Dr. Eduardo Manzini e Dr. Miguel Chacon. Muito obrigada pelas contribuições em minhas buscas!

Agradeço carinhosamente às professoras Dr^a. Jaima Oliveira e Dr^a. Catia Walter, por compartilharem dos objetivos do presente estudo e direcioná-los.

RIGOLETTI, VANESSA CALCIOLARI. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

RESUMO

Com avanços na Política Pública de Inclusão e com o efetivo reconhecimento das especificidades apresentadas pelo quadro de alunos, a literatura passou a discutir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Parte de um projeto maior, intitulado “Formação de Professores no Contexto da Comunicação Alternativa”, este estudo teve como objetivo identificar como as professoras do ensino regular percebem as habilidades comunicativas dos alunos com deficiência não falantes e como desenvolvem sua rotina pedagógica. De modo específico, buscou identificar as barreiras enfrentadas pela professora, as mediações realizadas com este aluno e as adaptações pedagógicas necessárias como também, se propôs a identificar o uso de sistemas e recursos de Comunicação Suplementar Alternativa e a compreensão do interlocutor. Participaram deste estudo dez professoras do ensino regular de 1º ao 5º ano. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o Protocolo de Habilidades Comunicativas (partes I e II). Após coletados, os dados foram transcritos e analisados, de acordo com o objetivo proposto. Foram estabelecidos os seguintes temas e subtemas: Tema 1-Habilidades de comunicação, com os subtemas: habilidade de expressão, habilidade de compreensão e compreensão do interlocutor. Tema 2-Rotina Pedagógica da Sala de Aula, com os subtemas: atividades e tarefas da sala de aula, atividades e tarefas adaptadas, dinâmica dos alunos da sala, mediação da professora e, por fim, o subtema barreiras na rotina da sala de aula. Os resultados evidenciaram que as professoras identificaram diferentes formas de comunicação do aluno porém permeadas por questões de necessidades básicas e troca de carinho. As professoras reconheceram a necessidade de auxílio para seu aluno se comunicar e revelaram que mesmo com adaptações curriculares os alunos com deficiência não falantes nem sempre estão inseridos na rotina do grupo. Os resultados deste estudo apontaram que as escolas precisam romper as barreiras impostas pela ausência da fala. As professoras relataram não ter conhecimentos específicos sobre o uso de sistemas que apoiem e possibilitem a comunicação e, destacaram que os alunos nem sempre têm sucesso em sua tentativa de comunicação e desistem de serem compreendidos. Tais dados permitiram discutir a importância de um grande investimento na formação específica dos profissionais para que elaborem e implementem sistemas tangíveis ou pictográficos como apoio à comunicação na rotina pedagógica da sala de aula. Dentre diversas barreiras apontadas pelas professoras, estão o ritmo, falta, dificuldade de avaliar o aluno e os objetivos incomuns entre os órgãos que cuidam e zelam pela aprendizagem de todos. Conclui-se que, devido às lacunas em sua formação, o professor não se sente habilitado para lidar com as especificidades do aluno com deficiência não falante e identifica a necessidade de parcerias com outros profissionais especializados. Este estudo indicou aspectos relevantes no direcionamento do professor do ensino regular, quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, de forma mais adequada para todos os alunos, a fim de eliminar barreiras que possam interferir na rotina pedagógica da sala de aula, na comunicação e na aprendizagem do aluno com deficiência não falante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Comunicação Suplementar Alternativa. Inclusão. Formação de professores.

RIGOLETTI, VANESSA CALCIOLARI. **Communicative ability and pedagogical routine of nonspeaking students: teachers' account.** 2018. 146 p. Dissertation (Master Degree in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

ABSTRACT

The recent advancements in the Public Policy of Inclusion led to the recognition of the diverse characteristics of the students, and the literature has started to discuss the access, the permanence and the teaching methods used with students with special needs. This study, part of a bigger project entitled “Forming Teachers in the Context of Alternative Communication”, had the purpose of identifying how teachers of a regular class perceive the communicative competence of students that don't have the ability to speak, and how their pedagogic routine is developed. It tried to identify the barriers a teacher can encounter when the class has a student who can't speak, what adaptations are needed and how to interact with this student. Its goal was to identify how Augmentative and Alternative Communication is used and how it is perceived by the interlocutors. Ten teachers of classes from 1st to 5th grade were interviewed, using a semi-structured interview and the “Protocol of communicative abilities (parts I & II)”. The interviews were transcribed and analysed, and the following themes were established: 1. Communication abilities, subdivided: into ability of expression ability of understanding; partner comprehension. 2. Pedagogic routine in the classroom, subdivided into: activities and tasks in classroom; adapted activities and tasks; students dynamics in classroom; teacher mediation; barriers in the classroom routine. The results indicate that teachers identify different forms of communication, related to basic and emotional needs, recognize that these students need help when communicating, and believe that curricular adaptations are not enough to integrate them in the classroom routine. It shows that schools need to break the barriers caused by the absence of oral communication. The teachers showed no specific knowledge about using alternative systems to support and enable communication, and mentioned that if a student is not successful when trying to communicate, he might give up his efforts to be understood. The collected information allowed us to discuss the importance of educating the teachers in order to implement and create pictographic systems to support communication in the classroom routine. Among the barriers mentioned, there are speed of learning of these students, absenteeism, difficulty in evaluation and different objectives of the institutions that take care of education. It is possible to reach the conclusion that, due to shortcomings in their own education, teachers sometimes don't feel prepared to deal with students who can't speak. They mention the need to have support of other professionals and think it is important to use the resources, strategies and assistive technologies of Alternative Communication in the routine of the classroom, in order to ensure that these students actively participate in all activities. They also mention difficulties when dealing with students that can't speak, because of barriers in communication. This study can indicate relevant aspects to teachers in a regular classroom regarding how pedagogical activities can be planned in order to eliminate barriers that interfere in the classroom routine, in the communication and in the learning process of disabled students who can't speak.

KEYWORDS: Special education. Augmentative and alternative communication. Inclusion. Teacher's formation.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1- Caracterização dos participantes da pesquisa

QUADRO 2- Caracterização dos alunos no qual os participantes se referem

QUADRO 3- Temas e Subtemas

QUADRO 4- Habilidades de Comunicação

TABELA 1- Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Aluno com Deficiência não falante em Ambiente Escolar	17
2.2 Comunicação na escola	25
2.2.1 Comunicação Suplementar e Alternativa.....	27
2.2.2 Comunicação Suplementar Alternativa em Ambiente Escolar	30
2.3 Formação do Professor no Contexto da Comunicação Alternativa	39
3 MÉTODO.....	46
3.1 Procedimentos Éticos	46
3.2 Caracterização do Estudo.....	46
3.3 Procedimentos de Seleção dos Participantes	47
3.4 Caracterização dos Participantes e Critério de Inclusão.....	47
3.5 Instrumento 1: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	51
3.5.1 Instrumento 2: Protocolo de Habilidades Comunicativas para Alunos não Falantes	53
3.6 Procedimentos para Coleta dos Dados.....	53
3.6.1 Primeira Etapa da Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada	53
3.6.2 Segunda Etapa da Coleta: Preenchimento do Protocolo de Habilidades Comunicativas	54
3.7 Procedimento de Análise.....	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1 Habilidades de Comunicação.....	63
4.1.1 Habilidade de Expressão.....	63
4.1.2 Habilidade de compreensão	72
4.1.3 Compreensão do interlocutor	77
4.2 Rotina Pedagógica da Sala de Aula	83
4.2.1 Subtema Atividades e tarefas da sala de aula.....	83
4.2.2 Subtema Atividades e tarefas adaptadas	90
4.2.3 Subtema Dinâmica dos alunos da sala.....	100
4.3 Subtema Mediação da professora	104

4.4 Subtema Barreiras na rotina da sala de aula	111
5 CONCLUSÃO	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	137
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o participante - professor	138
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	139
ANEXO	142
ANEXO – Parecer do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília	143

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância o contato com a rotina escolar é algo familiar, pelo fato de ser filha de pedagoga. A forma com que minha mãe trabalhava, mesmo com poucos ou inexistentes recursos, me chamava a atenção por sua relevância. Eu percebia que ela entendia cada aluno como singular.

Em 1997 soube de minha aprovação no curso de Pedagogia na Unesp/Marília. A possibilidade de praticar o mesmo ofício de minha mãe, de “fazer sua arte”, de retrilhar seus passos, foi certamente um dos grandes motivos que me impeliram.

Cursei por quatro anos as disciplinas do tronco comum e, no ano de 2001, realizei a opção pela Habilitação em Deficiência Mental. O cumprimento do estágio obrigatório no Centro de Estudos, da Educação e Saúde (Unidade da Universidade que presta serviço à comunidade de pessoas com deficiências) me trouxe a oportunidade de pensar nas possibilidades direcionadas ao trabalho do professor. Nessa ocasião me surgiu o interesse de buscar tentativas que valorizassem as singularidades que o grupo de alunos com deficiência apresentava, além de identificar os desafios de tê-los na rotina escolar, quando, muitas vezes comprometidos pela ausência da fala, não conseguiam se manifestar. Sem dúvidas, meu encantamento com a linha de Pesquisa em Educação Especial tornava-se mais evidente.

Logo após o término do curso descobri estar grávida de meu primeiro filho. Menos de dois anos depois, nasceu minha filha. A emoção de ser mãe dividia espaço com a vontade de não querer me distanciar dos estudos. A vida toma caminhos reais, nem sempre premeditados.

A partir de 1999 comecei minhas atividades profissionais como professora, em escola particular desta cidade. Posteriormente, em 2009, fui aprovada no cargo de professora do Ensino Fundamental, no sistema de educação municipal da cidade de Marília. Trabalhando em dois períodos, somente em 2013 pude retomar meus estudos, ao ser aprovada para cursar “Especialização em Educação Especial” nesta mesma Universidade.

A grade curricular do curso tinha, entre seus membros, vários ex-professores de minha graduação, como a professora Débora Deliberato, que ministrou a

disciplina “Aspectos da Comunicação I: Comunicação Alternativa e Suplementar”, o que contribuiu para o direcionamento do meu desejo de pesquisa. Conhecer, utilizar e promover a comunicação, através de caminhos alternativos, quando os existentes não são suficientes, permite abrir um leque de possibilidades capaz de estreitar as relações, de ensinar, aprender, conviver.

No ano de 2015 participei do processo seletivo para o Mestrado. Selecionada pela professora Débora Deliberato, não pude conter a emoção de poder compartilhar de seu sólido conhecimento na área da Comunicação Alternativa.

Na escola, os professores estão à frente de todas as individualidades e especificidades apresentadas pelos alunos, e nem sempre adquirem, em sua formação, os conhecimentos que os habilitam para lidar com as singularidades encontradas. Quando os adquirem, muitas vezes relatam que são insuficientes para atender à demanda das necessidades de seus alunos. Cardoso, Tartuci e Borges (2015) ressaltaram que são vários os desafios para a constituição de uma educação voltada a todos; e pontuaram que a formação de professores é um deles.

Parte do contexto escolar, os alunos com deficiência podem apresentar um ou mais quadros de deficiência, que podem gerar impedimentos de longo prazo e ser de natureza física, intelectual ou sensorial. Uma escola inclusiva é um ponto de encontro de alunos com grande diversidade de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Nesse mesmo encontro é que se permeiam as relações; é onde interlocutores alternam a vez de opinar, sugerir, criticar. É nesse encontro que todos devem possuir o direito, a condição de se expressar, de se comunicar, de aprender.

Uma das características que o aluno com deficiência pode apresentar é a ausência ou insuficiência da fala; o que pode comprometer a habilidade de se comunicar, resultando em dificuldades de estabelecer efetiva participação em situações de aprendizagem e ensino, prejudicando as relações que mantém com seu entorno. Isso demonstra a necessidade de o ambiente estar preparado e flexível às mudanças, para que a escola de fato possa assumir as dificuldades do aluno e suprir, por tempo determinado ou indeterminado, suas necessidades comunicativas, as quais se coadunam com as dificuldades de expressão, compreensão, participação, interação, aprendizagem e ensino, entre outras.

Em 2017 completei 18 anos em pleno exercício na função de professora. Outras possibilidades se abriram; mas estar em sala com os alunos é o que me move de fato. O cenário escolar e sua rotina trazem desafios que não se resumem simplesmente a explicar os conteúdos programáticos e cumprir prazos. Percebo o quanto é vital para o professor ter formação e saber com clareza seu papel frente à diversidade das necessidades dos alunos, para pensar nas melhores alternativas pedagógicas que devem caminhar na trilha de um aprendizado significativo.

Se por um lado conheço a rotina pedagógica e as demandas diárias do professor, sua formação limitada, a necessidade do cumprimento dos prazos; por outro lado identifico que um aluno tem necessidade específica, singular, e nem todos percorrem caminhos comuns, nem todos têm desenvolvimento típico frente aos seus pares, e precisam ser cuidados com atitudes motivadas pela promoção da inclusão. Omote et al. (2003) ressaltaram que atitudes desfavoráveis à inclusão podem interferir negativamente na efetivação do processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Observo o quanto se faz penosa a postura de quem não tem a vez, de quem sempre necessita emprestar a disponibilidade da voz e compreensão do outro para falar. É comum observar, na prática, que as crianças que não têm a condição de se comunicar por meio da fala poucas vezes iniciam uma situação de interlocutor; e a escola mecaniza-se em seu papel de ofertar solicitações fisiológicas.

Minha necessidade de pesquisa se consolida neste ponto, na vez do não falante, na condição de transformar a voz interna em habilidades comunicativas, passíveis de serem compartilhadas, em um processo de transformação do aluno ao seu pleno uso dos direitos de comunicação, expressão e compreensão. Devemos ir além de “suas” e “nossas” limitações, utilizando recursos, estratégias e sistemas que possibilitem a vez e a voz no discurso entre diferentes interlocutores.

1 INTRODUÇÃO

"Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo." (Ludwig Wittgenstein)

Sameshima e Deliberato (2007) ressaltaram que diferentes autores têm se preocupado em desenvolver recursos e procedimentos em parceria para possibilitar uma comunicação efetiva para aqueles indivíduos que não conseguem se comunicar por meio das formas convencionais de expressão.

A literatura sinaliza que muitos autores discutem os desafios de a escola e o professor estarem frente ao aluno não falante; e propõe caminhos que possibilitam uma participação mais efetiva a fim de promover a comunicação. Mas como de fato esses alunos são percebidos na rotina pedagógica? Quais as barreiras enfrentadas ao estarem em sala com aluno não falante? Como percebe o professor as habilidades comunicativas desses alunos?

Algumas pesquisas discutem a necessidade de melhor preparo e formação do professor para lidar com as necessidades dos alunos. Mas será que ouvir os relatos dos professores que estão com estes alunos em sala pode ajudar na elaboração de novas propostas que venham a contribuir para uma escola mais inclusiva?

Se para o aluno com deficiência não falante muitas são as dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem, causadas pela dificuldade de comunicação, para o professor fica o questionamento de como lidar com as inúmeras necessidades que surgem ao desenvolver sua rotina pedagógica com o aluno não falante.

Ao pensar nestes desafios direciono o meu olhar e meus ouvidos ao professor; e apresento, como objeto de estudo, uma escuta aos seus relatos. Buscar identificar quais são as percepções que de fato o professor do ensino fundamental regular (ciclo I) possui, diante das habilidades comunicativas e da rotina pedagógica de seu aluno com deficiência não falante, pode nortear a elaboração, a construção e a implementação de recursos e estratégias, em sua prática; e pode contribuir para um ensino inclusivo, que se destaque principalmente por apoiar o professor do ensino regular, no planejamento das atividades pedagógicas, de forma adequada a

todos os alunos, a fim de eliminar barreiras que possam interferir na rotina pedagógica e aprendizagem.

Como parte de um projeto maior, intitulado Formação de Professores no Contexto da Comunicação Alternativa, este trabalho tem como objetivo geral identificar a percepção do professor a respeito da rotina pedagógica e das habilidades comunicativas de seus alunos não falantes. Como objetivos específicos, destacam-se por buscar:

- Identificar as barreiras enfrentadas na rotina pedagógica pelo professor, ao estar em sala com aluno não falante;
- Identificar as mediações realizadas pelo professor ao aluno com deficiência não falante;
- Identificar as adaptações pedagógicas realizadas pelo professor ao aluno com deficiência não falante.
- Identificar o uso de sistemas e recursos de Comunicação Suplementar Alternativa na rotina pedagógica da sala de aula.
- Identificar as habilidades de expressão e compreensão do aluno com deficiência não falante.
- Identificar a compreensão do interlocutor diante das habilidades de comunicação do aluno com deficiência não falante.

Para tanto, inicia-se com a apresentação que retrata os motivos que impelem essa pesquisa. O capítulo I é representado pela introdução e a contextualização do tema, justificativa, problema e objetivo de pesquisa.

Tendo como aporte uma revisão de literatura, o Capítulo II destina-se à Fundamentação Teórica, representada por um breve histórico, que analisa os progressos na legislação inclusiva que trata da Educação Especial, e como foi gradativamente implantada no território escolar. São discutidas as especificidades de alunos com deficiência não falantes, considerando sua linguagem e comunicação, visando à sua participação e aprendizado por meio de novos caminhos. Segue ao integrar-se com olhares direcionados ao professor do ensino regular, no contexto da Comunicação Suplementar Alternativa, trazendo reflexões sobre as dificuldades encontradas na Rotina Pedagógica. Este capítulo está subdividido em: a) O Aluno com deficiência não falante em ambiente escolar; b) Comunicação na escola; c)

Comunicação Suplementar e Alternativa; d) Comunicação Suplementar Alternativa no contexto escolar; e) Formação do Professor no contexto da Comunicação Suplementar e Alternativa.

O Capítulo III tem como objetivo a descrição do método e busca identificar os procedimentos éticos, caracterização do estudo, procedimentos de seleção dos participantes, caracterização dos participantes e critério de inclusão, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e de análise.

O Capítulo IV aborda os resultados e as discussões da pesquisa, com ilustração dos relatos das professoras do ensino regular e suas percepções sobre o aluno com deficiência não falante.

O Capítulo V apresenta as conclusões do estudo proposto.

Por fim, o Capítulo VI ocupa-se com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos". (E. Galeano)

2.1 Aluno com Deficiência não falante em Ambiente Escolar

O direito à educação dos alunos que apresentam condições vulneráveis na escola tem sido gradualmente implementado. Embora muitas conquistas tenham sido obtidas, esta longa trajetória não se findou. Ainda existe a necessidade de se implementar um conjunto de ações sólidas que acolham o processo educacional de tais alunos. Esta ideia permite identificar que a Educação Especial se encontra em processo de resignificação, de maneira que acompanhe as necessidades da crescente construção e consolidação da Educação Inclusiva (MARINHO; OMOTE, 2017).

Pensar num ambiente de ensino inclusivo que acomode a todos, independentemente de suas especificidades, em que possa ofertar condições de igualdade e equidade, nos remete a questões memoráveis que representam as conquistas daqueles que, tempos atrás, não se faziam presentes no universo escolar. A Educação Inclusiva revela a possibilidade de todos aprenderem. Basta que, para isso, se lhes deem condições apropriadas, num ambiente cada vez menos restritivo e comprometido com a transformação escolar e social (ZULIAN; FREITAS, 2001).

Em 1988 a Constituição Federal determinou, em seu artigo 206 inciso I, a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010), estabelecendo, através de política pública de caráter universal, que os alunos com deficiências deveriam ser atendidos preferencialmente em redes regulares de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) em seu artigo 55, ressaltou a obrigatoriedade de os pais e responsáveis efetuarem a matrícula dos seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Documentos oficiais, elaborados na década de 90, com a participação do Brasil com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), ocorrida na cidade de Jomtien (Tailândia), e reafirmados com a Declaração de

Salamanca (1994) e a Declaração da Guatemala, ratificados pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), apresentaram influência direta na elaboração de metas e políticas públicas nacionais na perspectiva da educação inclusiva. Fez-se importante a elaboração de documentos e políticas públicas para se firmar a escolarização de alunos com deficiências, uma vez que essa população se encontrava excluída do convívio escolar e das relações nele estabelecidas (JESUS et al., 2012; VIEIRA, 2014; MANTOAN, 2011).

Outras leis, decretos, diretrizes e planos, ao longo desses anos, foram elaborados a fim de possibilitar a inclusão e o desenvolvimento educacional dos alunos excluídos. Tais documentos se destacaram não somente pela preocupação de promover o acesso de todos, mas também pela relevância em preconizar que os sistemas de ensino deveriam assegurar a aprendizagem por meio da flexibilização de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” aos que têm necessidades em virtudes de suas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 59 inciso I). Ao se falar sobre o direito à educação de todos, entende-se que o aluno com deficiência deve ter participação plena no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas (GUERREIRO, 2012).

Ao perpassar uma história de exclusão educacional seguida de integração, inicia-se a trajetória de inclusão vinculada à participação e à acomodação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades diversas e propõem-se novas práticas educacionais a fim de atender às necessidades diversas deste público, parte vulnerável da escola regular. Tais práticas convidaram a escola a promover e realizar ações como garantia da inclusão (FÁVERO, 2007).

Preocupado com o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e com a meta de efetivação de uma política nacional de educação inclusiva, calcada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade, em 2004 o Ministério da Educação criou, para domínio público, o documento Acesso de Alunos

¹ Embora documentos oficiais utilizem a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento para definir o público-alvo da Educação Especial, nota-se no Manual Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais-DSM 5 (2014) a classificação de indivíduos com transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação o diagnóstico de transtorno do espectro autista.

com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Esse documento apresenta referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusiva, e contém a análise da legislação pertinente à educação especial com orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores (BRASIL, 2004). Nesse sentido se pressupunha à escola se preparar-se cada vez mais para receber esses alunos e dar um sentido bem mais amplo à inclusão (SILVA JÚNIOR; SILVA; SOUZA, 2011).

O Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria da Educação Especial, cria o Portal de Ajudas Técnicas, com o objetivo de concretizar as ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos e orientar os professores na confecção de materiais acessíveis para pessoas com deficiências (BRASIL, 2004). Segundo o Portal, o professor precisa perceber as necessidades especiais de seus alunos; flexibilizar a ação pedagógica de forma a contemplar as diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a sua prática pedagógica, e trabalhar em parceria com professores da Educação Especial.

Em 2008, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Especial elaboraram o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), que conceitua a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e séries com atribuições específicas destinadas a ações que favoreçam o desenvolvimento de seu público-alvo e os define como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Esse documento primou por repensar não somente a necessidade do acesso de seus participantes, mas também a importância da permanência e do desenvolvimento escolar com enfoque na aprendizagem (BRASIL, 2010). Ao discorrer sobre a perspectiva da educação inclusiva considerou o direcionamento da educação especial em ações que atendam às especificidades do seu público no processo educacional; e propôs um dinamismo na atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial tiveram por objetivo, na década de 90 e início do ano de 2000, constituir políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades; e, ao longo do tempo, a exclusão foi cedendo espaço ao paradigma da inclusão, representada por inúmeros movimentos, idealizados e realizados para a efetivação de políticas públicas voltadas para a

inclusão de todas as pessoas, em diversos âmbitos, incluindo o escolar (SILVA JÚNIOR; SILVA; SOUZA, 2011).

Kassar (2012) destacou a preocupação do Ministério da Educação, no ano de 2008, em divulgar um documento com diretrizes para a adoção de uma escola na perspectiva inclusiva.

Sobre a importância do espaço escolar no combate de práticas discriminatórias, Costa (2012) apontou a educação inclusiva como propulsora, quando considera indivíduos com deficiência como livres e pensantes, sem que tenham que negar suas diferenças.

A elaboração e a implementação de políticas públicas direcionadas à Educação Especial vão além da identificação de seu público-alvo e da delimitação das responsabilidades de seus atores, articulando-se com avanços no cenário de garantia de acesso, permanência e aprendizagem.

Omote (2013) ao discutir sobre esforços que se buscam para tornar mais plena a participação da pessoa com deficiência em diversos ambientes, alertou que, mesmo com muitos esforços nessa direção, supõe-se que, em determinadas situações, sejam do aluno com deficiência ou do cidadão, não será possível a participação integral; e apontou a necessidade de buscar novos conhecimentos e tecnologias para que se possa prover meios alternativos de aprendizagem.

A recente Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, homologada em 06 de julho de 2015, reafirma o direito de os alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Habilidades Diversas frequentarem o ensino regular² ministrado por professor sem formação específica obrigatória para lidar com a necessidade de cada aluno e desenvolver trabalho pedagógico que contemple a inclusão de todos (BRASIL, 2015).

Como se vê, a lei garante o direito abrangente de os alunos frequentarem as situações de ensino e aprendizagem e destaca que, independente de sua condição motora, física cognitiva, sensorial ou comunicativa, tais discentes deverão estar matriculados no ensino regular, pois a eles pertence o direito de aprender. Em seu artigo 27, estabelecido no capítulo IV sobre Educação, a lei prevê:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência,

² Trata-se do ensino comum a todos, mencionado também em documentos oficiais e pesquisas como “ensino comum”.

assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendido ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, cap. IV).

Apresentar habilidade para lidar com as especificidades dos alunos da Educação Especial na modalidade do ensino regular, possibilitando seu desenvolvimento e sua aprendizagem, de forma que alcancem o máximo de suas potencialidades, tem sido um desafio para os professores do ensino regular (RIGOLETTI; SORIANO; COSTA, 2016; SCHIRMER, 2011; MANZINI, 2013, BRESCH; SARTORETTO, 2017).

O ensino regular torna-se um desafio para o professor que não teve formação suficiente a fim de habilitá-lo para enfrentar as necessidades de seus alunos; porém é dever da escola acolher indiscriminadamente alunos das mais diversas especificidades e eliminar suas barreiras de acesso e permanência. Não se deve esquecer ainda que está previsto na lei o direito a uma educação de qualidade. Nesta linha de pensamento, Martins (2012) dividiu em duas categorias as barreiras que dificultam grandemente a inclusão escolar dos alunos: uma de ordem visível (acessibilidade física, pedagógica), e outra invisível (preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes ao aluno tido como diferente).

O estudo de Vieira (2017) mostrou os efeitos de uma intervenção inovadora junto a 52 professores do Ensino Fundamental I de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Realizou-se uma capacitação de modo a preparar os professores para aplicarem em seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão, utilizando estratégias pedagógicas e lúdicas variadas, com o objetivo de mudança das atitudes sociais em relação à inclusão. Todos os professores passaram por avaliações, em três momentos, no decorrer do experimento, por meio da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. A estratégia de capacitação se mostrou efetiva, pois, ao se envolverem com a tentativa de mudança das atitudes sociais de seus alunos, os próprios professores puderam transformar positivamente suas atitudes sociais em relação à inclusão.

O ambiente escolar tem se tornado um lugar de todos e palco de muitas discussões sobre a importância de indivíduos com diagnósticos de deficiência física, visual, intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades estarem matriculados, com garantia de pleno desenvolvimento de suas potencialidades e aptidões. Silva Neto et al. (2017), em seus estudos, trataram de analisar, num contexto histórico, a inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, por meio de um resgate histórico das pessoas com deficiência e destacaram quatro fases: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração”, e “fase da inclusão total”. O objetivo da pesquisa consistiu em compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entender o movimento atual da inclusão escolar. A metodologia ancorou-se numa pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. Os autores apontaram que a inclusão escolar plena não é uma tarefa fácil, pois são necessárias estruturação progressiva e mudança significativa no sistema educacional e na concepção de inclusão, por parte da sociedade em geral e, principalmente, dos profissionais escolares.

As barreiras encontradas pelos professores do ensino regular têm motivado muitos estudos sobre sua formação inicial e continuada, a fim de se compreender as dificuldades do professor e buscar novos caminhos que direcionem um ensino mais entrelaçado entre teoria e prática. Schirmer (2013) mencionou a necessidade de o professor apropriar-se de conhecimentos específicos atualizados, fundamentados teoricamente e atrelados à prática, os quais darão suporte à resolução de problemas vivenciados no seu dia a dia na escola.

Quanto mais especificidades e características os alunos da Educação Especial apresentarem, maior é a necessidade de o professor buscar estratégias que beneficiem o aprendizado, o ensino e a participação de seus alunos na rotina pedagógica. Busca-se assim, um ensino que possa atender às demandas e às diferenças individuais, em que possa respeitar o grau de dificuldade, ritmo de trabalho e interesse de todos (ZULIAN; FREITAS, 2001).

Uma das características que os alunos do público-alvo da Educação Especial podem apresentar em seu quadro é a presença de um Transtorno de Comunicação. Os Transtornos de Comunicação abrangem prejuízos na linguagem, na fala e na comunicação. Segundo o DSM 5 (2014, p. 41):

(..) transtornos da comunicação incluem déficits na linguagem, na

fala e na comunicação. Fala é a produção expressiva de sons e inclui a articulação, a fluência, a voz e a qualidade da ressonância de um indivíduo. Linguagem inclui a forma, a função e o uso de um sistema convencional de símbolos (i.e., palavras faladas, linguagem de sinais, palavras escritas, figuras), com um conjunto de regras para a comunicação. Comunicação inclui todo comportamento verbal e não verbal (intencional ou não) que influencia o comportamento, as ideias ou as atitudes de outro indivíduo.

Os déficits de comunicação dos alunos, por meio da fala, apresentam vários níveis de comprometimento, com caráter insuficiente ou até mesmo inexistente. Neste estudo definiu-se como não falante o aluno com a característica de não se apropriar da habilidade de falar ou fazer uso dela de forma ininteligível. Silva (2013, p.275) defendeu:

A ausência de fala não significa que o indivíduo não tem o que dizer. A incapacidade de se comunicar de maneira efetiva em todos os ambientes sociais, não significa que ele não compreenda o mundo a sua volta e que não tenha intenção comunicativa e de expressão.

Sabe-se que, quando um aluno com deficiência apresenta alguma dificuldade na fala, o estabelecimento de relações socioafetivas, sua participação efetiva nas situações de ensino e a aprendizagem com o entorno escolar tendem a se agravar (DUDAS, 2013; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). Ao compreender que esse ambiente se caracteriza por apresentar uma cultura comunicativa permeada por relações estabelecidas pela troca da linguagem oral, o professor, ao se deparar com um aluno com deficiência não falante, enfrentará desafios que cercarão sua rotina, em que deverá ter como objetivo uma participação efetiva do aluno e sua aprendizagem. Sobre este olhar Moreschi e Almeida (2017) destacaram, como ponto inicial de uma ação pedagógica focada nas potencialidades do aluno e provedora da educação inclusiva, o reconhecimento de outras formas de comunicação que vão além da fala.

Um aspecto importante a ser considerado é o ensino da habilidade de ler e escrever, que revela, em quem não fala, uma condição desprivilegiada. Vários estudos apontam que o ensino de tais habilidades quase sempre está calcado no modelo de fala e sua representação sonora. O ensino da leitura e a escrita da língua portuguesa geram angústia, sensação de incapacidade e desencoraja os professores que se deparam com aluno sem possibilidade de utilizar a linguagem

falada como instrumento de comunicação, uma vez que o ensino da habilidade de ler e escrever se apoia no contexto da escrita alfabética (DELIBERATO, 2009; SMITH, 2017).

A comunicação em ambiente escolar destaca-se por representar o enlace de muitas relações sociais e pedagógicas. O aluno não falante que não obtiver direcionamentos que favoreçam sua comunicação por outros caminhos será forte candidato a ocupar papel menos preponderante e participativo diante de um aluno falante. A redução na participação em situações escolares pode ir desde limitação de escolhas ao sentimento de não pertencimento ao ambiente (SOUZA, 2017; MORESCHI; ALMEIDA, 2017). Principalmente por não haver oferta de instrumentos, recursos ou apoio que podem ajudar nesse processo escolar (DUDAS, 2013).

Autores como Rodrigues e Passerino (2013) afirmaram que a presença e os desafios que a escola enfrenta ao estar com os alunos não falantes devem impeli-la a investir em possibilidades que viabilizem estratégias e recursos de comunicação. Deliberato (2017) enfatizou a importância de as escolas desenvolverem programas e ações que sustentem o desenvolvimento da competência linguística de alunos com deficiência não falante.

Na medida que a escola estiver preparada para prover adaptações que atendam às singularidades e auxiliem na apropriação do ensino e na aprendizagem referentes ao conteúdo escolar, também auxiliará na autonomia e na habilidade comunicativa do aluno. Documentos legais fundamentados na Constituição Federal de 1988, como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Educação Básica (CEB) número 2 /2001 artigos 8 incisos IV, destacaram, para os alunos com dificuldades na comunicação, que cabe a todos ampliar sua capacidade de se comunicar, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicados, cabendo à escola disponibilizar recursos que apoiem e proporcionem meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001).

O fato é que o aluno com deficiência não falante, assim como os demais quadros representados pelo público-alvo da Educação Especial, tem o direito legal de estar em ambiente escolar e este ampliar suas possibilidades educacionais. Atentar para as habilidades comunicativas do aluno sugere à escola a abertura de um caminho que possibilite o aperfeiçoamento de seus instrumentos comunicativos, além de proporcionar, ao aluno com deficiência não falante, apoio nas suas

necessidades de relação e comunicação com o entorno escolar, na realização de atividades e nas tarefas em sua rotina pedagógica.

2.2 Comunicação na escola

Entre um dos aspectos que desenvolve a habilidade linguística e comunicativa está o aspecto social, que ocorre por meio da interação e da participação do indivíduo em interações com o entorno (VON TETZCHNER, 2009; CARNEVALE et al., 2013). Britto e Britto (2017) pontuaram a linguagem como um processo construído socialmente e organizado cognitivamente.

A linguagem num processo de interação não se faz sozinha. De caráter multimodal apoia-se na combinação dos elementos que a compõem e se completa pela união entre gestos corporais e expressões faciais, identificados como formas não verbais providas de significados que se entrelaçam e efetivam a comunicação (RODRIGUES; PASSERINO, 2013; FARHAT, 2013; VYGOTSKY, 2007; DELIBERATO, 2017).

A comunicação ocorre quando há o encontro de pelo menos dois interlocutores, unidos para compartilhar sentidos e significados construídos socialmente. Por meio da comunicação é permitido compreender e também ser compreendido (MANZINI; DELIBERATO, 2004; FABRI; SELLA, 2017). Bersch e Sartoretto (2017) destacaram que o caráter multimodal da comunicação necessita ser valorizado para que se promova maior compreensão e expressão de seus parceiros.

A linguagem ganha espaço maior ao permitir e representar aos seus usuários manifestos de expressão, opiniões, desejos, intenções e participar de situações diversas de interação, em ambiente social e educacional, a fim de promover processos de desenvolvimento (BEZ; PASSERINO, 2013; ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2013; NUNES, 2001; MANZINI; DELIBERATO, 2004; VIGOTSKY, 2007). Muito além do fator biológico, a linguagem construiu uma história na sociedade, e a habilidade dos indivíduos em se comunicar por meio dela é evidente em todos os espaços e relações que se estabelecem. Vivências comunicativas polarizam a habilidade linguística representada pela sua subdivisão: habilidades receptivas e expressivas, entendidas como a capacidade de se desenvolver um conhecimento,

um julgamento de um código linguístico estruturado (BRACCIALLI; SANKAKO, 2017).

Com o avanço no reconhecimento das especificidades e singularidades individuais e a compreensão das diversas formas de comunicação concede-se espaço em diferentes ambientes às pessoas com deficiência (BASIL, 2003). Rigoletti et al. (2016) ressaltaram que, na escola, a linguagem e seu desenvolvimento ganham destaque. Vale enfatizar que a linguagem representada pela fala é uma das maneiras de comunicação, mas não a única. Independente da forma como expressa sua interação com seu entorno, o aluno possui o direito de atuar com o meio; o que é possível quando existe a condição de manifestar-se. A presença do aluno não falante deve convidar o professor a retomar paradigmas e a repensar sua organização e a necessidade de construção de novo olhar, novo planejamento, representado por novo sistema, novo esquema e uma nova prática comunicativa que englobe outras estratégias e recursos. Rompe-se assim o curso natural e buscam-se novos caminhos que dão condição e melhoria na linguagem e no estabelecimento da comunicação, por meio de outra forma que venha qualificar e significar o interlocutor, ao possibilitar-lhe interação efetiva no meio em que se encontra (DEL RÉ; 2006; VON TETZCHNER, 2009; WOLFF, 2013).

Nesta perspectiva, os momentos de angústias dos professores do ensino regular precisam ceder lugar a elaboração de estratégias pedagógicas que integrem as especificidades de seu aluno, para lhe fornecer possibilidades de ensino-aprendizagem, ou seja, devem reconhecer que esse aluno necessita de outros recursos e sistemas que possibilitem a comunicação e, por conseguinte, a interação com o outro, a intervenção nas ações do grupo superando a simples presença com o ambiente (DEL RÉ, 2006; FARHAT, 2013; RODRIGUES; PASSERINO, 2013). A necessidade de novas estratégias para lidar com o aluno não falante denota a união gestual, gráfica, pictográfica, mímica, que possa abranger uma associação de recursos como pranchas, *tablets*, computadores, pastas, reconhecidos em si como alternativas de comunicação. Schirmer e Nunes (2014) ao afirmarem o aumento significativo do ingresso de alunos não falantes na escola regular, destacaram crescentes dúvidas dos professores em relação à condução do processo de inclusão. Para tanto, o grupo de pesquisa Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Rio de Janeiro, vem se dedicando sistematicamente ao ensino e à pesquisa sobre linguagem e comunicação e, nos últimos anos, têm desenvolvido vários estudos dentro da escola. Em artigo, as autoras buscaram trazer as práticas nos diferentes espaços da escola permeadas no cotidiano de professores e alunos, suas condições materiais e organização e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação e comunicação dos professores, professores especializados, alunos com deficiência e seus colegas apresentados por meio de problemas trazidos pelos próprios professores durante a sua formação inicial e continuada em serviço; por fim as autoras consideraram que os materiais adaptados que acolhem as intenções comunicativas do aluno não falante, além de ampliar as possibilidades de comunicação, o aumento da participação nas atividades pedagógica beneficia a aprendizagem de todos, uma vez que é material rico em imagens e símbolos gráficos.

Ao apropriar-se de outros caminhos comunicativos, o aluno torna-se presente na escola, rompe barreiras, cria nova identidade, assume uma posição frente aos seus desejos, dá voz ativa à sua linguagem interna e sente-se motivado para realizar intenções comunicativas, desenvolver sua habilidade de se expressar, de compreender e ser compreendido e participar ativamente da rotina pedagógica proposta.

2.2.1 Comunicação Suplementar e Alternativa

O termo usado para designar a Comunicação Alternativa pode sofrer alterações de acordo com suas padronizações, Rodrigues e Passerino (2013) enfocaram que, na literatura internacional, ela é identificada como *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), mas no Brasil não há nomenclatura padrão, de modo que essa área recebe diferentes denominações como Comunicação Alternativa, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Comunicação Alternativa e Ampliada, Comunicação Alternativa e Suplementar. Neste estudo o termo utilizado foi Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) por se entender ser o mais encontrado na literatura.

A importância de eliminar as barreiras comunicacionais que dificultam a relação do aluno não falante em sua rotina escolar exige, de quem está à frente do ensino, a necessidade de buscar caminhos alternativos constituídos por recursos,

estratégias e serviços que tenham por finalidade promover, em caráter temporário ou permanente, a possibilidade de comunicação e sua efetiva participação.

Para que se clarifique a definição da Comunicação Suplementar e Aumentativa (CSA) faz-se necessário destacar a área do conhecimento que reconhece as barreiras encontradas pelo indivíduo em diversas situações de sua rotina e busca dar-lhe mais autonomia e independência por meio do uso de estratégias e recursos que aumentem suas capacidades funcionais.

Sendo criada a partir dessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva (TA) é definida, segundo a Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência (CORDE) - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007), como:

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 pessoa com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE,2007)

O uso da TA tem por finalidade compensar uma ou mais limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade, dentre outras.

A área de TA conta com a elaboração de materiais de alto, médio e baixo custo. Está dividida por categorias, a fim de promover no indivíduo a possibilidade de participação por um caminho que atenda a sua necessidade, sendo algo que de fato o apoie em suas necessidades, pois sem o recurso, estratégia ou equipamento não faria com independência e autonomia o que deseja. “Os serviços de TA potencializam a participação de crianças e adultos em atividades que fazem parte do dia a dia de todas as pessoas” (PELOSI, 2011, p. 38). Couto Júnior (2012) afirmou, quanto ao uso de TA em ambiente escolar nas práticas dos professores da Educação Inclusiva, que poderia se constituir como um recurso interessante para propiciar o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e, conseqüentemente, da melhoria qualidade de vida dos sujeitos com necessidades educacionais especiais

Um exemplo de pesquisa que contemplou aspectos de TA em parceria com a escola foi o estudo de Rocha (2013), que discutiu na sua pesquisa de doutorado a

possibilidade de a pessoa com deficiência ter maior participação na rotina de suas atividades, pois amplia sua funcionalidade e participação nas diferentes tarefas. O objetivo de seu trabalho foi descrever o processo de prescrição e confecção de recursos de TA para crianças com paralisia cerebral no contexto da Educação Infantil. A coleta de dados foi dividida em cinco tarefas e foi realizada nas escolas de dois alunos com paralisia cerebral selecionados. Como resultado final foram construídos para o participante A duas bolas, um chocalho, dois carrinhos, um acionador artesanal e quatro órteses; para o participante B um jogo de letras, um comunicador em forma de relógio, um acionador artesanal e um jogo de matemática. Foi possível concluir a necessidade da implementação de programas de intervenção e a importância da sistematização das etapas de elaboração de recursos de tecnologia assistiva para realização das tarefas.

Um caminho que pode ser lançado e implementado ao aluno não falante é o uso da Comunicação Alternativa Suplementar (CSA). Para Quitério (2011, p. 164) a CSA “é uma área 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”.

A American Speech Language- Hearing Association (ASHA, 2004) definiu por meio de um relatório técnico a CSA como uma área de pesquisa, prática clínica e educacional que busca compensar de modo temporário ou permanente, restrições da produção fonoaudiológica e / ou compreensão, inclusive falada, bem como escrita. O relatório considerou a CSA como um método de comunicação e discutiu em relação às regras linguísticas pelas quais símbolos são selecionados e combinados para transmitir as várias formas, conteúdos e usos do idioma. O relatório enfatizou que os sistemas CSA são destinados principalmente para maximizar as habilidades de comunicação dos indivíduos.

Ao olhar para o universo infantil o suporte de CSA deve auxiliar as crianças no desenvolvimento das mesmas práticas de comunicação e linguagem que as outras crianças, para se expressarem em atividades de envolvimento coletivo e na interação social (VON TETZCHNER, 2009).

Nos Estados Unidos, a Comunicação Suplementar Alternativa surge nos primórdios dos anos 70 para dar possibilidades expressivas às crianças com lesões

cerebrais e com impedimento na produção das palavras e problemas motores (TUPY; PRAVENETTONI, 1999).

A CSA busca, além de possibilitar, ampliar o papel de expressor³ e/ou receptor⁴ na comunicação entre seu usuário⁵ e outras pessoas; pode ser usada por meio da linguagem verbal, segundo Millikin (1996), que busca seguir um código linguístico estruturado (escrita, símbolos gráficos, voz digitalizada, sintetizada, libras) e não verbal representada, por não apresentar um modelo linguístico estruturado (corporal, gestual, choro, mímica, risos, apontar)

A CSA pode ser classificada, segundo Alencar (2002), como assistida e não assistida. O termo “assistida” é utilizado quando o usuário requer instrumentos que vão além do seu próprio corpo como comunicador e se complementa ao ser hospedada por algum recurso, que pode ser definido como de médio custo (softwares, vocalizadores, *tablets*), de baixo custo (objetos concretos, figuras de revistas, fotografias reais, cartões, pranchas) ou alto custo (*scanner* de retina, vocalizadores com eletrodos), com o objetivo de favorecer melhor funcionalidade, participação, autonomia e qualidade de vida ao seu usuário. A CSA “não assistida” é reconhecida quando o usuário usa o próprio corpo como comunicador, utilizando sinais, gestos e expressões faciais. Frente a este olhar Deliberato (2013) pontuou que a diversidade da linguagem humana permitiu aos pesquisadores ampliarem suas discussões e refletirem sobre as possibilidades de acesso à competência linguística e ao domínio da competência comunicativa. É de valia ressaltar que o princípio da CSA é conceber outras formas além da fala, como: olhares, expressões, gestos, toques, escrita, apontar de símbolos, figuras, imagens, dentre outros meios multimodais que permitem a comunicação entre o não falante e seu interlocutor. (MONNERAT; WALTER, 2017).

2.2.2 Comunicação Suplementar Alternativa em Ambiente Escolar

Em ambiente escolar Manzini e Deliberato (2004) pontuaram que a expressão CSA vem sendo representada por um conjunto de procedimentos

³ Papel de expressor: capacidade de se comunicar

⁴ Receptor: capacidade de compreender a linguagem falada

⁵ Usuário de CSA: de acordo com Schirmer, C.R. e NUNES, L.R.O.P. (2011, p.81) o termo se refere principalmente a pessoas com deficiência que não são capazes de se expressar por intermédio da fala articulada. É o indivíduo que usa os sistemas suplementares e alternativos de comunicação.

técnicos e metodológicos direcionados aos alunos com deficiência que apresentam situação momentânea ou permanente que os impede de se comunicar pela fala.

Nunes (2011) destacou que a CSA é uma área de conhecimento multidisciplinar, que se desenvolveu inicialmente em clínica, e aos poucos ganhou espaço no ambiente escolar, possibilitando o uso da linguagem e da comunicação para os alunos com comprometimento de fala. Deliberato (2017) enfatizou a importância de as escolas desenvolverem programas e ações que sustentem o desenvolvimento da competência linguística de alunos com deficiência não falantes.

O reconhecimento do direito à comunicação dos alunos não falantes pode se tornar motivador para seus envolvidos (escola, família, terapeutas) e impulsioná-los na busca de novos caminhos, ou seja: é a nascente da possibilidade de uma outra forma de se comunicar, o marco de uma nova trilha que inclui, além das possibilidades de interação e participação, um caminhar destinado à aprendizagem. Deliberato (2008) buscou destacar o quanto a instrumentalização do aluno com deficiência não falante para o uso de recursos de CSA é um compromisso dos profissionais da saúde, educação e demais pessoas da sociedade. A perspectiva da parceria entre escola e família deverá propiciar o processo de aprendizagem do aluno e também apresentar-se benéfica para o desenvolvimento do escolar, seja ele ou não público-alvo da Educação Especial. Por meio desta parceria deve-se desenvolver um trabalho participativo e significativo em que realmente a família trabalhe em prol da proposta educativa (CHACON; DEFENDI; FELIPPE, 2007; SIGOLO, 2012).

Walter e Nunes (2013), no estudo intitulado “Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular”, descreveram uma das etapas de um projeto de Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, expressando, contudo, necessidade de suporte de professores especializados e participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão. Consideraram, também, que a CSA deve ser introduzida inicialmente na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala regular de ensino.

O aluno que não apresenta a condição de uso da fala como meio de expressão e compreensão tem a possibilidade de utilizar os recursos da CSA e

desfrutar de uma nova abertura de comunicação e conexão com o mundo. Tal aluno pode exercer seu direito de interagir, expressar, compreender e ser compreendido, indo muito além de reduzidas manifestações, como pedir ou apontar algo com o uso de imagens.

Famílias, professores e terapeutas podem conjecturar quanto às restrições do uso de CSA, por acreditarem que impedem o desenvolvimento da fala. Atentos a estes questionamentos, autores alertaram sobre a importância da compreensão do uso da CSA para melhor parceria de seus envolvidos e destacaram que a CSA não é substitutiva da fala, mas sim algo que pode contribuir para que a comunicação ocorra, não interferindo no seu desenvolvimento (MASSARO; DELIBERATO, 2013; MANZINI; DELIBERATO, 2004; PIRES, 2017).

Os recursos da CSA poderão apoiar os seus usuários tanto na habilidade expressiva quanto na compreensiva (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; BERSCH; SARTORETTO, 2017). Para tanto Cormedi (2013) enfocou a importância do uso de símbolos em forma de pictogramas, imagens e figuras na área da CSA, devido à menor exigência do nível de abstração de seu usuário.

Os primeiros códigos usados para tal finalidade de comunicação foram os símbolos Bliss. Representados por uma linguagem semantográfica, seus usuários deram boas respostas comunicativas, após a implementação de seu uso; o que incentivou os profissionais envolvidos e os direcionou à criação de novas linguagens associadas ao uso de tecnologias (HEHNER, 1980).

Na busca por possibilitar e apoiar a comunicação, outros sistemas foram idealizados, dentre eles, o Pictogram Communication Symbols (PCS) idealizado por Roxana Mayer, que se destacou por ser constituído por figuras, letras e números com elementos comuns do cotidiano, divididos por cores que subdividem categorias (JOHNSON, 1992). O Pictogram Ideogram Comuncation (PIC), representado por códigos constituídos em parte pictográfico e ideográfico (MAHARAJ, 1980), o Portal de Comunicação Alternativa- ARASAAC abastecido de símbolos pictográficos de livre acesso aos seus usuários, criado por Sergio Palao. Segundo, Souza e Pelosi (2011), o uso das ferramentas disponíveis no Portal ARASAAC também podem se constituir em importante ajuda tanto na área terapêutica como educacional.

Para a implementação e o uso da CSA torna-se importante que o aluno passe por um processo de avaliação de caráter multidisciplinar, para que se

identifiquem pressupostos básicos que auxiliarão o uso da CSA e sua apropriação. Devem ser avaliadas funções como atenção, memória de curto e longo prazo, capacidade motora e resíduos de linguagem, nível de representação gráfica e simbólica, organização de sua linguagem interna, etc. Uma avaliação adequada deve nortear o delineamento do melhor sistema, recurso e estratégia, a serem usados em sua implementação, considerando a demanda do aluno. Pires (2017) enfatizou a importância de se considerar o estágio de desenvolvimento operatório do indivíduo para que seja capaz de compreender a utilização dos sistemas.

Durante o processo de investigação para implementação do uso da CSA é de suma importância que se dê prioridade à avaliação do futuro usuário, considerando-se sua história de vida, suas possibilidades, seus apreços, suas dificuldades e suas intenções comunicativas. Autores como Deliberato et al. (2006) e Duduchi (2017) destacaram que, na seleção os sistemas gráficos dispostos nos recursos, os profissionais devem estar atentos às possibilidades expressivas já utilizadas pelo aluno não falante, em diferentes contextos, para melhor eficiência da ampliação e inserção de novos vocabulários de CSA que possibilitem a participação do aluno em diferentes situações. Os recursos e o sistema definido como apoio de comunicação precisam contar um pouco da história do aluno, suas familiaridades, vínculos, preferências e interesses. Os sistemas acomodados nos recursos de CSA precisam representar o mundo do seu usuário para que possam ser generalizados (PIRES, 2017).

Dentre os benefícios do uso da CSA em ambiente escolar estão a possibilidade de ampliação vocabular, acesso ao mundo letrado, a extensão dos vínculos sociais, a busca de novos caminhos comunicativos e a oportunidade de o aluno iniciar uma situação dialógica. Deliberato (2013) pontuou também que o uso de sistemas de CSA beneficia o acesso ao currículo escolar e às diferentes habilidades comunicativas de alunos que não possuem a fala estabelecida. A necessidade de perceber que, por trás de um indivíduo barrado pela oralidade, existe um sujeito que pensa e necessita comunicar-se por meio da CSA potencializa sua inclusão no ambiente em que estiver inserido.

O estudo de Nunes e Schirmer (2017), que buscou apresentar as questões levantadas em um projeto de pesquisa realizado na UERJ acerca da CSA com duração de quatro anos intitulado “A Formação Continuada de Professores das

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva”, contou com a participação de professores das SRM que foram ensinados a planejar, implementar e avaliar recursos e serviços da TA ligados à CSA, sendo também orientados na utilização de computadores e materiais pedagógicos que buscavam atender alunos do ensino fundamental com comprometimentos de fala.

A formação envolveu variados procedimentos, tais como palestras e *workshops* sobre softwares de CSA; programas de CSA como o PECS-Adaptado; estudos de caso de alunos atendidos por aqueles professores; estudo do desempenho dos professores participantes, análise de materiais e diálogos postados no *WhatsApp* do grupo dos mesmos professores; entrevistas sobre o relacionamento desses professores com o professor da sala regular; planejamento e implementação de palestras realizadas por tais professores aos professores não participantes; filmagem, transcrição e análise de conteúdo das 35 sessões de reunião de pesquisas com os professores participantes.

Nas oito sessões, nas quais prevaleceu a discussão com ênfase nos componentes da comunicação, Schirmer enfatizou a importância de o interlocutor do indivíduo não falante indicar quando a mensagem enviada por este não for entendida, para que assim a comunicação possa se efetivar e a linguagem se desenvolver. Outro tema de destaque foi a adequação dos recursos de CSA à realidade do aluno, pois é importante que o docente perceba que os materiais e/ou atividades devem ser flexibilizados e adaptados às peculiaridades do aluno. As reflexões apontaram que, quando um professor compreende a dificuldade de se comunicar com um aluno, ele se lança em busca de estratégias impostas pelas barreiras da comunicação.

As autoras destacaram que a CSA não se refere apenas aos recursos que atendem a comunicação do aluno, mas também a um olhar diferenciado àquele que apresenta dificuldade na fala. Como resultado da pesquisa, as autoras destacaram que, mais importante que o emprego de recursos tecnológicos, é a presença do interlocutor disposto e preparado para acolher e responder às mensagens do aluno não falante, em que possa se apropriar e usar as modalidades comunicativas favorecidas pela CSA. Um processo que não depende somente de sua implementação, mas de interlocutores que possam tornar significativa a

comunicação entre duas pessoas, em que favoreçam e encorajem as necessidades comunicativas.

De modo a contribuir com a formação dos professores que atendem os alunos não falantes, Nunes e Schirmer (2017) organizaram e publicaram o livro “Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais”. A publicação agrupa vivências em sala de aula e é fruto da parceria entre a equipe do programa de pós-graduação em Educação da UERJ, da Faculdade de Educação, e o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro. O exemplar “Salas abertas” é composto por capítulos com temas relevantes para o universo da educação especial, tais como formação continuada em serviço de professores, comunicação alternativa e ampliada, materiais pedagógicos e lúdicos adaptados, informática acessível, entre outros.

Sobre as necessidades comunicativas do aluno e os benefícios do uso dos sistemas de CSA, Alencar (2002) realizou, em seus estudos sobre a CSA aplicada em ambiente escolar, uma pesquisa com o objetivo de verificar, descrever e avaliar os efeitos da introdução da CSA, nas interações entre “alunos” e entre “professor e alunos”, de uma escola especial, que atendia indivíduos com deficiência intelectual e deficiências múltiplas

Essa pesquisa envolveu a participação de nove alunos que, de acordo com a nomenclatura utilizada pela escola, estavam no nível pré-escolar (CICLO II) e cujas idades variavam entre 11 e 15 anos. Alguns deles apresentavam deficiência intelectual; outros, deficiência associada ora à paralisia cerebral, ora a traços de autismo, ora à hiperatividade. Para tanto foram utilizados os instrumentos Escala de Comunicação Pré Verbal (ECPV) e Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: pré-linha de base ou avaliação inicial, linha de base, tratamento e *follow up*, as quais tiveram a duração do ano letivo. Os resultados demonstraram que os elos comunicativos estabelecidos nesse contexto validaram a necessidade de um sistema alternativo de comunicação nas escolas, para os alunos não falantes; o que lhes dá a possibilidade de expressarem seus pensamentos.

Contudo, essas conquistas só foram possíveis devido à participação ativa dos alunos falantes, não só nas etapas de treinamentos, como na aplicação e uso do

sistema. A passividade em sala de aula cedeu espaço à interação. O sistema de CSA tornou-se a voz de cada um deles; o que pode ser evidenciado e comprovado quando estes resistiam a atos que eram contrários aos seus desejos. Nesse sentido, o sistema de CSA permitiu ao indivíduo com distúrbios da fala atingir um nível mais elaborado no desenvolvimento de sua comunicação, possibilitando o desenvolvimento da linguagem expressiva e da linguagem receptiva.

Para o uso de caminhos alternativos na escola, o professor precisa encontrar estratégias adequadas e considerações a fazer, para que o aluno tenha condições de se apropriar do novo meio de comunicação; e este passe a ser incorporado na rotina escolar e pedagógica do aluno não falante e dos pares⁶ que com ele convivem. Von Tetzchner (2009) destacou como negativo ao desenvolvimento da linguagem, a falta de interação dos usuários de CSA com parceiros de sua própria modalidade de comunicação. É importante apontar que, na rotina pedagógica, o professor precisa ofertar ao aluno não falante a interação com parceiros da mesma modalidade ou fluentes na modalidade de CSA. Deliberato (2017) destacou que, em sua maioria, as escolas não apresentam interlocutores competentes em utilizar os recursos e estratégias da CSA, em sua rotina de atividades pedagógicas.

O estudo de Alves (2006) buscou identificar as modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores em situação de jogo e analisar as situações interativas durante o uso da pasta e do diário de comunicação pelo aluno. Participaram deste estudo um aluno não falante, matriculado em sala especial para deficientes físicos, com 13 anos de idade, usuário do recurso de CSA, e cinco interlocutores: a mãe, a terapeuta, a professora do aluno, e dois interlocutores desconhecidos pelo aluno, sendo um com conhecimentos de CSA e o outro não. Os resultados indicaram que os interlocutores são de extrema importância para o uso de recursos suplementares e alternativos de comunicação com alunos não falantes. Os interlocutores que estabelecem comunicação com pessoas com deficiência sem uso da fala, devem ser capacitados no contexto das diferentes linguagens alternativas para que possam conhecer o universo das pessoas com deficiência sem uso funcional da fala e assim contribuir com sua inserção social

⁶ Segundo Delgado (2011) pares são pessoas (colegas, amigos, pais, cuidadores) que auxiliam na mediação da comunicação das crianças e jovens não falantes com seus interlocutores.

Deliberato, Walter e Nunes (2014) apontaram sobre linguagem e comunicação que os diferentes profissionais da saúde e escola necessitam planejar ações em conjunto para proporcionar a ampliação do uso das diferentes possibilidades expressivas do aluno com deficiência não falante, destacando o ensino dos sistemas gráficos como uma maior possibilidade para ampliação da comunicação simbólica. A colaboração é um pré-requisito indispensável ao desenvolvimento curricular, profissional e de apoio à inclusão escolar. Essa condição é reconhecida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) à medida que determinam que, entre os serviços de atendimento pedagógico especializado nas classes comuns, ocorra a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial (Art. 8º, inciso IV) e na Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 2001, que dispõe a respeito da atuação colaborativa do professor especializado em educação especial junto ao professor da educação comum (BRASIL, 2001).

Ropoli et al. (2010) enfatizaram que a união de iniciativas educacionais entre professores, gestores, especialistas, pais, alunos e outros profissionais, em torno de uma proposta que envolva diversas áreas e competências, possibilita qualidade para o processo educacional.

Sabe-se que muitas são as dificuldades encontradas na relação entre o professor e o aluno não falante, durante a rotina pedagógica. Porém possibilidades de melhor relacionamento podem acontecer, quando o professor compreende seu papel e estabelece parceria ao propor um caminho alternativo para que a comunicação aconteça. Schirmer (2011, p.187) destacou como prioridade aos pares de comunicação:

(...) mais importante do que os recursos em si são os parceiros interessados e competentes para interagir e comunicar com usuários de CA. Sabemos que ainda falta muito para que a inclusão escolar de alunos que necessitam de comunicação alternativa esteja num patamar de excelência, precisamos muito batalhar com os educadores dando o suporte que necessitam para que possam usar as ferramentas que a CA proporciona de maneira eficaz.

Fazer uso da CSA pode ampliar a fluidez da comunicação; e isto é um benefício para o aluno, para o professor e para os demais parceiros de comunicação. Muitos autores discutem a necessidade de impelir o aluno não falante

para a exteriorização de sua linguagem interna, a ser transformada em comunicação para favorecimento da aprendizagem. Reily (2004) observou que o educador tem grandes dificuldades em utilizar o pictórico nas atividades escolares, ou seja, apropriar-se do uso de imagens que se assemelhem com o que se quer expressar. Isso porque, apesar da presença de imagens na escola, elas são subaproveitadas pelos alunos e seus professores. De acordo com a autora, as imagens muitas vezes são incorporadas à prática docente como mera ilustração ou exemplo, não sendo exploradas pelo seu real potencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos da Educação Especial.

Souza e Passerino (2013), ao analisarem os professores e suas estratégias para os alunos não falantes, destacaram que quando o professor inclui em seu planejamento e ação pedagógica o uso de recursos e estratégias que envolvem a área da CSA, favorece o aluno não falante em situações de ensino. As crianças que usam CSA podem aprender a ler e escrever com desafios relacionados à deficiência e às dificuldades na fala; porém tais desafios devem provocar mudanças no ambiente em vez de apresentarem a característica de reduzir ainda mais o acesso e as oportunidades de aprendizado; ou seja, devem provocar superação dos desafios impostos (SMITH,2017).

Ao desempenharem papel de suma importância para os alunos não falantes, os interlocutores podem auxiliar na escolha do vocabulário, sistema e nas necessidades compreensivas dos alunos (PIRES, 2017). Para Deliberato, Walter e Nunes (2014) tão importante quanto a inserção de linguagens alternativas é a atitude favorável dos interlocutores frente às diversidades comunicativas, para que de fato se torne efetiva e significativa a comunicação entre duas pessoas. As autoras também pontuaram que a intervenção precoce na inserção da CSA é fator determinante no desenvolvimento da linguagem e favorece o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais.

A ideia de possibilitar em sala de aula o uso de instrumentos e recursos que permitam superar obstáculos e ter acesso ao desempenho comunicativo abre possibilidades de aprendizagem, de participação efetiva, de trocas significativas com seus pares, trazendo melhor desenvolvimento socioafetivo. Outra ideia é quanto aos comportamentos inadequados, que podem ser desencadeados quando a comunicação efetiva não se faz presente. Walter (2011) relatou que esses alunos

normalmente têm prejuízos quando participam de atividades em convívio familiar, social e educacional, destacando, porém, que se tiverem a oportunidade de interações significativas, muitos de seus problemas comportamentais se amenizarão. O entendimento sobre como o professor percebe as diferentes formas de expressão de seus alunos, principalmente do aluno com deficiência não falante, pode colaborar no processo de interação desse aluno com os demais interlocutores e no processo de participação nas atividades e na rotina pedagógica.

Vygotsky (1998) afirmou que, somente por meio da interação da criança com outras pessoas, os processos internos de desenvolvimento são desencadeados e o aprendizado se estabelece. Ao refletir sobre esta ideia, é possível perceber o quanto são imprescindíveis as oportunidades viabilizadas em ambiente escolar capaz de estreitar as distâncias impostas por barreiras comunicacionais. Se professores do ensino regular apontam barreiras de se estar com o aluno com deficiência não falante na rotina pedagógica, atender tais demandas é o desafio que deve direcionar o seu trabalho.

2.3 Formação do Professor no Contexto da Comunicação Alternativa

As reflexões provocadas nos professores que enfrentam cotidianamente a rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes deveriam estimulá-los a buscar soluções que se reflitam em sua prática e possam se somar à formação inicial e continuada, para atender efetivamente as diversas necessidades destes alunos.

Schirmer (2013), ao refletir sobre os resultados de diversos estudos quanto à formação inicial e continuada de professores, identificou que o professor necessita de conhecimentos específicos, atualizados e fundamentados em teorias que possam contribuir na resolução dos problemas que vivenciam na rotina escolar. Outro dado importante enfatizado pela autora é que se faz necessário considerar as necessidades e as exigências dos professores, identificando as concepções, metodologias e conhecimentos prévios que apresentam sobre os temas a serem propostos em situação de formação inicial e/ou continuada.

Dudas (2013) pontuou ao analisar relatos de professores do ensino fundamental e as implicações das falhas em sua formação inicial na rotina pedagógica; identificou que estes professores realizaram diversos apontamentos

dificultadores, tais como a falta de apoio e de recursos, o excesso de alunos em sala (o que prejudica a atenção individualizada do professor), dificuldade na formação de parcerias (familiar e profissional), dificuldade na administração do tempo entre os vários afazeres e a necessidade de construir materiais adaptados.

Pacheco (2007) e Milanez (2013) ressaltaram as parcerias, especificamente na área da saúde, como médicos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, devem trabalhar de forma colaborativa com os professores, a fim de criar uma espécie de rede de apoio para o enfrentamento dos desafios apresentados pela educação na perspectiva inclusiva.

Jesus e Alves (2011) destacaram que é na interlocução dos atores educacionais que poderão ocorrer mudanças expressivas na educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; por isso é tão importante que os professores tenham com quem trocar experiências e expressar as dificuldades relativas ao processo educacional.

Gonçalves, Zuqui e Nascimento (2015) ressaltaram que essa reflexão é importante para que a escola repense sua prática e faça experiências educativas diferenciadas, no sentido de pedirem auxílio para outras áreas, ainda que sem perder de vista o foco educacional. Sobre a colaboração dos profissionais da saúde, Schadeck e Oliveira (2014) apontaram que os profissionais da área da saúde precisam integrar-se de forma crescente ao contexto escolar; devem ir além de suas perspectivas clínicas e individualizantes e necessitam servir como suporte técnico e informacional para as crianças e principalmente para os professores.

Os pesquisadores integram o quadro de colaboradores no processo escolar e, junto com os professores e outros profissionais, devem realizar pesquisas para compreender o que sustenta o agir deles, a fim de assentar-se na ideia da co-construção do conhecimento (MENDES; MARQUES; LOURENÇO, 2012).

Nesta ideia de discussão, um Centro de Estudos relacionados à pessoa com deficiência, por meio de um Laboratório de Tecnologias da Comunicação Alternativa, busca desenvolver um programa de intervenção na área de CSA, direcionados ao aluno com deficiência e não falante incluído na escola regular, seja da educação infantil ou do ensino fundamental. A equipe é composta por profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, pedagogia, psicologia, serviço

social, além de contar com estudantes de graduação e aprimoramento. Os alunos inscritos no programa variam de idade e de hipótese diagnóstica. As ações acontecem em situações direcionadas ao atendimento do aluno num Centro Especializado, que dão direcionamento às ações realizadas também na escola regular, que conta, em sua primeira etapa, com: a) visita da equipe para orientações sistemáticas a respeito da linguagem e comunicação; b) apresentação dos sistemas de CSA vinculados à aprendizagem da leitura e da escrita; c) identificação do currículo da escola e do planejamento da sala de aula. Na segunda etapa do programa busca-se identificar as habilidades da criança em vários aspectos e o estabelecimento da rotina pedagógica. Por fim, a terceira etapa prevê a elaboração e a adaptação de materiais para as atividades pedagógicas propostas para a sala de aula pela equipe do programa. Os resultados demonstraram que os recursos e as estratégias organizados e adaptados na área de comunicação alternativa estão favorecendo a participação dos alunos com deficiência nas atividades de leitura e escrita, além de viabilizarem a ampliação de habilidades comunicativas, como a própria ampliação da fala. Os resultados também reforçam a importância de programas que envolvem profissionais da saúde e educação para garantir o aprendizado da leitura e escrita do aluno com deficiência e, assim favorecer o processo de inclusão (DELIBERATO, 2009).

Todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem lhes dar a consciência e a preparação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos do público-alvo da Educação Especial, inclusive com deficiência da fala. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, número 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Capítulo V da Educação Especial, artigo 59, inciso III, dispõe que os professores do ensino regular devem ser capacitados para a integração destes alunos em sala regular de ensino. No mesmo capítulo e artigo, inciso I, a lei destaca que o aluno matriculado deverá participar do processo pedagógico; e prevê, caso sejam necessários, a adaptação de currículos, métodos, técnicas, capacitação e especialização dos professores para que lidem com as especificidades de cada aluno (BRASIL, 1996).

Silva (2005) destacou como papel fundamental a formação do professor que atuará junto aos alunos do público-alvo da Educação Especial, pois isso lhe dará a possibilidade de atingir práticas educacionais significativamente inclusivas. Marinho

e Omote (2017) destacaram quanto o desafio enfrentado na formação inicial de professores é se fazer valer da mudança de concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. Os autores apontaram que comumente esses estudantes apresentam concepções imbuídas do senso comum, que precisam ser transformadas para que possam orientar práticas pedagógicas fortalecidas e capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

Ainda sobre o processo que deve formar e habilitar o professor, são apontadas falhas nos procedimentos práticos que poderiam possibilitar preparo de qualidade a fim de ampliar as potencialidades de aprendizagem dos alunos com deficiência não falantes Manzini (2013) realizou um estudo em que buscou analisar os cursos de formação no meio universitário, e apontou que nem sempre existe uma disciplina específica em CSA, pois tais conteúdos muitas vezes estão em disciplinas mais abrangentes, como na disciplina de Tecnologia Assistiva. O autor destacou que tais cursos, na maioria das vezes, não aprofundam conceitos, métodos ou procedimentos. Ao discorrer sobre a área de Educação Especial, em nível de graduação e pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*, Araújo, Deliberato e Braccialli (2009) pontuaram a necessidade de inclusão da disciplina CSA, que aborde conteúdos como a elaboração e a aplicabilidade de recursos em benefício do desenvolvimento da comunicação do indivíduo, seja em ambiente educacional ou clínico.

Cada vez mais as pesquisas e reflexões se direcionam aos processos formativos dos professores que estão diante desses alunos; e seus resultados indicam mudanças significativas em sua formação inicial ou continuada, visando a dar respostas à complexidade de situações, presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à necessidade das habilidades do aluno.

Mendes (2009) apresentou os resultados de um projeto desenvolvido em Portugal pela Federação Nacional de Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (FENACERCI), com foco na formação de profissionais quanto à mudança de atitudes e desenvolvimento de competências no domínio da interação comunicativa. O projeto centrava-se em três domínios: a) Formar profissionais para implementar a comunicação aumentativa e alternativa com base numa perspectiva interacionista; b) Investigar metodologias direcionadas para melhorar a aquisição de competências comunicativas; c) Desenvolver meios que

promovessem as aptidões comunicativas de pessoas com deficiência intelectual e/ou motora e problemas graves de comunicação, com ênfase nas estratégias de interação dos profissionais. Participaram deste estudo 22 profissionais (com idades entre 30 e 55 anos), entre eles psicólogos, educadoras da infância, professores, professores especialistas, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais. O projeto desenvolveu-se em duas fases: formação teórica e prática. Os resultados indicaram que os profissionais desenvolveram as suas competências comunicativas; o que conduziu a uma maior confiança na sua intervenção. Aumentou a atenção dada pelos profissionais aos sinais emitidos pelas crianças e jovens, fazendo-os atribuir mais intenção e significado a esses sinais; o que possibilitou o reconhecimento das dificuldades com as interações comunicativas descentralizadas nas pessoas com deficiência, que muitas vezes se centralizam nos próprios profissionais ou nos outros interlocutores.

Schirmer (2012) em sua tese de doutorado teve como objetivo planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação inicial de professores para atuar com Tecnologia Assistiva, principalmente com a Comunicação Suplementar e Alternativa por meio de metodologia problematizadora. Uma pesquisa ação foi desenvolvida com 37 alunos da graduação do curso de Pedagogia, duas professoras responsáveis pela disciplina, 26 alunos com deficiência com idades entre 8 e 32 anos e cinco professoras de uma escola especial da rede pública de ensino. Os estudos foram desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e numa escola especial. Os resultados dos estudos apontaram mudanças nas concepções dos alunos participantes frente aos conceitos que apresentavam de deficiência, TA e CSA. Seus estudos revelaram que o trabalho proporcionou aos graduandos uma oportunidade de vivência na prática, a partir da observação da realidade de uma sala de aula ou de atendimento especializado, que os levou a identificar problemas pedagógicos e escolher um deles como foco de uma investigação e definição dos postos-chave do estudo. Os graduandos deveriam buscar informações em diversas fontes e analisá-las, para responder ao problema, compondo a teorização; elaborar hipóteses de solução para o problema; e, por fim, aplicar uma ou mais das hipóteses de solução como um retorno do estudo à realidade investigada. Ao final de seus estudos, a autora verificou também a imensa gama de recursos e estratégias de CSA, a

adequação de material pedagógico e os recursos de acesso ao computador que foram criados pelos graduandos nesse atendimento aos alunos com deficiência.

Manzini (2013, p. 296), ao pesquisar sobre a necessidade da formação daqueles que irão trabalhar com alunos que não falam, destacou que “tratando de formação de professores, parece ser urgente a formação e treinamento daqueles que trabalham ou que irão trabalhar com alunos com severos distúrbios de comunicação”.

As modificações necessárias ao perfil da escola inclusiva vêm sendo amplamente discutidas. São apontadas mudanças necessárias a serem implementadas nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de ensino da escola inclusiva.

Na dissertação de Silva (2005) o objetivo foi analisar a percepção do professor de Educação Especial da rede municipal de Londrina a respeito da atuação e formação de educadores no contexto da comunicação alternativa. Participaram deste estudo 12 professores da rede municipal de Londrina que atendiam na área da Educação Especial havia pelo menos 6 meses. A coleta de dados ocorreu por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada. A partir de uma análise qualitativa dos conteúdos da fala dos 12 professores os resultados mostraram a necessidade de programas e de pesquisas direcionados à formação dos educadores na área de Educação Especial, em virtude das necessidades específicas dos alunos deficientes. Os professores utilizaram materiais adaptados nas atividades pedagógicas; contudo não ampliaram o uso destes recursos para favorecer e/ou ampliar a comunicação de seus alunos com dificuldades na linguagem, por não terem formação ou conhecimento a respeito de comunicação alternativa e/ou suplementar. Os resultados também indicaram que a falta de capacitação sistemática do professor a respeito da comunicação alternativa inviabilizou a seleção e a implementação efetiva de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação para os alunos com severos distúrbios expressivos.

A qualificação do docente, sua formação com conhecimentos específicos e reflexivos, que ofertem mudanças naquilo que lhe parece natural, é ferramenta fundamental para construir a escola inclusiva. Silva (2005) destacou que, com uma formação adequada, o professor é capaz de dar aos alunos com deficiência o direito

de serem efetivamente respeitados e atendidos, por acreditar ser o professor o mediador mais participativo do processo educacional do aluno na escola.

Schirmer (2012) enfatizou que, para a construção de uma escola para todos, é imprescindível que se pense em uma Pedagogia capaz de atender a todas as crianças. Os professores devem receber apoio contínuo, na sua formação inicial ou mesmo na formação continuada, a fim de que sejam capazes de englobar conceitos e práticas pedagógicas que criem condições para o trabalho inclusivo.

Sameshima (2011), em sua tese de doutorado, buscou capacitar professores no uso de sistemas de CSA nas atividades pedagógicas. Participaram do estudo dois alunos com deficiência física decorrente de alteração neurológica, do gênero masculino, com idades entre 11 e 12 anos, usuários de sistema de CSA, e suas cinco professoras, com idades entre 32 e 57 anos, do ensino fundamental de escola pública. A coleta de dados aconteceu nas respectivas escolas e no Centro de Estudos e Educação. Aplicou-se um programa de CSA em três etapas. Os resultados indicaram a importância do trabalho colaborativo entre as áreas da saúde e educação para a realização de programas que favoreçam a inclusão social e escolar do aluno não falante.

Diante desta perspectiva, a parceria entre profissionais da educação, da saúde e a própria comunidade escolar se mostra importante passo a ser dado em busca da educação inclusiva (RIGOLETTI; SORIANO; COSTA, 2016).

Com a finalidade de indicar aspectos relevantes no direcionamento do professor do ensino regular ao planejamento das atividades pedagógicas, de forma mais adequada para todos os alunos, a fim de eliminar barreiras que possam interferir na rotina pedagógica, comunicação e aprendizagem do aluno com deficiência não falante, o presente estudo teve como objetivo geral identificar como os professores do ensino regular percebem as habilidades comunicativas dos alunos com deficiência não falantes, como desenvolvem a rotina pedagógica com estes alunos; de modo específico, buscou identificar as barreiras enfrentadas pelo professor de aluno não falante, as mediações realizadas com ele e as adaptações pedagógicas necessárias, como também se propôs identificar o uso de sistemas e recursos de CSA e a compreensão do interlocutor diante das habilidades de comunicação do aluno com deficiência não falante.

3 MÉTODO

3.1 Procedimentos Éticos

Este estudo é integrante de pesquisa maior, denominada “Formação de professores no contexto da Comunicação e Alternativa”, submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, respeitando as prerrogativas da resolução 466/2012 do CONEP, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, sob o nº 55431216.6.00005406. Parecer favorável ao nº 1.525.070 (ANEXO 1).

3.2 Caracterização do Estudo

Ao refletir sobre a questão que impulsiona o presente estudo, identifica-se como percurso para a pesquisa a necessidade de identificar percepções arraigadas na atribuição de intencionalidade e de significados dos sujeitos. Nesta linha de pensamento, foi adotado encaminhamento de pesquisa de natureza descritiva qualitativa. Minayo (1994) apontou que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ao se preocupar com o que não pode ser quantificado e trabalhar com um universo de questões, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa tem como uma de suas características a propriedade de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais” (MINAYO, 1998, p.10).

Fiorin (1998) pontuou que os significados estão diretamente relacionados às formações discursivas existentes na sociedade em que estão inseridos e que sua natureza efetivamente polissêmica pode ser interpretada por uma pluralidade de olhares. Outro aspecto, que torna a pesquisa qualitativa a mais apropriada para nosso estudo, está na natureza da abordagem que possibilita o tratamento dos dados coletados. Neste sentido, a preocupação com a análise e interpretação dos dados está assentada sobre os aspectos de sua qualidade e da contribuição que possa dar ao presente estudo.

3.3 Procedimentos de Seleção dos Participantes

Para a seleção das professoras do ensino regular ciclo Fundamental I foram realizados os seguintes procedimentos:

a) A autorização para a realização do projeto de pesquisa emitida pela Secretaria de Educação de um município do interior de São Paulo e Secretaria da Rede Particular de Ensino do mesmo município, mediante o envio de um ofício e cópia do projeto de pesquisa maior ao qual esse trabalho está integrado;

b). Após a autorização das Secretarias para a realização da pesquisa, a rede Municipal solicitou à Secretaria da Educação Especial Municipal que indicasse quais escolas apresentavam, em seu quadro de discentes, alunos com deficiência e com característica de não falante (ausência ou insuficiência da fala) e quais eram as professoras do ensino regular fundamental I que atendiam estes alunos. No caso da Rede Particular foram solicitados à direção da escola os nomes das professoras que apresentavam em sala de aula aluno com deficiência não falante.

c). Nesse momento foi realizado o contato com as diretoras da Rede Municipal de Ensino, solicitando que autorizassem as professoras a participar naquele estudo;

d). Após o aval das diretoras, a pesquisadora entrou em contato com as professoras para esclarecimentos a respeito da pesquisa, explanando seus objetivos e seu funcionamento. As professoras que concordaram em participar do estudo preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

3.4 Caracterização dos Participantes e Critério de Inclusão

Foram selecionadas 10 professoras do ensino regular (fundamental I) para participarem do estudo. Dentre as dez, nove lecionavam em rede municipal e apenas uma em rede particular de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Como critério de inclusão, optou-se pelas professoras que apresentavam em seu quadro de discente algum aluno com deficiência não falante (ausência ou insuficiência de fala) matriculado em sua sala de aula.

O Quadro 1 descreve a caracterização das professoras participantes da pesquisa quanto ao gênero, idade, tempo de atuação, formação inicial e formação continuada e sua experiência com aluno com deficiência não falante. Observa-se no

Quadro 1 que todas as participantes são do gênero feminino, o que permite à pesquisadora referir-se no substantivo feminino aos participantes desta pesquisa.

Quadro 1– Caracterização das professoras participantes

Participante	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Formação Inicial	Formação Continuada	Experiência com aluno com deficiência não falante
P1	FEMININO	40 anos	6 anos	Pedagogia e Letras/	Psicopedagogia	Não, apenas com deficiência.
P2	FEMININO	41 anos	19 anos	Ciências Sociais/ Pedagogia/	Mestrado em Ciências Sociais	Não, apenas com deficiência.
P3	FEMININO	Não informada	12 anos	Magistério/ Ciências Sociais incompleto/	Não	Sim, aluno com deficiência não falante
P4	FEMININO	30 anos	12 anos	Pedagogia	Não	Não, apenas com deficiência.
P5	FEMININO	36 anos	3 meses	Pedagogia	Não	Não, apenas na função de cuidadora.
P6	FEMININO	32 anos	11 anos	Pedagogia	Não	Não, apenas com deficiência
P7	FEMININO	37anos	5 anos	Pedagogia	Mestrado em Educação	Sim, por um período de 1 mês.
P8	FEMININO	37 anos	14 anos	Pedagogia	Não	Sim
P9	FEMININO	25 anos	3 anos	Pedagogia	Não	Não, apenas com deficiência
P10	FEMININO	34 anos	12 anos	Pedagogia	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora tenha sido um critério de seleção dos participantes, os alunos não falantes não participaram da pesquisa. No entanto, foi necessário realizar uma identificação de informações que pudessem auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Caracterização dos alunos a quem os participantes da pesquisa se referem

Aluno	Gênero	Idade	Diagnóstico Informado pela professora	Característica comunicativa (relato extraído da entrevista com a professora)
A1	MASCULINO	9 anos	Lesão Neurológica	“então os gestos falam muito por ele [...] só que fica muito restrito as coisas básicas, né?”(P1)
A2	FEMININO	9 anos	Síndrome Cardiofaciocutânea	“não tem um vocabulário extenso mas ela pede, ela sabe pedir pra ir no banheiro, pra comer, pra beber água. Então assim, as necessidades básicas dela ela se vira ali”. (P2)
A3	MASCULINO	8 anos	Agenesia de Corpo Caloso/ Segundo a mãe diz ele tem comorbidade em baixa visão. (P3)	“Tem a comunicação [...] bastante comprometida”.(P3)
A4	FEMININO	10 anos	[...] é alguma síndrome. Ela é uma pessoa muito amável, alegre, tem um pouco de dificuldade na locomoção, dificuldade de preensão, dificuldade motora. (P4)	Ela reclama, pede, pronuncia algumas coisas com bastante dificuldade. (P4)
A5	FEMININO	9 anos	Ela tem uma síndrome.(P5)	Ela faz que sim, faz que não, ou ela mostra sabe? Ela mostra muito as coisas então ela quer ir ao banheiro ela mostra a garrafinha, ela quer ir beber água ela mostra a garrafinha, ela quer ir ao banheiro ela põe a

				mãozinha assim sabe?! Então tudo é assim. (P5)
A6	MASCULINO	7 anos	Transtorno do Espectro Autista	A dicção dele é muito difícil [...] tenta falar alguma coisa, só que a gente tem que falar para dizer de novo, fala devagar. Aí ele fala devagar e a gente consegue entender o que ele quer dizer. Mas ele dá um pouquinho de trabalho (P6)
A7	FEMININO	9 anos	Paralisia Cerebral	Ela tenta se expressar pela fala mas não consegue.(P7)
A8	MASCULINO	11 anos	Transtorno do Espectro Autista	Hoje ele ta oralizando um pouco mais, mas mesmo assim é aquela palavra truncada, e assim, são palavras relacionadas ao dia-a-dia dele. Então informática, ele fala “matica”, água ele fala “a”. Ele está começando a verbalizar. (P9)
A9	FEMININO	7 anos	Síndrome de Down	Olha, a minha criança é uma criança que não oraliza. Então, ela oraliza alguns sons, algumas sílabas, e nós vamos trabalhando, ela faz alguns gestos, aponta, e com essas sílabas nós vamos tentando entender o que ela quer dizer, então já passou um tempo que estou com ela, seis meses e, nós vamos entendendo o que ela quer. (P9)
A10	MASCULINO	8 anos	Deficiência Auditiva e Microcefalia	(...) comunicação em Libras. Mas ele não tem o domínio de tudo nem nós.(P10)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.5 Instrumento 1: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro para entrevista semiestruturada, desenvolvido durante a disciplina intitulada “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos” cursada pela pesquisadora no 2º semestre do ano de 2015. De acordo com mudanças no objetivo deste estudo o instrumento passou por etapas e adaptações, a saber:

1º etapa: levantamento do objetivo da entrevista semiestruturada e possíveis perguntas a se fazer ao entrevistado;

2º etapa: apontamentos pelo professor sobre a necessidade de ajustes no objetivo e perguntas. Apresentação e discussão da reelaboração pelos discentes;

3º etapa: encaminhamento da versão reelaborada na etapa anterior para avaliação de dois juízes com experiência na área (um especialista em Educação Especial e outro da área da saúde que lida com alunos com deficiência);

4º etapa: encaminhamento da nova versão a dois juízes com vasta experiência na temática (ambos com titulação de doutores na área deste estudo);

5º etapa: com base nos apontamentos, contribuições e sugestões dos juízes na etapa acima, elabora-se a versão final do roteiro de responsabilidade da pesquisadora.

O roteiro de entrevista contou, na etapa inicial, com 11 questões abertas, e, ao passar pelos quatro juízes, de acordo com as alterações, ajustes e adaptação o roteiro constituiu-se, em sua versão final, com 31 perguntas (APÊNDICE 2).

A necessidade de identificar um determinado saber, fazer, crer, sentir, entre outros, possibilita ao ser humano, por meio de um processo de interação social, nomeado de entrevista, coletar dados que viabilizem sua busca. Manzini (2003) definiu a entrevista como uma conversa que se estabelece orientada por um objetivo e que leva à busca de informações, por intermédio de um contato direto com o entrevistado.

Gunther (1999) explicou que, se há conceitos que serão investigados, deve-se fazê-lo por séries de questões, apontando a necessidade de um instrumento que

orienta o entrevistador e que, por sua vez, seja orientado por um objetivo definido para se proceder nas novas etapas.

Nos estudos de Seidman (2008) houve preocupação em exaltar a importância dos papéis dos participantes, ao destacar a postura do entrevistador como parte do quadro do entrevistado.

A definição da entrevista pode acontecer nas suas mais diversas formas. Uma delas é a forma de entrevista não-estruturada, que parte de uma única pergunta e vai se construindo de acordo com os elementos fornecidos pelo informante. Outra forma é a entrevista semiestruturada, na qual se faz necessária a elaboração de roteiro prévio, com a finalidade de organizar o processo de interação entre o entrevistado e entrevistador (MANZINI, 2003).

Já na entrevista de caráter estruturado o roteiro delimita perguntas do entrevistador e as alternativas de respostas do entrevistado. Feito por quem tem um conhecimento prévio no assunto, o roteiro tem que esclarecer aonde o entrevistador quer chegar e o que ele pretende ao realizá-lo.

Gomes (1997) destacou numa abordagem fenomenológica, que a consciência do entrevistador se expressa no roteiro de entrevista, que se modifica de acordo com a interação com o entrevistado, e lhe permite reconstruir sua experiência a partir das questões apresentadas.

Bleger (1980) apontou os mecanismos da entrevista, descrevendo-a como um trabalho de campo, que será configurado de acordo com as variáveis do entrevistado, destacando que o entrevistador tem o papel de controlar a entrevista; porém a mesma é dirigida pelo entrevistado. O processo de uma entrevista traz várias possibilidades ao entrevistador. Uma delas, citada por Gilbert (1980), é a “tipificação”, quando se atribuem ao entrevistado padrões em sua representação social, e o momento da entrevista é favorável para desconstruí-los. A importância do processo de entrevista não se finda após a realização da busca dos dados; continua na necessidade de sua transcrição e em sua análise.

Segundo Queiroz (1983), a realização de uma transcrição, nas suas variadas formas e ajustes, permite que o entrevistador se distancie do dado emocional contido no ato da entrevista e possa reviver aspectos da entrevista que não detectou no momento de sua realização.

3.5.1 Instrumento 2: Protocolo de Habilidades Comunicativas para Alunos não Falantes

Para apoiar e tornar mais lúcida a identificação da percepção das professoras quanto às habilidades comunicativas e à rotina pedagógica dos alunos com deficiência não falantes foi utilizado como instrumento o protocolo elaborado por De Paula (2007), em sua versão atualizada por De Paula, Manzini e Deliberato (2015,), em suas partes I e II, questionado e preenchido pela pesquisadora.

3.6 Procedimentos para Coleta dos Dados

A coleta de dados teve lugar entre junho e dezembro de 2016. Após contato telefônico com cada uma das escolas, foram agendadas previamente entrevistas em dias e horários estabelecidos de antemão pelas professoras.

As entrevistas contaram com duas etapas:

1ª: entrevista semiestruturada;

2ª: preenchimento do protocolo de habilidades comunicativas, partes I e II.

Algumas entrevistas aconteceram em único encontro; para outras foram necessários mais de um encontro, devido ao tempo disponível da professora e da direção escolar.

As entrevistas foram gravadas em aparelho celular e em notebook da pesquisadora.

Após os encontros com as professoras, as entrevistas foram transcritas e analisadas para estabelecer as categorias dos conteúdos. Nas transcrições foram utilizados alguns ajustes, de acordo com as normas da ABNT e as contribuições de formas de transcrição de Marcuschi (1986), que auxiliaram categorizar a transcrição como literal, com ajustes de normas ortográficas.

3.6.1 Primeira Etapa da Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada

A primeira etapa da coleta de dados contou com os questionamentos da pesquisadora, norteados pelo roteiro de entrevista semiestruturado.

A coleta de dados aconteceu no local de trabalho de cada uma das professoras, em seus horários de trabalho, porém no intervalo vago (aula de Inglês, Educação Física ou Informática), com ajustes feitos pela direção da escola. No início

da coleta cada entrevistada leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e manifestou concordância em participar da coleta de dados.

Todas as professoras autorizaram que os encontros fossem gravados pela pesquisadora, a fim de posteriormente serem transcritos em forma de trabalho científico, com direito à preservação da identidade das participantes. Vale ressaltar que as docentes aceitaram livremente participar desta pesquisa.

Os encontros para a coleta de dados aconteceram individualmente e duraram em média 1h10m. A pesquisadora buscou estabelecer um clima de respeito e confiança com cada pesquisada, a fim de que se sentisse à vontade para responder os questionamentos com tranquilidade.

3.6.2 Segunda Etapa da Coleta: Preenchimento do Protocolo de Habilidades Comunicativas

A segunda etapa da coleta de dados contou com o preenchimento pela pesquisadora das partes I e II do protocolo de habilidades comunicativas (DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2015). De acordo com as respostas das professoras entrevistadas buscou-se identificar, na parte I do protocolo, os aspectos de identificação do aluno com deficiência não falante, percepção do comportamento do aluno, preferências, rotina familiar e escolar, atendimentos dos profissionais que assistem à criança, pessoas que auxiliam nos cuidados do aluno, habilidades comunicativas, compreensão da criança, expressão verbal e não verbal, vocal e não vocal, percepção visual, parceiros de comunicação, participação em atividades da casa e do lazer, mobiliário e locomoção, além de outras habilidades. Na parte II buscou-se identificar o estabelecimento da rotina da escola, tarefa a ser desenvolvida, local da atividade e parceiros de comunicação envolvidos em situações escolares do aluno com deficiência não falante.

Entre as dez professoras entrevistadas, cinco realizaram a segunda etapa da coleta de dados logo após o término da primeira etapa e cinco solicitaram a realização da segunda etapa em um segundo encontro, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma delas.

3.7 Procedimento de Análise

Após a coleta de dados foi realizada a transcrição das entrevistas semiestruturadas e dos questionamentos dos itens do protocolo em suas partes I e II ao professor do ensino regular. Nesse momento de análise foi possível perceber a sobreposição de assuntos. Desta forma foram estabelecidos temas e subtemas, garantindo, assim, a possibilidade de uma análise de conteúdo mais abrangente e flexível de mudanças. Por meio do resultado iniciou-se a análise das unidades temáticas e o estabelecimento possível dos temas e subtemas de análise segundo Bardin (2004).

O Quadro 3 elenca os temas e subtemas:

Quadro 3- Temas e Subtemas

TEMAS	SUBTEMAS	
Habilidades de comunicação	Habilidade de Expressão	Habilidade de expressão verbal sem ajuda (vocal ou não vocal)
		Habilidade de expressão verbal com ajuda (vocal ou não vocal)
		Habilidade de expressão não verbal não vocal
		Habilidade de expressão não verbal vocal
	Habilidade de Compreensão	Mensagem verbal sem ajuda (vocal ou não vocal)
		Mensagem verbal com ajuda (vocal ou não vocal)
		Mensagem não verbal (vocal ou não vocal)
		Compreensão do Interlocutor
Rotina Pedagógica da Sala de Aula	Atividades e tarefas da sala de aula	Recursos e Estratégias das atividades pedagógicas
		Participação do aluno com deficiência
		Recursos e Estratégias

Rotina Pedagógica da Sala de Aula (cont.)	Atividades e tarefas adaptadas	adaptadas das atividades pedagógicas
		Sistemas tangíveis e pictográficos (imagem visual)
	Dinâmica dos alunos da sala	
	Mediação da professora	Física
		Verbal e modelo
		Verbal e uso dos sistemas de CSA
		Verbal
Barreiras na rotina da sala de aula		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir descrevem-se cada um dos temas e subtemas identificados no Quadro 3.

Tema 1 - Habilidades de Comunicação

Para este estudo foi considerada como Habilidade de Comunicação a capacidade do aluno de compreender e expressar, com os interlocutores, diferentes mensagens, por diferentes habilidades verbais, com ajuda e sem ajuda (vocal ou não vocal) e não verbais (vocal ou não vocal). Foram utilizadas as definições segundo Millikin (1996), a saber:

- Verbal sem ajuda: é a modalidade expressiva que apresenta código linguístico estruturado, e não necessita de suporte para a comunicação.
- Verbal com ajuda: é a modalidade expressiva que apresenta código linguístico estruturado, e necessita de apoio para o desenvolvimento da comunicação.
- Não verbal: é a modalidade expressiva que apresenta ausência de um código linguístico estruturado.
- Vocal: é a modalidade expressiva que apresenta produção de som.
- Não vocal: é a modalidade expressiva que apresenta ausência de produção de som.

Exemplos seguem no Quadro 4:

Quadro 4: Habilidades de Comunicação

HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO	VOCAL	NÃO VOCAL
VERBAL SEM AJUDA	Fala	Libras
VERBAL COM AJUDA	Vocalizadores Sistemas Computadorizados	Linguagem Escrita alfabética Letras Números Figuras
NÃO VERBAL	Choro Grito Gargalhadas Vocalizações	Indicação Gestos Expressões faciais Linguagem do Corpo

Fonte: Modalidades expressivas segundo Millikin (1996)

O tema Habilidade de Comunicação ficou subdividido nos subtemas a seguir.

Subtema Habilidades de expressão:

Relatos em que a professora identificou as diferentes possibilidades de expressar a intenção comunicativa do aluno com deficiência não falante. Este subtema subdividiu-se em quatro subtemas sendo consideradas diferentes possibilidades de expressão, seguindo a definição de Millikin (1996):

- Habilidade de expressão verbal sem ajuda (vocal ou não vocal): mensagem emitida pelo aluno com deficiência não falante ao interlocutor, por meio de um código linguístico estruturado, sem ajuda de suporte para a comunicação com característica vocal ou não vocal. Exemplo: Fala (mesmo que insuficiente) e Libras.
- Habilidade de expressão verbal com ajuda (vocal ou não vocal): mensagem emitida pelo aluno com deficiência não falante ao interlocutor, por meio de um código linguístico estruturado, com auxílio de um suporte para a comunicação; destaca-se por apresentar característica vocal ou não vocal. Exemplo: Linguagem escrita (numérica, alfabética), uso de vocalizadores, sistemas pictográficos.

- Habilidade de expressão não verbal vocal: mensagem emitida pelo aluno com deficiência não falante ao interlocutor, com ausência de um código linguístico estruturado e vocal. Exemplo: gritos e sons.
- Habilidade de expressão não verbal não vocal: mensagem emitida pelo aluno com deficiência não falante ao interlocutor, com ausência de um código linguístico estruturado, não vocal. Exemplo: gestos e expressões faciais.

Subtema Habilidades de Compreensão:

- Mensagens verbais (com ajuda ou sem ajuda), com característica vocal ou não vocal e não verbais (vocal ou não vocal), emitidas por interlocutores e compreendidas pelo aluno com deficiência não falante, relatadas pela professora. Este subtema se subdividiu em:
- Mensagens não verbais (vocal ou não vocal); emitidas por diferentes interlocutores, por meio de gestos, expressões faciais, corporais, olhar, gritos e sons, compreendidas pelos alunos com deficiência não falantes.
- Mensagens verbais sem ajuda (vocal ou não vocal); emitidas por diferentes interlocutores por meio da fala, Libras e, compreendidas pelos alunos com deficiência não falantes.
- Mensagens verbais com ajuda (vocal ou não vocal); emitidas por diferentes interlocutores, por meio de sistemas pictográficos, escrita alfabética, numérica, compreendidas pelos alunos com deficiência não falantes.

Subtema Compreensão do interlocutor: situações em que a professora relatou que o aluno com deficiência não falante foi compreendido pelos interlocutores nas suas habilidades de expressão. Considerou-se neste estudo como interlocutores as professoras, alunos da sala de aula, estagiários e, demais indivíduos em que a professora relatou situação de comunicação com o aluno com deficiência não falante.

Tema 2 - Rotina Pedagógica da Sala de Aula

Considerou-se como *Rotina Pedagógica da Sala de Aula* todo relato da professora que descreveu a organização e realização em etapas de seu

planejamento em relação ao currículo e ao currículo adaptado (MARÍLIA/SP, 2016) estabelecido para cada série por meio de atividades e tarefas estabelecidas na sala de aula.

As escolas do Município, do qual esta pesquisa fez parte, administram o currículo da série e já sistematizaram o currículo adaptado, intitulado Referencial de Adequação Curricular do Ensino Fundamental - RACEF (MARÍLIA/SP, 2016) para atender às necessidades específicas dos alunos com diversas necessidades de aprendizagem, incluindo a especificidade educacional do aluno com deficiência não falante.

Este tema se subdividiu nos subtemas a seguir.

Subtema Atividades e tarefas da sala de aula: quando a professora relatou as atividades/tarefas, recursos e estratégias, que foram realizadas por todos os alunos; ou seja, quando o aluno com deficiência não falante participou da atividade proposta a todos alunos da sala.

Embora a literatura discuta a distinção dos termos “tarefa” e “atividade” por considerar tarefa tudo aquilo que o aluno deverá realizar de acordo com a solicitação do professor, e o termo atividade a ação exercida pelo aluno para realizar uma tarefa, neste estudo não se considerou a distinção do termo, uma vez que, na área da Educação, é pouco usada.

Este subtema se subdividiu em outros dois subtemas:

- Recurso e estratégia das atividades da sala de aula: todo relato da professora sobre o que foi utilizado na elaboração, construção e implementação de um recurso, na rotina pedagógica da sala de aula, ou a expressão do uso de estratégias com o objetivo de auxiliar o ensino, o desenvolvimento da atividade proposta e a aprendizagem dos alunos.
- Participação do aluno com deficiência não falante: relato da professora quanto à participação do aluno com deficiência não falante nas atividades e tarefas propostas, na rotina pedagógica da sala de aula.

Subtema Atividades e tarefas adaptadas: relato da professora sobre as atividades e tarefas adaptadas ao aluno com deficiência não falante, podendo contar ou não com a elaboração, construção e implementação de recursos adaptados

(tecnologia assistiva) e estratégias (procedimentos) programadas, adequadas ou modificadas por ela para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência não falante. Destaca-se também o uso pela professora de sistemas tangíveis e pictográficos nas adaptações. Este subtema subdividiu-se em:

- Recursos e estratégias adaptadas das atividades pedagógicas: relato da professora sobre a elaboração, construção e implementação de recursos adaptados, viabilizados por ela ou em parceria com demais profissionais, com o objetivo de atender às necessidades específicas do aluno com deficiência não falante ou o uso de estratégias (procedimentos) programadas, adequadas ou modificadas por ela, na rotina pedagógica, para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência não falante.
- Sistemas tangíveis e pictográficos (imagem visual): relatos da professora ao identificar o uso de sistemas de comunicação na tarefa pedagógica, como promotores da participação do aluno com deficiência, nas tarefas e atividades de rotina de sala de aula.

Subtema Dinâmica dos Alunos da Sala: relatos da professora sobre o relacionamento dos alunos sem deficiência com o aluno com deficiência não falante, nas atividades da rotina da sala de aula.

Subtema Mediação da professora: relato da professora sobre sua participação como mediadora no ensino ao aluno com deficiência não falante. As formas de mediação identificadas possibilitaram a subdivisão deste subtema em: física; verbal (vocal ou não vocal) e modelo; verbal (vocal ou não vocal) e uso de sistemas de CSA e; verbal (vocal ou não vocal). Faz-se saber:

- Física: relato em a que professora fala sobre sua mediação com ajuda física ao aluno com deficiência não falante para realização de alguma atividade ou tarefa na rotina pedagógica da sala de aula.
- Verbal e modelo: relato da professora sobre a realização de uma mediação ao aluno com deficiência não falante, por meio de uma ajuda verbal (vocal ou não vocal), e com o auxílio de um modelo (modelagem);

- Verbal e uso dos sistemas de CSA: relatos da professora sobre sua mediação ao aluno com deficiência não falante, com associação de instrução verbal (vocal e não vocal), e o uso de sistemas de CSA na atividade e tarefa pedagógica, como promotores da participação do aluno com deficiência nas tarefas e atividades de rotina de sala de aula;
- Verbal (vocal ou não vocal): relato emitido pela professora que possa auxiliar o aluno com deficiência na atividade de sala de aula ou na sua comunicação. Foi considerada, neste subtema, a mediação realizada com caráter verbal, baseada em um código linguístico estruturado, emitido pela professora.

Subtema Barreiras na Rotina da Sala de Aula: situações em que a professora relatou dificuldades na inclusão do aluno com deficiência não falante na rotina escolar e em situação de atividade e tarefa, referente ao desempenho do aluno, e/ou na realização das atividades propostas, que visam a avaliar o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e a possibilidade de traçar novos objetivos de ensino e aprendizagem para o aluno, como também outros fatores, que a fizeram atribuir barreiras no desenvolvimento escolar e na rotina pedagógica da sala de aula.

Os Temas e Subtemas foram enviados para avaliação de juízes da área, com o objetivo de identificar a representatividade, como proposto por Carvalho (1996). O material submetido para análise continha as informações sobre o estudo da pesquisadora, com destaque quanto ao objetivo e às definições de tema e subtemas, dispostas de forma descritiva e em quadro. Foram selecionados trechos das falas das professoras, a fim de ilustrar os temas e os subtemas estabelecidos. Foram analisados 94 trechos. O parâmetro aceitável entre e intra os juízes deveria ser igual ou superior a 70%.

O nível de concordância reportou-se à comparação dos dados totais, analisados pela pesquisadora (P) com o juiz A (P-A); pesquisadora (P) com o juiz B (P-B); e entre os dados dos juízes (A-B). O índice de concordância entre os juízes: P-A; P-B; A-B; obtido foi superior a 70%, ou seja, satisfatório para representar a concordância entre os juízes. Os resultados alcançaram índice mínimo de 82%; e máximo de 96%, conforme Tabela 1, a seguir:

RELAÇÃO ENTRE JUÍZES	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA
P – A	96 %
P – B	82%
A – B	82%

Tabela 1: Índice de concordância entre juízes por meio do índice de concordância e discordância dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados e as discussões da pesquisa, com base no relato dos professores participantes, quanto às suas percepções sobre as habilidades comunicativas e a rotina pedagógica de sala de aula do aluno com deficiência não falante. Os resultados e as discussões serão abordados por meio de temas e subtemas estabelecidos no método, considerando suas definições estabelecidas.

4.1 Habilidades de Comunicação

O tema inicial deste estudo debruçou-se na *Habilidade de Comunicação* do aluno com deficiência não falante, subdividida em *Habilidade de Expressão*, *Compreensão* e *Compreensão do Interlocutor*, com o objetivo de identificar como tais habilidades têm sido identificadas em ambiente escolar, uma vez que, ao realizar as trocas interiorizadas pela cultura linguística, representada por um código estruturado ou não, o aluno está se comunicando.

4.1.1 Habilidade de Expressão

O subtema *Habilidade de Expressão* analisa os relatos das professoras sobre os diferentes meios que o aluno utiliza para se expressar. Para a discussão deste subtema foram consideradas as diversas formas de habilidade expressiva verbal, por meio de ajuda ou sem ajuda (vocal ou não vocal), e não verbais (vocal ou não vocal), segundo Millikin (1996).

Os dados deste subtema evidenciaram que as professoras identificaram a existência de diferentes formas de comunicação do aluno com deficiência não falante representada por sua habilidade expressiva, considerando o uso de um código linguístico estabelecido ou não, com ajuda ou sem ajuda, vocal ou não vocal. Foi possível identificar que a comunicação em sua maioria é permeada por questões de necessidades básicas e troca de carinho. Este subtema se desdobrou em outros quatro subtemas:

Habilidade de expressão verbal sem ajuda (vocal ou não vocal)

Este subtema discutiu a identificação das professoras quanto à *Habilidade de Expressão* do aluno com deficiência não falante, por meio de um código linguístico estabelecido, sem auxílio de um recurso, e com característica vocal ou não vocal; como exemplo, a fala e as Libras.

As professoras (P2), (P4) e (P5) identificaram na habilidade expressiva do aluno a representação de um código linguístico estabelecido (verbal) sem apoio de um suporte, com característica vocal, porém, de caráter básico, precário e insuficiente, uma vez que a fala ganha, nesse aspecto, sentido para atender as necessidades fisiológicas e principiantes de tais alunos:

Ela não tem um vocabulário extenso, mas ela pede, ela sabe pedir para ir no banheiro, para comer, para beber água. Então assim, as necessidades básicas dela ela se vira ali. Ela sabe pedir para ver Patati Patatá. Ela sabe pedir para ver a Pepa, então assim, dentro daquele vocabulário restrito dela nem sei se é vocabulário exatamente o termo, mas assim, ela se comunica basicamente. (P2)

Ela sempre me chama quando ela quer alguma coisa, e com palavras, como por exemplo não é “quero ir no banheiro”, é “xixi”. Ela reclama, pede, pronuncia algumas coisas com bastante dificuldade, mas consegue fazer a gente entender. (P4).

Ela fala que não. Mas assim, é bem, bem precário mesmo. (P5)

Tanto no relato da professora (P2) quanto no da (P4) identifica-se a percepção em associar a habilidade de expressão verbal sem ajuda vocal de suas alunas com expressões básicas de comunicação. O preparo das escolas em receber alunos com transtornos de comunicação contribui para a superação de seus possíveis déficits. Deliberato (2017) priorizou os desafios vivenciados pelas escolas ao receber alunos com ausência de fala ou fala reduzida, e priorizou a importância de as escolas desenvolverem programas e ações que sustentem o desenvolvimento da competência linguística de alunos com deficiência não falantes para que possam ir além de suas necessidades básicas. Por meio do relato da professora (P10) observa-se a modalidade expressiva verbal sem ajuda não vocal no aluno (A 10):

Mesmo não sendo oralizado a gente tem um meio termo, que é a nossa comunicação em Libras.(P10)

O relato apresentado ilustrou a identificação da professora quanto a outras possibilidades expressivas de seu aluno, por meio de um código linguístico

estruturado, sem ajuda vocal (Libras). O desejo de se comunicar está imbuído na criança, mesmo antes de seu acesso à escola. Quando um aluno não falante pode se expressar e se sentir compreendido, estimulado e motivado pelo outro, recebe um impulso em sua habilidade linguística. Ao considerar possibilidades diversas de comunicação, torna-se fundamental, em ambiente escolar, que seus membros reconheçam outras formas de comunicação seguidoras de modelos estabelecidos, a fim de eliminar barreiras comunicacionais que possam qualificar e significar o interlocutor não falante (WOLFF, 2013).

É importante o ambiente escolar estar preparado para possibilitar avanços na habilidade de expressão verbal (vocal ou não vocal) sem ajuda. No próximo trecho, extraído do relato da professora (P2), nota-se que esta reconheceu a ininteligibilidade da fala de sua aluna com característica de restrição vocabular e demonstra o reconhecimento da professora na necessidade de auxílio para sua aluna se comunicar de forma a suplementar sua habilidade expressiva verbal vocal. Segue relato:

Não, porque assim, por exemplo, ela fala banheiro, eu sei que é banheiro, dentro daquele vocabulário restrito que ela desenvolveu para a sobrevivência dela. Saindo deste contexto, ela fala muito pouco. E o que ela fala a gente não entende. Então eu imagino que ela precisa de muita ajuda para se comunicar. (P2)

O professor, que assume a responsabilidade de manter impulsionado o desejo de comunicação de alunos com deficiência não falantes, busca, dentre outras, a promoção das habilidades expressivas, e possibilita que seus alunos vão além de seus desejos básicos, a fim de que seja possível o desenvolvimento de um diálogo imbuído de manifestações de expressão, desejo, opinião, reflexão, entre outros; como apregou Pires (2017), o professor é um dos profissionais que devem identificar formas alternativas na habilidade expressiva e caminhar na direção da promoção da condição de comunicação. A partir de vivências escolares com o aluno não falante, impostas pelos desafios da comunicação, seus membros têm condição de descobrir quais são os suportes necessários para auxiliar na habilidade expressiva desse aluno. (BERSCH; SARTORETTO, 2017).

Habilidade de expressão verbal com ajuda (vocal ou não vocal)

Os dados deste subtema mostraram que as professoras identificaram uma forma existente de comunicação do aluno com deficiência não falante, representada por sua habilidade de expressão verbal, ora vocal, ora não vocal; porém indicaram a possibilidade de oferta de ajuda, ou seja, um auxílio para que a comunicação aconteça, como destacaram as professoras (P6) e (P2):

Ela gravava o nome e colocava para a gente escutar. Aí ainda não sai o (A2) completamente, mas a gente já entende que é (A2). (P2)

Como se fosse uma placa, é. E aí ele aponta para mim, né, o que é. (P6)

As percepções das professoras apontaram que a ajuda na habilidade expressiva é um elo na comunicação. Os recursos da CSA podem apoiar seus usuários, tanto na expressão, quanto na compreensão (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; BERSCH; SARTORETTO, 2017). Quando um código estabelecido é adequadamente apresentado, como forma de auxílio, gera uma identificação com o aluno, que passa a internalizar seu uso, deixando de usá-lo apenas em situações de necessidades fisiológicas e do dia-a-dia, como solicitar ida ao banheiro, pedir para sair da sala para beber água, e, passando a manifestar ideias, opiniões e desejos, fazendo com que a necessidade de se comunicar ganhe espaço maior (VON TETZCHNER, 2009).

A aquisição efetiva da habilidade de expressão verbal, vocal ou não vocal, por meio de ajuda, necessita criar laços com seu usuário para que o auxílio configure sentidos com seu usuário. A professora (P1) relata a dificuldade de proporcionar uma expressão verbal com ajuda não vocal, por meio de um auxílio que crie funcionalidade para o aluno. Seguem exemplos nos trechos transcritos dos relatos das professoras (P1) e (P3);

Por exemplo, essas figuras de carinhas, por exemplo assim, se tá alegre, se tá triste... eu percebo que ele não quer recorrer muito àquilo, ele mesmo quer expressar, então ele é um pouco resistente a essa questão de se expressar assim. (P1)

Tenho feito o uso mas assim, ele ainda tem uma certa dificuldade porque as figuras eu acho que ele ainda não se adaptou, ele não percebeu a função ainda. (P3)

Permitem os relatos a identificação de recusa por parte dos alunos não falantes. A recusa a usar um recurso pode estar vinculada à funcionalidade das

questões não assistidas (sem ajuda); ou seja, o uso do próprio corpo para se comunicar. Muitas vezes é mais rápido ao aluno não falante emitir um sorriso ou um olhar do que indicar uma figura; isso nos permite a ideia de que as ajudas que apoiam a comunicação apresentam diferentes características, na medida em que reconhecem as especificidades e potencialidades de seu usuário. Pires (2017) afirmou ser necessário olhar de maneira ampla os recursos que apoiam a habilidade expressiva verbal, para que não se corra o risco de vê-los apenas como maneira de expressar desejos e intenções superficiais, sem provimento da construção da linguagem. Ao pensar em um suporte para a habilidade expressiva verbal, vocal ou não vocal, é preciso refletir nas condições do aluno. Deliberato (2017) definiu como sucesso, no caminho da competência linguística dos usuários de suporte de comunicação, a necessidade de atender seu domínio linguístico, operacional, social e o domínio de estratégia. O relato da professora (P8) demonstra como o aluno (A8) lida com ajuda em sua habilidade expressiva verbal na modalidade não vocal (desenho):

Quando ele não é entendido, mas ele tenta falar, tenta sabe, da maneira dele ele tem ou falando a inicial ou falando a final, aí quando ele percebe que ele não é entendido ele desenha. (P8)

Como se vê, no trecho transcrito do relato da professora (P8), a possibilidade verbal não vocal, representada pelo desenho como apoio na tentativa de fala, favorece, além da habilidade expressiva do aluno não falante, a compreensão da mensagem emitida. O suporte no desenvolvimento das habilidades de expressão verbais possibilita interação e comunicação, como também a aquisição de elementos simbólicos (DELIBERATO, 2017). Ainda na discussão sobre as ajudas possibilitadas ao aluno não falante, com objetivo de apoiar sua habilidade expressiva, Duduchi (2017) enfatizou que, antes de introduzir novas práticas e estratégias, é importante identificar as habilidades comunicativas do aluno em relação à escola para se estabelecer uma efetiva proposta de comunicação, como destacou a professora (P1):

Porque tem hora assim mesmo na questão de quando a gente mostra a imagem, fica muito assim... será que é isto que ele queria dizer? Será que ele está afirmando? Será que ele tá assim sendo induzido? (P1)

O sistema que apoia a expressão verbal da pessoa não falante só adquire

funcionalidade quando identifica as potencialidades dos alunos para que possam se expressar. Assim, o aluno terá voz, o que se configura de fato uma das primeiras formas para a construção de uma sociedade inclusiva (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

A escola que oferta outros caminhos, de acordo com a condição comunicativa de seu aluno, gera, acima de tudo, a habilidade de se expressar, compreender a realidade em que está inserido e se fazer compreendido, mesmo que exista a necessidade de ajuda vocal ou não vocal. A autonomia e a independência na comunicação contribuem para o estabelecimento da autoestima nos alunos. Omote (2001) destacou que a competência, nas mais diversas formas de comunicação, configura o quadro de referência para formação e manutenção da identidade pessoal e social das pessoas; e acredita ser a comunicação o meio de assegurar a condição de normalidade do indivíduo. Qualquer prejuízo na capacidade de comunicação que a pessoa venha a sofrer compromete sua plena participação nas relações interpessoais, somando prejuízos na autoconfiança e na autoestima do indivíduo.

Habilidade de expressão não verbal não vocal

O subtema *Habilidade de Expressão não verbal não vocal* apresenta a característica do uso de outras formas de comunicação reconhecidas por expressões não estabelecidas, ou seja, não obedientes das normas de um código estruturado na manifestação de sua linguagem expressiva com diferentes interlocutores. Del Ré (2006) sabiamente destacou que a busca por novos caminhos permite o estabelecimento da comunicação. Os relatos das professoras (P1), (P3) e (P5) ilustram o pensamento destas autoras:

Você fala e ele já sorri, ou então, se fecha. Os gestos falam muito por ele. (P1)

Sinais, mais por sinais. Ele pega o que quer me mostrar, né. (P3)

Ela faz que sim, faz que não, ou ela mostra, sabe? Ela mostra muito as coisas, então ela quer ir ao banheiro ela mostra a garrafinha, ela quer ir beber água ela mostra a garrafinha, ela quer ir ao banheiro ela põe a mãozinha assim sabe? Então tudo é assim. (P5)

Quando as professoras apontaram que a comunicação de seus alunos aconteceu também sem a presença de um código linguístico estruturado, reconheceram outras formas na intenção comunicativa. Desta maneira, Moreschi e Almeida (2017) destacaram como ponto inicial de uma ação pedagógica focada nas potencialidades do aluno e provedora da educação inclusiva o reconhecimento de outras formas de comunicação que vão além da fala e de seus códigos linguísticos estabelecidos. As Habilidades expressivas não verbais, não vocais, percebidas anteriormente nos relatos das professoras, expressam domínio dos alunos em utilizar-se do próprio corpo como apoio de se comunicar (DELIBERATO, 2015). No processo de aprendizagem as habilidades comunicativas não verbais assumem papel fundamental, pois permitem manifestação de expressão do aluno. Seja qual for o meio usado pelo indivíduo para se comunicar, uma maior independência traz contribuições em seu papel de aluno não falante. Nesse processo, a intencionalidade no uso da ação motora para a troca comunicativa faz-se importante para o estabelecimento de uma efetiva habilidade expressiva não verbal, não vocal. A capacidade de o usuário utilizar gestos, sinais, ou outros meios, sem ajuda de sistemas de comunicação, com apoio auxiliares, Braccialli e Sankako (2017) conceituaram como habilidade operacional.

Dentre outras formas não verbais, Sobrinho e Medrado (2017) discutiram que os gestos assumem papel na construção da comunicação do indivíduo não falante. Seguem outros trechos transcritos dos relatos das professoras participantes da pesquisa, em que identificam, na habilidade expressiva do aluno, o meio não verbal, não vocal de comunicação; ou seja, quando o indivíduo usa seu próprio corpo para se expressar, como é possível observar a seguir nos relatos das professoras (P1), (P2) e (P3):

Tem, tem momentos assim que parece que ele quer falar, parece que ele quer ter esse impulso... mas ele não sai a fala? Mas eu percebo a expressão corporal dele assim, pra ele...(P1)

Usa gestos? (E)

Sim. (P2)

Sinais, mais por sinais [...] É mais assim, eu pergunto, ele mostra...(P3)

A habilidade do aluno se expressar por meio de gestos é associada no relato da professora (P3) com a sensação de perceber no aluno uma ação de telepatia que requeira esforço para que expresse sua habilidade de comunicação com característica não verbal não vocal, como se depreende do seguinte relato:

Ele tenta com gestos, mas é assim, é quase, eu até comentei agora há pouco, é quase uma telepatia. (P3)

Nesta perspectiva, Moreschi e Almeida (2017) discutiram o papel que os alunos com deficiência assumem no processo de interação, no qual demonstram postura passiva e dependente da atenção dos parceiros de comunicação, que, em sua maioria, tentam adivinhar o que eles desejam.

Ao se compreender o ambiente escolar provedor da construção de muitos papéis, este subtema nos permite discutir sobre o papel da criança que se utiliza da habilidade expressiva não verbal, não vocal, na escolha das brincadeiras e interações com o entorno. Como exemplificou o relato da professora (P9):

Porque às vezes ela quer cantar, nós não sabemos o que ela quer, ela faz gestos, pega na mão do amigo, mas a gente consegue entender, às vezes não. (P9)

A percepção da professora (P9) indicou habilidade expressiva da aluna por meio de gestos insuficientes para expressão de seus desejos, algo que tende a dificultar o estabelecimento de vínculos com o entorno e seus interlocutores. Souza (2017) pontuou que a criança que não fala pode apresentar participação reduzida e inativa nas brincadeiras pela limitação em realizar escolhas e interagir nas atividades. Moreschi e Almeida (2017) afirmaram que os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência não falante, em um ambiente escolar despreparado para atender suas singularidades comunicativas, podem causar o sentimento de não pertencerem àquele lugar, ou ainda levá-los a desistir de tentar se expressar para serem compreendidos. A professora (P9) relatou a habilidade expressiva não verbal não vocal da aluna e apontou sua dificuldade em transformar sua habilidade expressiva em comunicação:

Ela não fala, então nós percebemos que ela fica muito nervosa, angustiada com isso, então isso também colabora para esses momentos que ela arremessa estojos, ela taca as coisas, então nós estamos conversando e ela pega no meu rosto, então ela vira para tentar falar, ela me cutuca, ela pega em minha mão, ela tenta falar e a gente não entende. (P9)

Essa comunicação que é sempre por meio de gestos, ela aponta pelo rostinho. (P9)

Identifica-se, pelo exemplo da professora (P9), a tentativa da aluna em expressar uma intenção comunicativa; mas a professora não consegue entender as habilidades utilizadas frente ao ambiente ou à tarefa que estava sendo realizada, situações que acarretam prejuízos no estabelecimento da comunicação. Os dados contidos nesses relatos da professora (P9) nos permitiram ampliar discussões sobre as habilidades não verbais não vocais, que, de fato, devem ser reconhecidas em ambiente escolar, para que o aluno não falante se aproprie dela para satisfazer suas necessidades de expressão, em vez de desencadear situações angustiantes, representadas por tentativas incompreendidas. Cancino (2013) refletiu sobre a importância e as necessidades da valorização e compreensão de outras habilidades expressivas não verbais, representadas por gestos, olhares e expressões como meios de comunicação favoráveis à interação com o outro.

Habilidade de expressão não verbal vocal

Este subtema trouxe a possibilidade da discussão de meios de comunicação, que incluem o uso do corpo, e podem estar interligados ou não a recursos adicionais. O choro, o olhar, o sorriso, a expressão facial, sons, vocalizações, gestos e movimentos corporais auxiliam na ausência da fala, reconhecidos como recursos não verbais usados para comunicação (SOUZA, 2017).

No relato da professora (P3) notou-se a habilidade expressiva do aluno (A3) na modalidade não verbal vocal; ou seja, não há a presença de um código linguístico estabelecido com característica vocal: choro, grito, gargalhadas e vocalizações:

Até consegue, mas assim, a gente vai tentando, ele por exemplo, agora há pouco estava fazendo som de foguete. A gente entendia que era um foguete pelo som que ele emitia e pelo gesto que ele fazia. Aí eu perguntei: “É um foguete?” “É”, mas isso ele já está há uma semana tentando me contar, e a gente não conseguia entender. (P3)

O exemplo citado reforçou que, no processo de interação, apoiado por um interlocutor, sabe-se quão importante é sua participação para que de fato a comunicação aconteça e a linguagem se desenvolva de forma compreensível para ambos. Deliberato (2017) disse que a competência dos interlocutores, no processo

de interação, é imprescindível para que a comunicação se estabeleça, mesmo que por meio de outras modalidades. Observou-se, assim, a importância do interlocutor no acolhimento da habilidade de expressão não verbal vocal do aluno com deficiência não falante. Como seguem exemplos nos relatos das professoras (P1), (P7), (P9) e (P10):

Quando a gente brinca bastante com ele, faz um ruído, como se ele quisesse pronunciar alguma coisa, mas não sai. Eu já vi ali na hora da saída.(P1)

Às vezes ela chora, aí não sei, porque esses momentos que ela chora, não é todo dia, então às vezes a gente não sabe o que é.(P7)

Quando ela faz uma coisa que percebe que a gente gostou, ela dá risada, faz “ha ha”. (P9)

Ele cutuca, ou ele dá um gritinho, e aí alguma coisa que ele quer ele tem que pedir porque o básico eu já sei, então ele vai fazendo sinal, faz o meu sinal: “posso... ir... beber água... no banheiro...” então isso ele já consegue, ele já tem domínio. Agora, se é alguma coisa que até a gente não sabe, aí às vezes ele chora. “Por que tá chorando?” Aí ele não sabe explicar, porque muitas vezes ele não tem conhecimento daquilo que ele tá sentindo. (P10)

Os relatos das professoras (P7) e (P10) nos fizeram refletir que as crianças ou jovens podem interagir e expressar significados que muitos interlocutores não conseguem entender ou identificar. Os exemplos descritos permitem reforçar que, avaliar o vocabulário de uma criança que usa outras formas de comunicação, é complicado, uma vez que esta pode ter possibilidades externas, que não conhece, ou reconhece nos recursos diversos, e pode ter palavras em seu léxico interno que não consegue expressar externamente (SMITH, 2017).

4.1.2 Habilidade de compreensão

O subtema *Habilidade de Compreensão* identificou, pelos relatos das professoras, a percepção que possuem sobre a compreensão do aluno em situações interlocutoras de mensagens verbais e não verbais, emitidas pelo interlocutor com característica vocal/não vocal, com ajuda/sem ajuda. Os resultados apontaram incertezas nos relatos das professoras (P1), (P2), (P3) e (P7):

Às vezes a cuidadora fala “Ah, ele entendeu, porque ele tá rindo.” Mas será que esse riso também é uma coisa assim de compreensão? (P1)

Eu tenho a impressão que ela compreende... (P2)

Eu acho que ele compreende tudo que eu falo pra ele. (P3)

A gente não sabe se ela tá compreendendo tudo da forma que a gente pensa.(P7)

A identificação da compreensão do aluno não falante, quanto às diferentes mensagens emitidas pelo interlocutor, é umas das preocupações que o professor deve ter para que possa auxiliar no desenvolvimento da competência linguística do aluno. Não compreender o interlocutor faz com que se repense a forma como as mensagens são emitidas. De Paula, Deliberato e Manzini (2015) destacaram que uma avaliação escolar, com enfoque nas habilidades comunicativas já existentes, contribuem para que o interlocutor perceba quais seriam os auxílios que favoreceriam a compreensão de novos vocábulos e das diversas situações vivenciadas na escola pelo aluno não falante. Ainda neste subtema a professora (P1) demonstrou identificar a compreensão do aluno diante da emissão de uma mensagem verbal vocal (fala). Por meio da expressão não verbal não vocal (gestos ou vibração corporal) do aluno, identificou sua habilidade de compreensão:

Por gestos eu consigo entender se ele me entendeu ou não...só que fica muito restrito às coisas básicas, né? (P1)

Então, pela resposta assim... vamos supor, se eu faço uma pergunta, um questionamento, e às vezes, assim, a própria vibração dele, né? (P1)

Diante do exposto, os professores devem atentar para as habilidades comunicativas compreensivas do aluno, para uma abertura de caminho que possibilite, sustente e desenvolva a relação de comunicação com o entorno escolar, com enfoque na habilidade linguística, que inclui as habilidades receptivas e expressivas, entendidas como a capacidade de se desenvolver um conhecimento, um julgamento por meio de um código linguístico estruturado (BRACCIALLI; SANKAKO, 2017).

Mensagem verbal sem ajuda (vocal ou não vocal)

O subtema *Mensagem verbal sem ajuda (vocal ou não vocal)* identificou a percepção das professoras sobre a habilidade de o aluno compreender uma mensagem por meio de um código estabelecido (verbal), sem ajuda de um recurso

com característica vocal ou não vocal. Seguem para análise os relatos das professoras (P2), (P8) e (P3):

[...] às vezes ela não faz o que você pede é porque criança é criança e ponto. Mas ela assim, ela entende o que a gente fala. (P2)

[...] entende todos os comandos orais, ele entende todas as regras, só que a dificuldade está ali, na oralidade. (P8)

Eu acho que ele compreende tudo que eu falo pra ele. E compreende bem. Tanto que na semana que a cuidadora não estava e ele não queria realizar a atividade ele vinha me beijar, pegar o meu cabelo, é como se quisesse me convencer (risos) aí um dia eu falei pra ele “não adianta me adular”, ele tentou me morder, eu falei “também não adianta me morder” (risos). (P3)

O relato da professora (P2) nos permitiu dúvida quanto à habilidade de compreensão da aluna devido à associação que a professora fez com as questões infantis. Isso pode ser um equívoco a fim de impossibilitar transparência no nível de compreensão das mensagens verbais vocais, algo que implica na insistência da professora em investir na emissão de mensagens sem ajuda. A valorização da habilidade comunicativa por meio gestos, expressões, sons, entre outros, promove maior compreensão e expressão de seus usuários (VON TETZCHNER; MARTINSEN,2000; BERSCH; SARTORETTO,2017)

O relato da professora (P10) possibilitou uma reflexão quanto à mensagem verbal não vocal, no caso, as Libras:

Mesmo não sendo oralizado a gente tem um meio termo, que é a nossa comunicação em Libras. Mas ele não tem o domínio de tudo. Muita coisa pra ele a gente precisa ter o seu significante. Significado, significante, pra ele compreender. (P10)

Atentar para o nível de compreensão do aluno permite real entendimento da mensagem do interlocutor. Nesta linha de pensamento Pires (2017) enfatizou a importância de se considerar o estágio de desenvolvimento operatório do indivíduo, para que seja capaz de diferenciar o significante do significado, e compreenda a utilização de símbolos e sinais.

Mensagem verbal com ajuda (vocal ou não vocal)

O subtema *Mensagem verbal com ajuda (vocal ou não vocal)* procurou identificar a habilidade do aluno com deficiência não falante quanto à compreensão

de uma mensagem emitida pelo interlocutor, baseada em código linguístico estruturado com necessidade de um suporte, que pode ser vocal ou não vocal. A análise dos relatos da professora (P1) permitiu uma reflexão sobre a importância dos recursos de CSA como apoio na ideia da mensagem enviada pelo interlocutor:

Estava trabalhando com uma história de assombração e ele gostou muito, ele deu risada no final da história também porque a gente mostrou a figura pra ele, então assim, eu já fiz a comparação só conversando, como que ele reage, então parece que é uma coisa meio fora do mundo, agora quando ele vê a imagem, ele tem um senso de humor também assim, sabe? .(P1)

A professora (P1) demonstrou perceber que a emissão de uma mensagem verbal não vocal, com ajuda de uma figura, favorece a habilidade de compreensão do aluno não falante. Para isto os recursos de CSA, quando aliados à mensagem do interlocutor, poderão apoiar os seus usuários, tanto na expressão quanto na compreensão (BERSCH; SARTORETTO, 2017).

Os parceiros de comunicação desempenham papel de suma importância para os alunos não falantes. Nesta perspectiva os interlocutores podem auxiliar na escolha do vocabulário, no sistema e nas necessidades compreensivas dos alunos.(PIRES,2017).

A retomada de novas estratégias e direcionamentos possibilita ao professor se reorganizar, de acordo com as necessidades das habilidades comunicativas do aluno. A professora (P2) demonstrou mudar sua rota quando percebeu que o aluno não apresentava compreensão de uma mensagem não vocal verbal com ajuda:

Fui vendo assim que eu tinha que mudar o meu trabalho porque eu não estava conseguindo ter o acesso, porque ele não lia realmente como outra criança da mesma faixa etária que estava na sala. (P2)

Os desafios relacionados à deficiência e à condição de não falantes implicam na aprendizagem da leitura e escrita. Faz-se assim pertinente mudança no ambiente, ou seja, a superação dos desafios impostos (SMITH,2017). A Leitura e a escrita tornam-se grandes aliadas do aluno não falante, uma forma de superação de suas particularidades. Investir neste campo favorecerá a habilidade do aluno não falante em compreender mensagem enviada por diferentes interlocutores. Por meio do relato da professora (P2) identificou-se a importância de a professora investir na aprendizagem de leitura e escrita de sua aluna:

Tem compreensão das coisas. Por exemplo, em qualquer lugar ela

encontra uma palavra escrita, por exemplo, em caixa alta evidentemente. Ela identifica as vogais, ela sabe, ela fala o A, E, I, O [...]. (P2)

Para alunos com estas especificidades em sua funcionalidade a escrita é uma forma de comunicação que se alia para superar suas particularidades. (SMITH,2017).

Mensagem não verbal (vocal ou não vocal)

Ao considerar que diversos são os meios com que o interlocutor se comunica, torna-se importante discutir, neste subtema, a habilidade do aluno não falante em compreender a *Mensagem não verbal (vocal ou não vocal)* identificada porque o emissor não seguiu um código linguístico estruturado com característica vocal ou não vocal”.

As professoras (P1) e (P5) relatam sobre a habilidade de seu aluno em compreender uma mensagem não verbal representada por gestos (não vocal):

É, que nem no caso da minha expressão facial, ele não soube interpretar[...] (P1)

[...] apontar é o gesto que ela entende. (P5)

Identificar habilidade de compreensão no aluno com deficiência não falante em situações em que o interlocutor emite uma mensagem não verbal, não vocal indica que, embora não haja um código linguístico estabelecido, a comunicação se estabelece por meio da essência contida na mensagem emitida. Nesse sentido foi relevante Deliberato (2017) quando destacou que as pessoas podem utilizar diferentes maneiras para se comunicar, como gestos, choro, fala, escrita, olhares; mas, para que a comunicação se torne efetiva, necessita ser representada por um sistema de conteúdos e sentidos. Ainda neste subtema o próximo relato da professora (P1) demonstrou identificar a habilidade de compreensão do aluno ao ser receptor em mensagens não verbal emitidas pelo interlocutor: por gestos ou vibração corporal o aluno com deficiência demonstra entendimento. As questões básicas de compreensão aparecem, e devem ser um apoio na conquista de novas habilidades comunicativas do aluno:

Por gestos eu consigo entender se ele entendeu meus gestos ou não...só que fica muito restrito as coisas básicas, né. (P1)

A dificuldade do aluno em compreender mensagens do interlocutor pode estar associada à inexistência de uma ideia ou conceito sobre o que se busca emitir (linguagem receptiva). É possível destacar, no relato da professora (P1), uma tendência do aluno em compreender preferencialmente questões gestuais mais básicas de seu dia a dia. Nessa direção, Gonçalves (2009), enfatizou: a forma como vemos e sabemos das coisas diz respeito àquilo que conhecemos dela; ou melhor, a autora destacou que formamos conceitos sobre todas as coisas ao longo do tempo.

4.1.3 Compreensão do interlocutor

O subtema *Compreensão do Interlocutor* buscou analisar situações em que a professora percebeu que o aluno é entendido pelos interlocutores nas suas habilidades de expressão. Os dados revelaram as dificuldades de os interlocutores compreenderem efetivamente a comunicação do aluno com deficiência não falante, o qual nem sempre tem sucesso em suas tentativas de comunicação. Isso pode levar o aluno a desistir de se expressar, deixando de assumir de fato a vez de locutor. A seguir trechos que ilustram a percepção das professoras (P2), (P3) e (P10):

Então, mas não em tudo, por exemplo, outro dia ela falava alguma coisa que a gente não sabia o que era. Ela fala [...] e a gente não conseguiu entender, ela apontou, apontou, falou, falou, falou e, a gente não conseguiu saber o que era. (P2)

Ela desiste (...) Aí ela desistiu e foi fazer outra coisa. (P2)

Então, isso irrita muito ele, porque ele quer se fazer entender e não consegue. E é uma alegria muito grande quando a gente consegue entender alguma coisa que ele quer falar. (P3)

Algumas vezes ele se irrita, né, às vezes, às vezes ele desiste (P3)

Porque nem tudo a gente tem domínio do conhecimento em Libras. (P10)

É necessário ressaltar que as professoras reconhecem que nem sempre os alunos têm sucesso em suas tentativas de comunicação, e observam que desistem sem ser compreendidos pelos interlocutores. Fica explícito, na fala das professoras, que o comportamento de desistência dos alunos é causado pelas dificuldades de expressar suas vontades, necessidades e desejos. Reportando-se a Moreschi e Almeida (2017) as dificuldades enfrentadas pelos alunos não falantes, em ambiente

escolar desprovido do reconhecimento de alternativas de comunicação, contribuem significativamente para que o aluno não se sinta pertencente ao lugar, e suas tentativas de ser compreendido sofre um declínio.

O papel dos interlocutores na compreensão da linguagem expressiva do aluno não falante foi tratado neste estudo pela sua relevância no processo de interação e construção da comunicação. Seguem os relatos das professoras (P5), (P6) e (P8) que se destacam por não revelar compreensão em sua totalidade, ou seja, as professoras não conseguem entender totalmente o que o aluno tenta comunicar:

Então eu entendo muito ela mesmo sem ela ter esse diálogo, então eu já estou entendendo mais ela.(P5)

Algumas coisas consigo compreender. Banheiro eu compreendo. Água. Nome de algum amigo. (P6)

Ele não consegue falar a palavra inteira, então como na convivência você acaba entendendo a criança por conta da convivência mesmo ele falando só uma parte da palavra. (P8)

Para que a comunicação se desenvolva e interlocutores criem condições de se expressar, compreender e serem compreendidos, faz-se relevante a competência do parceiro de comunicação. Um dado revelador, no relato da professora (P8), refere-se a convivência escolar, que cotidianamente favorece a construção da comunicação, ao contrário do que a professora (P8) expressou, e, de acordo com a incompreensão transcritas no relato das professoras (P5) e (P6), diz sobre a implementação de sistemas acomodados em recursos de CSA que possam dar condições efetivas de comunicação em menor tempo, ou seja, desde o início do acesso do aluno na escola. Deliberato (2017) destacou que, em sua maioria, as escolas não apresentam interlocutores competentes na utilização de recursos e estratégias da CSA ,em sua rotina de atividades pedagógicas.

Outros trechos transcritos dos relatos das professoras (P3), (P2) e (P9) confirmaram a ideia de que o passar do tempo promove tentativas e observações que permitem compreender melhor a comunicação dos seus alunos. Os relatos indicaram o tempo como aliado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos não falantes:

Agora que eu estou começando a entender, INTERPRETAR o que ele quer ... o que ele deseja. (P3)

Porque a gente demorou um tempo muito grande pra perceber que ela entendia o que a gente falava, porque a princípio a gente tinha dúvidas. Ela não está entendendo o que eu estou pedindo pra ela ou ela não sabe, não quer fazer naquele momento. Eu não sabia isto, né. A gente não sabia isto. Hoje a gente percebeu que ela entende as coisas. (P2)

Olha, a minha criança é uma criança que não oraliza. Então, ela oraliza alguns sons, algumas sílabas, é e nós vamos trabalhando, ela faz alguns gestos, aponta, e com essas sílabas nós vamos tentando entender o que ela quer dizer, né, então já passou um tempo que estou com ela, seis meses, então nós vamos entendendo o que ela quer. (P9)

Em um prazo de tempo esperado e curto a escola precisa romper as barreiras impostas pela ausência da fala e colaborar com a disseminação da ideia da diversidade comunicativa. Além dos direitos que todos possuem de se comunicar, tais alunos apresentam outras potencialidades comunicativas, sendo necessário identificá-las para que se possa construir, no ambiente escolar, uma cultura de diversidade, que torne mais natural a habilidade de comunicação do aluno não falante. Atender e promover as possibilidades comunicativas de todos os alunos, desde seu ingresso em ambiente escolar, torna-se uma garantia de ganhos em sua interação e construção, como primaram Duduchi e Macedo (2009) ao destacarem que é no dia a dia que o ser humano se constrói, de acordo com as interações com outros seres humanos e com o entorno.

O próximo relato da professora (P3) descreveu como a dificuldade de comunicação, permeada por incompreensão dos interlocutores, acabou por dificultar a expressão do aluno não falante, inibindo seu direito de comunicação, algo que confirma a ideia de que os membros escolares precisam trabalhar de forma que possa eliminar barreiras comunicativas:

Então, foi bem na época do dia dos pais. Ficou bastante marcado porque assim, eu não sei como que está a família né, eu ouço boatos de que o padrasto tá recluso, então a gente sabia que o padrasto estava em casa nesse período de dia dos pais, e ele foi para o atendimento do AEE, rápido a professora da AEE devolveu ele na sala porque ele tentou estrangular ela, porque ele tentava se comunicar, ela não conseguia compreender e ele tentou estrangular. Voltou pra sala. Na sala eu tentei fazer atividade com ele, mas assim, tentava falar alguma coisa, ele se recusava a fazer a atividade, aí ele puxou meu cabelo, aí ele tentou pegar na minha roupa puxar, ele pegou na minha mão, tentava também, sabe, puxar a mão... mas a gente não conseguia... Bom, foi pro recreio, voltou. No recreio, ele tentou agredir uma cuidadora, uma outra ele

tentou estrangular também. (P3)

O relato da professora (P3) evidenciou situações conflituosas, desencadeadas pela inabilidade de o interlocutor compreender a mensagem emitida pelo aluno não falante e pela angústia do aluno em expressar sua voz interna. Ficam desta forma evidentes as impossibilidades impostas pela deficiência e pelo quadro de não falante. Como preconizou Schirmer (2014), a expressão do aluno necessita ir além de suas condições, com respaldo na acessibilidade do deficiente, para que possa agir sobre o mundo e sobre sua comunicação com o outro, embora Von Tetzchner (2009) tenha ressaltado que o acesso à comunicação esteja bastante longe de ser atingido, representado ainda por diversas barreiras. Conforme o relato da mesma professora (P3), ao expressar sua dificuldade em compreender seu aluno não falante, que, durante mais de uma semana, tentava explicar sobre o “foguetete”. Percebe-se que a apreensão na comunicação tomou conta dos interlocutores, um por não compreender, o outro por não se fazer compreendido; algo que distancia a relação professor-aluno e provoca lacunas no processo de comunicação.

Consegui hoje, mas assim, eu fui perguntando, fui questionando e ele dizia sim ou não com a cabeça, né, fazia o gesto. Então é um foguete? “É”. Você viu esse foguete? “Não”. Você viu o foguete, você foi no aeroporto? “Não”. É na televisão, é um filme, é um desenho? “Não”. Aí eu falei é um brinquedo, aí por fim, é um brinquedo? Aí ele concordou. Esse brinquedo tá na sua casa? “Sim”, ele balançou a cabeça. É seu? “Não”. É do seu irmão? “Sim”. É do Matheus? “Sim”. Você gosta? “Sim”. Você quer um? “Sim”. Aí a estagiária tava junto comigo porque ele nem atividade ele não queria mais fazer, ele tava muito angustiado querendo contar a respeito desse foguete. Aá quando a gente conseguiu com muito custo entender isso já, desde a semana passada ele tá me contando e já não conseguia saber o que era, aí ele ficou todo feliz, a estagiária falou: “Você quer um pra você?” “Quero”. Então nós vamos imprimir um pra você colorir”. Aí imprimiu um, coloriu, amarrou o barbante, ele tá lá todo feliz brincando com o foguete, mas demorou muito tempo pra gente chegar nisso. (P3)

Diante do exposto Mendes (2009) corresponsabilizou os adultos no papel crucial que auxilia a resolução dessa situação de comunicação; para isto precisam de estratégias adequadas a fim de que o aluno atinja seu objetivo de se fazer compreendido pelo interlocutor. Quanto aos comportamentos inadequados, desencadeados pela dificuldade de se fazer compreendidos, Walter (2011) enfatizou que as interações significativas de indivíduos com comprometimento linguístico

promovem a redução de muitos de seus problemas comportamentais. As professoras (P1), (P2), (P7) e (P8) também destacaram, em seus relatos, comportamentos agressivos dos alunos associados à comunicação:

Agressividade... tem relatos assim, comigo nunca aconteceu, esse ano ele não fez mais isso, ele mordida. Muito. Travava assim a boca, sabe, fazia assim, até rangia os dentes. (P1)

(...) às vezes assim até agressivamente ele se expressa assim de uma maneira... quando ele não quer vir pra escola, tem que criança que reclama que ele chutou, porque, daí ele dá lá os espasmos dele lá e... então se ele não gostou tem hora que ele é até agressivo, dentro da perua, aí bateu em todo mundo e tal, se debateu, então assim ele se expressa nesses momentos com as crianças. (P1)

Ela se frustra, aí você engambela, faz outra coisa e volta. Porque quando ela tem estes acessos de raiva ela se machuca. Começa a se morder, puxa o cabelo, começa a bater a cabeça na parede. É ruim de ver. A gente sai daqui desgastada. (P2)

Às vezes ela chora, ai não sei, porque esses momentos que ela chora, não é todo dia, então às vezes a gente não sabe o por quê.(P7).

Ele fica nervoso, bate as mãos e daí bate palma. (P8)

Diferente da habilidade de as professoras compreenderem seus alunos não falantes, por meio dos relatos das professoras (P2) e (P3) identificou-se que as intenções comunicativas de seus respectivos alunos são mais bem compreendidas por seus familiares. Nota-se:

Eu tenho a impressão que no dia a dia da família não causa tanto transtorno. (P2)

Porque a mãe do (A3) pelo que ela passa, ela entende tudo, eles se comunicam e a dificuldade maior é na escola. Porque o tempo de convivência é menor também, né? (P3)

Os dados explícitos nos relatos das professoras (P2) e (P3) permitiram destaque da importância de familiares no processo de comunicação de seus filhos não falantes; pelo que se vê como positiva a parceria na busca de caminhos alternativos da comunicação. Sendo assim, Delagracia, Manzini e Deliberato (2015) postularam que a família é de grande valia no processo de seleção de vocabulários e comportamentos comunicativos já existentes na criança, para que se norteie a seleção de novas conquistas linguísticas. Souza e Passerino (2013), ao analisarem

os professores e suas estratégias para os alunos não falantes, destacaram que os alunos com dificuldades na comunicação são favorecidos quando professores fazem o uso de recursos e estratégias da CSA.

Diante da dificuldade de compreender seus alunos, e ao perceber o esforço necessário para estabelecer uma comunicação efetiva que contribua com questões pedagógicas, na rotina escolar, que vá além do atendimento das necessidades básicas, as professoras apontaram a necessidade de adotar um recurso que possibilite ao aluno ter vez no processo de interlocução no ambiente escolar, pois fica evidente que isso pode colaborar com as intenções comunicativas, facilitando o trabalho com os educandos:

Ah, eu creio que muito. Assim, é uma ansiedade até minha, maior acho que da família dele. (P3)

Arrumar essa comunicação... esta facilitação por meio da Comunicação Alternativa fazendo com que eles participassem também, né? Usando outra linguagem pra eles também né? (P1)

Então, aí se a gente colocou muito vamos pensar. Porque se eu for falar com o E. oralmente, é como eu falei, ele às vezes faz, ele esboça, ele levanta a mão falando se tá certo ou tá errado. Só que assim, é aquilo que a gente falou, se é um vocabulário que exige mais eu vou ter que trazer as figuras para que eu me faça entender melhor. (P1)

Sem dúvidas. (P2)

Se existe esta possibilidade vai facilitar o meu trabalho vai facilitar pra ele conseguir descrever o que ele deseja. (P3)

Dudas (2013) afirmou que a inclusão poderá ser potencializada a partir da utilização do CSA. Nesse processo é possível mostrar que há um sujeito manifesto, mesmo que organicamente barrado pela fala.

Portanto, é preciso que o professor tenha condição de se desafiar, de acreditar na possibilidade de mudança de papel, de criar caminhos para que as transformações, nas habilidades comunicativas do aluno não falante, se concretizem, dentro da rotina pedagógica e escolar, fazendo que o aluno assuma a condição de falante. Para isto, Bersch e Sartoretto (2017) apregoaram que um recurso de CSA beneficia o aluno com deficiência não falante na compreensão das informações, enunciados, textos e roteiros de atividades e nos suportes cognitivos e emocionais para compreensão de um novo conceito, de uma ideia, de um desejo e

de uma manifestação interna.

4.2 Rotina Pedagógica da Sala de Aula

Neste estudo o tema Rotina Pedagógica da Sala de Aula considerou o trabalho desenvolvido pelo professor com alunos em sala de aula. De acordo com Pacheco (2007), tudo que acontece dentro da sala de aula pode ser considerado como prática da sala de aula. Ou seja, a rotina pedagógica é a prática que acontece na sala de aula em relação ao que os professores e alunos fazem. Nesse aspecto seguem os subtemas que possibilitaram a discussão.

4.2.1 Subtema Atividades e tarefas da sala de aula

O subtema *Atividades e tarefas da sala de aula* buscou identificar a rotina seguida pela professora, na organização de seu trabalho com o aluno com deficiência não falante, e com os demais alunos, em sua rotina pedagógica. Este subtema foi subdividido em outros dois subtemas: *Recursos e Estratégias das atividades pedagógicas* e *Participação do aluno com deficiência*.

Recursos e Estratégias das atividades pedagógicas

Neste subtema se buscou analisar, entre atividades e tarefas propostas pela professora em sala de aula, os recursos e as estratégias utilizadas com os alunos, em benefício do ensino e aprendizagem. Destaca-se, nesta análise, a inserção dos alunos com deficiência não falantes na atividade proposta a todos os alunos. Conforme se pode apreender, as professoras (P1) e (P3) inserem seus alunos com deficiência em uma rotina geral estabelecida para todos:

Ele também tem que participar dos outros momentos, porque não é toda hora que eu vou poder também estar ali. Ele participa de uma maneira geral de tudo, lógico. (P1)

Aquilo que eu estou dando pras outras crianças, se é Língua Portuguesa, então pra ele também é. (P3)

Nos momentos que ele não está realizando atividade já é um combinado com a turma, eu normalizo a turma, passo uma atividade, vocês vão fazendo essa porque vocês tem mais autonomia e agora é a vez do (A3). Porque ele tem mais... precisa um pouco mais de atenção. (P3)

O tema da sala. Se a sala tá fazendo geometria, ele vai fazer, do

mesmo... se tá fazendo alguma coisa que envolve números ele também vai estar fazendo no mesmo tema. (P3)

Os dados contidos nos relatos das professoras (P1) e (P3) denotam suma importância na rotina pedagógica que inclui a diversidade dos alunos, pois sinalizam ajustes na rotina pedagógica, apoio às necessidades educativas, apoio no acesso ao currículo desses educandos. Em tempos de inclusão, o entendimento quanto às especificidades dos alunos conta na decisão dos ajustes que necessita para avançar e enfrentar as demandas escolares (DENARI,2014). Cardoso, Tartuci e Borges (2015) destacaram que o desenvolvimento global do estudante se efetiva quando o espaço escolar se preocupa em desenvolver sua socialização e autonomia. Embora o relato seguinte, da professora (P2), tenha verbalizado as dificuldades de inserir a aluna no contexto dos demais alunos, devido à discrepância de conteúdos adquiridos, observou-se que apresentou ideia equivocada da organização da rotina; fator que poderá contribuir para o distanciamento dos alunos com a aluna com deficiência não falante, dificultando os vínculos afetivos e a pertença ao grupo:

E a rotina dela é diferente da sala. A única hora que se encontram, por exemplo, é quando a gente vai na praça fazer resgate de brincadeiras de rua. Já é uma atividade que eu me proponho a fazer para que ela estabeleça vínculo com outras crianças. É o único momento que ela faz a mesma atividade. No resto do tempo é uma atividade à parte. (P2)

Porque as atividades dela nunca batem com as do colega. Então ela monta o quadrinho dela e a dos colegas eu faço na lousa. (P2)

É uma rotina específica pra ela, porque assim, eu não consigo por exemplo, incluí-la na atividade. (P2)

Sabe-se o quanto é importante que o aluno com necessidades educacionais especiais esteja em situação de ensino com os demais. O professor deve atender a suas especificidades dentro do contexto em que trabalha o conteúdo da série/ano. Denari (2014) alertou que as respostas educativas dos alunos da Educação Especial devem estar baseadas no currículo do ano em que se encontra; o que faz a ele sentido.

Deliberato (2017), ao discorrer sobre as necessidades do professor do ensino regular, destacou que ele deve estar atento às especificidades de seus alunos, a fim de planejar o conteúdo pedagógico com todos os alunos. O domínio daquelas regras possibilita aos alunos participarem plenamente da rotina escolar,

desenvolvendo habilidades sociais que lhes permitam expressar opiniões, desejos e vontades. Uma situação de ensino coletivo possibilita conhecer diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, incorporar valores e normas sociais.

Um transtorno de comunicação pode comprometer a efetiva participação em todas as atividades sociais do escolar, caso a escola não esteja preparada; ou o professor não seja flexível às mudanças nos recursos e estratégias utilizadas no ensino com o aluno não falante. Professor e escola devem assumir as dificuldades do aluno e suprir, através de outros caminhos, suas necessidades comunicativas e pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais elencaram, quanto ao ensino do aluno com deficiência, a existência da necessidade de adaptação de materiais de uso comum na rotina pedagógica; a adoção de sistema alternativo de comunicação; adaptações de materiais de apoio pedagógico; adoção de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno; utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação; priorização de determinados objetivos e conteúdo (BRASIL, 1999).

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é encontrar mudanças necessárias que permitam o acesso do aluno público-alvo da Educação Especial nas diversas situações de ensino propostas na rotina escolar. Marins e Mello (2012) enfatizaram que, na escola inclusiva, o currículo deve ser comum para todos, respeitando as diferenças dos alunos, criando estratégias que levem em conta as individualidades e considerando uma educação adaptada às possibilidades desses alunos.

Questionada sobre a rotina diferenciada de sua aluna, a professora (P2) relatou:

Então daí a minha dificuldade de fazer que a mesma atividade que eu faço com o restante da sala funcione com ela. Porque é uma distância muito grande. É como se eu tivesse uma criança de dois anos na sala com as demais crianças, né. (P2)

Mas a gente chegou no ponto que pra evitar estes surtos, quando ela começa a apresentar muita resistência na atividade, a gente muda a atividade. Outra hora faz. A gente tinha uma atividade que ela tinha que colar, exatamente pra ter este movimento, pra colar o palitinho, era a casinha do Chapeuzinho Vermelho, colar palitinho de fósforo no contorno. Ela não deu conta de fazer isso num dia, nem dois, nem três. Eu falava assim com ela, cada dia voltava, olha dois palitinhos, colava dois palitinhos. E a gente demorou... (P2)

Ao considerar a escola regular como um espaço favorável à inclusão e à aceitação de todos, sem nenhuma discriminação, é imprescindível o reconhecimento das diferenças dos alunos, diante do processo educativo, e a adoção de novas práticas pedagógicas para participação e progresso de todos (ROPOLI et al., 2010).

Os recursos utilizados em sala podem auxiliar os professores e os alunos nas atividades propostas na rotina escolar. Observe-se, no relato da professora (P1), o uso de tampinhas no auxílio de operações lógicas em sala de aula. A professora (P3) demonstrou compreender também o uso do recurso na aprendizagem da escrita:

Assim com tampinha com as crianças, aí se é uma situação de divisão, uma situação-problema, chamo as crianças pra dividir com ele, esse tipo de coisa que eu estou tentando fazer. (P1)

Como eu já usava com ele o alfabeto móvel, então algumas palavras, assim no início do ano a memória dele era muito difícil. Então trabalhava numa palavrinha agora, daqui a pouquinho ele já não lembrava mais, e agora de um tempo pra cá, eu percebo que ele consegue montar as palavras muito rapidamente, ele já esta parece que associando o som... (P3)

No relato da professora (P3) se destacou, como estratégia de ensino, o uso do recurso concreto (alfabeto móvel) em função do desenvolvimento da aquisição da escrita do aluno. Segundo a professora, ele apresenta avanços quando associa som às letras. Crianças com quadro de deficiência não falantes são candidatas a utilizar a CSA, e podem apresentar desejos de dominar a leitura e escrita como meio da comunicação verbal vocal; porém os profissionais capazes de desenvolver tais habilidades se sentem desencorajados, embora a literatura mostre modelos testados como suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita (SMITH,2017).

Compreender as necessidades de retomadas e reflexões quanto ao uso de um recurso favorece o desempenho do aluno nas atividades. A professora (P4) sinaliza que busca alternar os recursos em benefício da aprendizagem da aluna com deficiência.

Sim, eu vou tentando mudar os recursos para ajudar na aprendizagem dela, mas ela precisa ter esses apoios. (P4)

Utilizar-se da estratégia que busca identificar e modificar os recursos na rotina da sala de aula resulta em benefícios para os alunos com ou sem deficiência. Sobre as adaptações de recursos e estratégias, Reganhan e Manzini (2009)

ressaltaram que são relevantes na educação, pois buscam atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência, o que possibilita um ensino que respeite as singularidades, desenvolvendo seu potencial, sua socialização e compreensão do mundo. Quando as professoras (P7) e (P8) relataram estratégias diferenciadas, lançadas para atender às especificidades de determinados alunos, percebe-se que ambas compreendem o contexto heterogêneo de sala, e se adaptam:

Eu também faço a leitura diária de um livro e aí eu vou bem perto pra ela ver as imagens e às vezes ela tá dispersa, né.(P7)

Isso, eu procuro assim com ele, igual o interesse por dinossauro, partiu dele ali, e pra não deixar só ele, então eu também levei pra turma, aí eu também fiz um projetinho relacionado ao dinossauro. (P8)

Quanto à necessidade de acomodar a todos na rotina pedagógica, Denari (2014) pontuou como marco para mudança na qualidade de ensino, tanto para Educação regular como para a Especial. Nesse sentido a autora enfatizou que a diferença passa a ser vista como característica humana. Um ponto que merece destaque, neste subtema, é a sensibilidade da professora em prover as mesmas atividades ao aluno com deficiência não falante, porém adaptadas a suas especificidades, uma vez que não é incomum encontrar rotineiramente situações em que o aluno realiza atividades distantes e descontextualizadas de seus pares.

Não é diferente, se eu estou em matemática ele também está, só uso uma adaptação. (P8)

Neste sentido, Schadeck e Oliveira (2014, p.55) buscaram alertar que “as bases para o processo de escolarização de qualquer criança, seja ela com ou sem necessidades especiais, devem ter os mesmos princípios”. Porém as adaptações na rotina pedagógica entrelaçam com as necessidades específicas de cada aluno. Denari (2014) enfocou que os ajustes às necessidades específicas contam com iniciativas voltadas à elaboração de procedimentos, estratégias e materiais que apoiam às respostas educativas.

Participação do aluno com deficiência

Este subtema buscou identificar os relatos em que as professoras destacaram a *Participação do aluno com deficiência* na rotina da sala de aula. As professoras (P2), (P1) e (P3) enfatizam a participação dos alunos a que se referem:

Então ela participa muito pouco das atividades da sala de aula, porque a atividade dela é diferenciada o tempo inteiro, né. (P2)

Ele participa de uma maneira geral de tudo, lógico. Mas assim, momentos específicos mesmo pra estar trabalhando diretamente, porque tem assuntos, tem temas que até propiciam mais, são mais fáceis da gente estar trabalhando, e outros que ele vai que estar ali como um aluno mesmo... (P1)

Falar pra você que ele fica cem por cento do tempo ocupado, não, não tem como. Então, em alguns momentos ele vai ficar ocioso, eu tento nesse momento que ele tá ocioso alguma coisa que ele vai estar ajudando na sala pra ele se sentir útil, pra ele se sentir incluído na sala. (P3)

Possivelmente a ideia de planejamento diferenciado, proposto pela professora (P2), não caracterizou a participação da aluna na rotina da sala e contribuiu para situações desfavoráveis da aluna com os pares. Pacheco (2007) afirmou que o primeiro princípio de inclusão de uma sala de aula é garantir que cada aluno participe de situações de aprendizagem e aspectos sociais junto aos seus pares. O autor sugeriu esse pensamento como abordagem à remoção de barreiras, e afirmou que os líderes escolares devem estar conscientes ao organizar o trabalho escolar. As demais professoras, por mais que busquem realizar adaptações curriculares condizentes com a proposta do ano/série, relataram que, em situações da rotina escolar, os alunos com deficiência não falantes ocupam em sala papéis de ouvintes, que nem sempre são preenchidos concomitantes com a rotina dos demais alunos inseridos no contexto escolar.

Quando o ambiente escolar encoraja as relações sociais, a participação de todos é a maneira de promover o pensamento inclusivo, fato que precisa ser defendido por todos. Para isto o professor necessita desenvolver habilidades de investigar e buscar estratégias que possam dar suportes cognitivos e emocionais para compreensão de um novo conceito. Os próximos relatos, emitidos pelas professoras (P2), (P5) e (P7), elucidaram o desinteresse de seus alunos nas atividades propostas na rotina pedagógica. Seguem relatos:

É uma rotina específica pra ela, porque assim, eu não consigo por exemplo, incluí-la na atividade [...]eu consigo fazer isso com ela. (P2)

A gente ainda não achou o caminho que desperte o interesse dela, então assim, é tudo muito custoso. (P2)

E: - Então a turma está em Matemática e ela está fazendo, por exemplo, uma letra em Língua Portuguesa? P5: - É.

Às vezes, porque nem sempre ela está com interesse. (P7)

O desinteresse dos alunos pode estar associado ao distanciamento do que está sendo proposto na rotina pedagógica, ora devido à professora não ter clareza de seus objetivos de ensino com o aluno com deficiência não falante, ora por não conhecer suas potencialidades e necessidades. Para tanto os professores do ensino fundamental regular deveriam estar devidamente instrumentalizados para indicar os pontos positivos e os que precisam ser trabalhados nos alunos com especificidades diversas (DENARI,2014). Ao contrário do exposto, o próximo trecho, retirado do relato da professora (P1), apontou melhora na participação do aluno, coadunada com a associação de imagens pela professora na rotina pedagógica:

Eu percebi que depois que teve essa maior interação, essa questão das imagens, ele se tornou assim... mais participativo e querendo saber, sabe assim? (P1)

Nessa direção, Bersch e Sartoretto (2017) destacaram a importância de a escola vivenciar, junto com os alunos, os desafios da comunicação e descobrir quais são os suportes necessários para proporcionar-lhes a habilidade expressiva e compreensiva. Os sistemas de CSA, representados por suas diversas formas, permeiam efetivamente as relações com o outro, e fundamentam a troca de experiências, sendo capaz de posicionar o aluno com deficiência não falante dentro ou fora de uma situação, e graduar a participação, de acordo com as habilidades dos interlocutores em transformar a linguagem em comunicação.

SOUZA (2017) analisou as diversas barreiras que dificultam a participação do aluno na rotina pedagógica e, identificou que podem ser de diversas ordens: sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais. Escolher um caminho inclusivo, que evidencie a participação de todos, deve respeitar a equidade de condições, a fim de diminuir a distância entre a participação e a não participação, no caso, do aluno com deficiência não falante. Dentro desse contexto, a rotina pedagógica do professor deverá contemplar a todos, com garantia de o aluno com deficiência ter participação plena nas atividades pedagógicas (GUERREIRO, 2012).

4.2.2 Subtema Atividades e tarefas adaptadas

Entende-se por *Atividades e tarefas adaptadas* as ações, práticas e intenções pedagógicas que visam a dar acesso ao currículo escolar para oferecer respostas educacionais às necessidades específicas dos alunos (MARÍLIA/SP, 2016).

Pacheco (2007) definiu como adaptação curricular os ajustes no objetivo, material e método, de modo a contemplar as necessidades do aluno; e destacou que as adaptações devem se relacionar com as atividades, tarefas ou trabalhos individuais, em pares, em grupos e no ensino para a turma toda. Este subtema subdividiu-se em: Recursos e estratégias adaptadas às atividades pedagógicas e Sistemas tangíveis e pictográficos (imagem visual).

Recursos e estratégias adaptadas às atividades pedagógicas

Este subtema buscou olhar para discussão quanto aos “*Recursos e estratégias adaptadas às atividades pedagógicas*” promovidas pelas professoras do ensino regular a fim de possibilitar adequação e reconhecimento das especificidades do aluno com deficiência não falante. Tais adequações podem ser um recurso ou uma estratégia que objetive auxiliar e acomodar as necessidades do aluno. O relato das professoras (P3) e (P6) expressaram a preocupação em adequarem recursos pedagógicos ao aluno com deficiência não falante:

Assim, no início a gente até tentava engrossar o material, mas agora ele já está conseguindo manipular com mais facilidade. (P3)

Até na última vez que as meninas vieram, eu pedi pra elas montarem um material mais lúdico, o que elas trouxeram ajudou bastante, que foi o livro da Chapeuzinho Vermelho. (P3)

Tem alguns jogos que eu fiz no começo do ano de cores, só que agora acho que a gente não precisa mais. Ele já domina bem, as cores e os números. Não todos, eu fiz até três. (P6)

No relato das professoras (P1, P2 e P3), nota-se que identificaram a necessidade da adoção de estratégias diferenciadas que tenham como objetivo atender às diversas características de seu aluno com deficiência não falante:

Então tem que sempre pensar assim: “Como que vai ser pra ele?” Mesmo que eu tiver que fragmentar aquilo, vamos supor, os outros vão ter um conceito pra trabalhar, ele não vai ter aquele conceito. (P1)

Se eu vou trabalhar a matemática a gente já pega o livrinho dos números, das quantidades. Se eu vou trabalhar as letrinhas a gente já retoma o alfabeto móvel e vamos ver qual que é a letrinha que tá trabalhando, a gente já encaminha pro registro na verdade, né? (P2)

Primeiro eu faço o planejamento das outras crianças, depois eu faço algumas adequações pra ele na atividade dele. (P3)

De acordo com os relatos expostos, percebe-se que as professoras incorporaram, em sua rotina pedagógica, o uso de recursos e estratégias diversificadas intencionais aos alunos com deficiência não falantes. Em ambiente escolar, o recurso pedagógico tornou-se um instrumento que medeia o ensino e a aprendizagem, previsto em adequações curriculares, sendo reconhecidas nele as possibilidades de aprendizagem do aluno. Manzini e Deliberato (2007) definiram o recurso como um objeto concreto. Já as estratégias se referem aos procedimentos das professoras direcionados ao ensino dos alunos, no caso, com deficiência não falante. Como afirmou Pacheco (2007) o uso das estratégias diversificadas do professor dá aos alunos melhores qualidade e quantidade de atenção na realização de seus afazeres.

A professora (P1), ao identificar as dificuldades de o aluno acompanhar os conteúdos exigidos pelo ano/série, relatou:

Eu penso nesta questão do conteúdo também, eu penso no desenvolvimento dele, vamos supor, independente do conteúdo.
(P1)

Porque o dele não pode ser o currículo funcional? (P1)

O relato da professora (P1) demonstrou a necessidade de atender seu aluno além do currículo escolar. Dar-lhe condição de conquistar autonomia e vida prática pode ter influenciado seu questionamento. Diante dessas situações, Walter (2000) enfatizou que os objetivos do trabalho com o *Curriculum* Funcional Natural estão voltados para o desenvolvimento das necessidades e habilidades, que podem ser aprendidas, e facilitarão o desempenho do aluno em sua vida diária, acadêmica e profissional.

Já o uso das TA compreende algum produto, recurso, metodologia, estratégia, prática e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoa com deficiência, incapacidades ou mobilidade

reduzida. Segundo Poker, Navega e Petitto (2012) as TA, ao serem colocadas a favor do aluno, abrem-lhe possibilidades que estavam fora de seu alcance. Por meio do relato da professora (P3) é possível perceber que ela busca, em sua rotina escolar, eliminar barreiras físicas que dificultam o acesso e a autonomia do aluno em ambiente escolar, tanto no âmbito arquitetônico, quanto na estrutura física de materiais comuns, utilizados como ferramenta no ambiente escolar:

Ele é autônomo em tudo que realiza. Na sala de aula a gente fez umas adequações pra que ele não tivesse risco de tropeçar, de cair. (P3)

Assim, no início a gente até tentava engrossar né, o material, mas agora ele já tá conseguindo manipular com mais facilidade né. (P3)

Eu falei “gente, não tem como”. Aí adaptaram a tesoura. Mas mesmo assim, “ah, porque tem que trabalhar por causa da preensão”. (P3)

Herculiani e Deliberato (2010) pontuaram que, em ambiente de aprendizagem, os alunos com deficiência têm encontrado ajuda eficaz em seu processo de desenvolvimento e conhecimento, quando utilizam recursos diversos, como ferramenta em situações de ensino-aprendizagem. No relato da professora (P1) destaca-se a busca por recursos que apoiem a habilidade expressiva e participação do aluno com ajuda na comunicação:

E no meu caso também, eu estou começando a trabalhar com as imagens agora, então tudo que ele vai mostrar...(P1)

Massaro e Deliberato (2013) afirmaram que se faz necessário o conhecimento das adaptações e recursos que os alunos precisam para realizar as atividades, dentro e fora da sala de aula; e destacaram que identificar as habilidades específicas de cada aluno é cuidado fundamental para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação.

A escola deve considerar o investimento no desenvolvimento de uma habilidade para realização das tarefas escolares por outras vias; para isto Silva (2013) salientou que a escrita não está nas mãos ou na coordenação motora fina, assim como a comunicação não está na fala; e pontuou que, para o sucesso de um processo de inclusão escolar, a proposta deve ser, antes de qualquer outra ação, sensibilizar o professor, a família e a sociedade, pois tanto a expressão escrita

quanto a expressão oral, do aluno público-alvo da Educação Especial, estão muito além de sua habilidade motora.

Muitas vezes as habilidades e funções do aluno, quando deve enfrentar a exigência de uma tarefa, podem provocar seu desinteresse, devido ao esforço exigido, como mostram os relatos das professoras (P2) e (P3):

Tudo que é de coordenação motora, assim, ela tem muita resistência em fazer, porque ela tem muita dificuldade, né. Então ela se frustra. (P2)

Pelo fato dela não conseguir se concentrar na atividade, não sei se aquilo não desperta o interesse nela ou se é uma falta de vontade mesmo. (P2)

Ele tem uma dificuldade motora assim de preensão. Me parece até agora que ele é canhoteiro. (P3)

Prietro (2006, p. 40) ressaltou, quanto à inclusão, que “a ênfase deve recair sobre a identificação de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social”.

A necessidade de um Planejamento Pedagógico antecipado, como sinalizou a professora (P1), implica na reflexão das professoras em traçar objetivos planejados para os alunos, aplicados por meio de atividades que se coadunam com as necessidades educacionais previstas no plano de adaptação curricular, que engloba conteúdos, recursos e estratégias fundamentais na rotina pedagógica para que o aluno com deficiência não falante tenha acesso ao currículo e à aprendizagem. Seguem as percepções das professoras (P1) e (P2):

Eu acho difícil, porque assim... tem momentos que surge ali na hora, também. E às vezes assim, é... não dá pra sair da sala e ir atrás daquele material, então eu tenho que planejar, eu tenho que anotar e num outro dia eu trago, mas quando eu estou pensando no meu semanário, eu já tenho que prever. (P1)

Por mais esforço que eu faça eu não consigo adequar o conteúdo pra dar com os alunos de nove anos, até mesmo com ela. Porque o RACEF dela, o que a gente traçou são coisas bem básicas. (P2)

A inquietude da professora (P2) representou a voz interna de muitos outros professores quanto à adequação de conteúdos de alunos que somam prejuízos em diversos aspectos pedagógicos e comunicativos. Sabe-se que um efetivo direcionamento do que se pretende com o aluno não falante une-se à ideia de quais

serão os recursos e estratégias adequados para serem usados na rotina pedagógica. Um professor habilitado para lidar com essas situações tomará medidas educacionais que contribuirão com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência não falantes. Assim Moreschi e Almeida (2017) retrataram que, dentre os anseios educacionais, está a necessidade de se capacitar educadores para uso da CSA; e, em tal direção, enfatizaram que as adaptações curriculares tornar-se-iam a plenitude dos desejos. A professora (P2), ao utilizar fotografias como sistema de comunicação acomodadas em um quadro (recurso) individualizado de rotina da aluna, permite visualmente a organização no contexto da rotina pedagógica; e favorece a previsibilidade do que será solicitado. Mas ressaltou que a aluna não fará parte da rotina dos demais alunos da sala:

Então tem lá o quadro de rotina com as fotografias e com as atividades que ela vai fazer durante o dia. (P2)

Embora Sobrinho e Medrado (2017) tenham discutido que a comunicação pode assumir diversas formas, representadas por fala, gesto, atenção compartilhada, símbolos, quadros de avisos, dentre outros, o professor precisa estar atento para que os recursos e estratégias, que atendem os alunos com deficiência não falante, “não” sejam vistos como objetos e procedimentos que distanciam esses alunos do grupo do qual faz parte. Pacheco (2007) explicou que o currículo escolar é destinado a dar orientação à educação de todos os alunos, envolve métodos, estratégias e aspectos sociais. Pode ser ajustado de acordo com as necessidades de cada um, de modo que o professor elabore planos de desenvolvimento individual para que o aluno com especificidades desenvolva o máximo de suas potencialidades.

Sistemas tangíveis e pictográficos (imagem visual)

(...) ele fez aniversário, ele não tinha como me dizer, então o que ele fez, ele trouxe o presente. (P6)

Este subtema se preocupou em identificar a percepção das professoras do ensino regular quanto ao uso aliado em sua rotina pedagógica de *Sistemas tangíveis e pictográficos (imagem visual)* com o intuito de auxiliar seu trabalho em sala de aula. Os relatos emitidos pelas professoras (P3) e (P6) caracterizaram o uso de sistemas de comunicação na rotina pedagógica representados pela imagem visual:

Comigo na sala por um pedido meu, a gente queria trabalhar a questão da higiene, aí pedi pra fazer a foto dos banheiros e do bebedouro. (P3)

Eu busquei algumas coisas na internet depois daquela primeira reunião. Então eu peguei algumas coisas, algumas imagens que eu achava que fossem assim mais essenciais, como por exemplo, a dor, a fome, a água. (P6)

Tanto o uso de imagens como a possibilidade dos objetos concretos precisam ser disseminados em ambiente escolar. Duduchi (2017) ao analisar a transparência das figuras como fins de comunicação, destacou que devem ocupar papel unívoco para que não gerem polissemia do quanto e o quê de fato devem comunicar e significar. A ideia de se colocar a palavra escrita junto à imagem é desejável para ideia da alfabetização. A CSA é um excelente recurso para que o aluno com deficiência não falante participe e usufrua do ambiente escolar (BRESCH; SARTORETTO, 2017).

Durante o processo da entrevista as professoras identificaram que, de fato, não apresentam conhecimentos específicos sobre o uso de sistemas que apoiem e possibilitem a comunicação do aluno com deficiência não falante por caminhos diferentes da cultura linguística representada pela fala.

Indiscutivelmente são necessárias mudanças de paradigmas para que o ambiente escolar ganhe maior identidade inclusiva; porém é relevante destacar a importância de um grande investimento na formação específica dos profissionais que atuam diretamente com o aluno com deficiência não falante a fim de que possam compreender, elaborar e implementar sistemas tangíveis ou pictográficos acomodados em recursos como apoio à comunicação na rotina pedagógica.

Walter, Togashi e Nunes (2013) pontuaram a existência de falhas no processo de inclusão de alunos especiais em escolas regulares e a necessidade constante da interface entre teoria e prática, a fim de buscarmos sempre caminhos inovadores e benéficos para todos nesta relação. Os sistemas tangíveis e pictográficos representam sistemas alternativos de comunicação e, quando oferecidos adequadamente, são funcionais para que esses alunos possam dialogar com o mundo à sua volta. As experiências relatadas pelas professoras participantes desta pesquisa mostraram que não receberam, em sua formação, o conhecimento necessário para incorporá-los na prática de seus aprendizados; o que é confirmado

pela ideia de Cardoso, Tartuci e Borges (2015) quando ressaltaram que, dentre os desafios de uma política de educação voltada para todos, está a formação de professores. Ao pensar nas condições que a ausência da fala pode proporcionar no aluno com deficiência não falante e nos direcionamentos cabíveis aos responsáveis pelo processo educacional, Martins (2009) destacou a necessidade de repensar os processos formativos dos professores como meio de dar respostas às singularidades e necessidades dos alunos em seus diversos aspectos.

O que se observa, no ambiente regular de ensino, é que as diversas especificidades dos alunos exigem do professor esforços para que possa atender aos requisitos do escolar. Quando questionadas sobre sua formação, as professoras participantes deste estudo destacaram que esta não abarca as múltiplas exigências de estar com todos em sala de aula; e indagadas se, em sua formação inicial, tiveram algum conteúdo sobre CSA, suas respostas foram negativas.

Ao ser questionada sobre seu conhecimento de CSA, a professora (P2) reconheceu a ausência de conteúdos que embasariam uma formação específica sólida. Em sua resposta, percebe-se que, de fato, só ouviu falar a respeito em uma conversa com a professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Não. A D., que é a professora do AEE, falou “olha você já ouviu falar de Comunicação Alternativa? É assim que funciona, o que você acha?” E aí me trouxe esta informação. Porque até então eu nunca tinha nem pensado nesta possibilidade. (P2)

No caso de um aluno com deficiência não falante, o conhecimento e a formação específica trariam melhorias significativas no processo de ensino e possibilitariam a criação de maneiras mais efetivas para possibilitar o direito de comunicação do indivíduo. Questionadas sobre conhecimentos específicos que obtiveram em sua formação inicial, as professoras (P2) e (P3) afirmaram que não os receberam, enquanto a professora (P1) reconheceu em sua fala que são necessários:

Reconheço a necessidade do conhecimento específico (P1).

Não.(P2)

Também não.(P3)

Segundo Carnevale et. al. (2013) em conformidade com os estudos que vêm sendo desenvolvidos na área de formação inicial e continuada do professor e, ao contrário do que se poderia pensar, no âmbito do ensino especializado os professores não se encontram mais bem preparados para atuar na comunicação de alunos não falantes. Diante de vários indicadores que destacaram a necessidade de favorecer o momento de escuta ao professor para que novas propostas possam emergir.

Quando o professor reconhece a necessidade da busca para que consiga criar vínculos com o aluno, recorre às estratégias e sistemas diferenciados. A professora (P3) relatou esbarrar nas questões da disponibilidade do tempo quando questionada sobre o uso de sistemas tangíveis ou pictográficos no preparo de situações de aprendizagem que envolve a todos, enquanto (P1) relatou encontrar dificuldades:

Mas assim, a minha maior dificuldade é a disponibilidade de tempo mesmo, né. Eu fiz algumas pesquisas pra tentar, mas é mais o tempo. (P3)

Ah, é difícil. (P1)

Ao reconhecer os benefícios de uma Educação que conjuga os direitos de todos estarem em amplo desenvolvimento coletivo, espera-se que os cursos que preparam os professores os formem com habilidades compostas por embasamentos teóricos e práticos para assumirem o compromisso com o alunado. Questionadas sobre conhecimentos específicos ao que tange a Educação Especial e/ou CSA, as respostas das professoras demonstram lacunas que não as preparam para um trabalho voltado à inclusão e à diversidade.

Eu fiz, como é que chama? Optativa na época da faculdade. Tinha aquelas disciplinas optativas e eu fiz algumas disciplinas com o H. Sexualidade e deficiência, naquela área, mas na grade honestamente eu não me lembro. (P2)

Como eu não tenho muita prática com essa, né. A formação também não né, mas [...] (P3).

Não. (P1)

Na medida em que se reconhece a necessidade de mudanças significativas nos processos formativos do professor, criam-se condições de atender à diversidade do alunado (MARTINS, 2009). Uma formação acadêmica rasa pode gerar

desconforto no professor, quando este encontra barreiras em sua rotina pedagógica, e impossibilitar a implementação de sistemas específicos com ênfase na comunicação. Ao se deparar com um aluno com deficiência não falante, o sentimento pode ser um incentivo para que o docente busque complementação em sua formação inicial. Tais questionamentos podem fazer com que este repense os conceitos de comunicação, linguagem receptiva, expressiva, aprendizagem, avaliação, entre outros, e reconstrua uma rota educacional que acomode, amplie e desenvolva meios alternativos de comunicação, não somente com o objetivo de beneficiar as necessidades do aluno não falante, mas que recrie no grupo uma nova cultura linguística capaz de trazer ao ambiente possibilidades diversas de comunicação e a apropriação do uso de sistemas tangíveis e pictográficos no planejamento de sua rotina pedagógica.

Quanto às professoras participantes deste estudo, demonstram ter efetuado buscas de caráter acadêmico ou pesquisas na internet, a fim de contribuir com o processo de ensino do aluno, como reconheceu a professora (P1):

Eu acho que a partir do momento que eu tiver mais conhecimento ele vai poder estar aproveitando melhor.

Vale destacar que a educação é um compromisso de todos e as instituições precisam ofertar cursos que apoiem as variáveis do seu quadro de discentes e aprimorem a prática dos docentes:

O único que eu fiz tem bastante tempo foi no Berçário M. C. na época que ia começar a adequação curricular, a S, o G, foi aquele primeiro grupo, só aquele. (P3)

Não. (P3)

Não, também não. (P2)

Eu tinha feito algumas pesquisas na internet. (P3)

Porque é assim, quando me falaram, quando eu comecei o ano, a K. me falou "olha, ele tem uma má formação, está como deficiente físico, mas é essa". Mas não me falou mais nada. Aí eu fui pesquisar o que era, aí eu fui ver né, assim, lógico, não tenho formação pra [...] mas as pesquisas que eu fiz, vi uns relatos de mães, de crianças, alguns modelos. (P3)

Buscar compreender a repercussão da deficiência com prejuízos de comunicação favorece o professor no planejamento de estratégias que venham beneficiar a comunicação entre os alunos (RODRIGUES; PASSERINO, 2013).

Quando se discutem caminhos alternativos de comunicação e o apoio que o professor pode encontrar no uso de sistemas pictográficos ou tangíveis, depara-se não somente com a importância de sua formação, como também com suas experiências anteriores, que podem tornar este educador mais habilitado para lidar com as demandas da rotina pedagógica e as singularidades da comunicação. A soma de experiências do docente com alunos não falantes amplia a oferta de oportunidades, ao gerar no professor um direcionamento mais seguro. E, ao considerar as variadas características dos alunos não falantes, considera-se que soluções precisam ser inventadas, planejadas, aprimoradas, de acordo com as peculiaridades de cada caso. Sobre sua experiência com alunos com deficiência não falantes as professoras (P2), (P3) e (P1) destacaram:

Eu já trabalhei com criança de inclusão, mas assim, com deficiência que a gente percebe, né, acho que severa, é a primeira vez. Eu trabalhei com criança que tinha Síndrome, Déficit de Atenção, depois eu trabalhei com deficiente físico, mas com deficiência intelectual assim severa, que a comunicação é complicada, é a primeira vez. (P2)

Num outro momento tive um aluno com problemas na fala também. (P3)

Todos os deficientes que eu trabalhei sempre procurei ter o máximo da visão da realidade pra poder cobrar também porque olha, você está me entendendo mesmo? Não é assim, eu não gostei. (P1)

Quando o professor tem condições de criar, gerenciar e desenvolver possibilidades comunicativas, buscando potencialidades escondidas, isso acaba por facilitar o desenvolvimento das relações interpessoais, colaborando na aquisição de uma verdadeira competência comunicativa e gerando efeitos positivos. Possibilitar ao aluno a utilização de um sistema alternativo, por meio de imagens visuais ou objetos concretos, letras ou símbolos, não resolve apenas a dificuldade de comunicação. Um trabalho intencional neste aspecto favorece a produção linguística, com estruturação de linguagem e organização das ideias.

4.2.3 Subtema Dinâmica dos alunos da sala

Este subtema buscou analisar os relatos das professoras sobre o relacionamento dos alunos sem deficiência com o aluno com deficiência não falante, nas atividades da rotina da sala de aula.

O ambiente escolar acolhedor e inclusivo tornou-se o espaço favorável à convivência e ao estabelecimento de relações sociais entre todos, com suas diversidades de funcionamento e suas necessidades.

A dinâmica de um grupo permite o estabelecimento de papéis, favorece a construção da identidade e acrescenta valores, quando apresentam características diversas em seu modo de ser, de se expressar, de compreender ou de aprender.

Sobre a interação da aluna à qual a professora (P2) se referiu, percebeu-se falta de interação da aluna com deficiência não falante; o que pode ser resultado de uma rotina pedagógica diferenciada, como ressaltou a professora (P2):

E a rotina dela é diferente da sala. A única hora que se encontram, por exemplo, é quando a gente vai uma vez por semana na praça fazer resgate de brincadeiras de rua, Já é uma atividade que eu me proponho a fazer para que ela estabeleça vínculo com outras crianças. É o único momento que ela faz a mesma atividade. No resto do tempo é uma atividade à parte. (P2)

Quanto à interação da aluna, pode-se notar a percepção da professora (P2):

Então, o curioso é que ela vem com esta turma desde o primeiro ano. Sempre estiveram na mesma turma. Mas ela não interage com os alunos. As crianças gostam dela. As crianças têm carinho por ela. Mas é aquele carinho sabe de bichinho amestrado, sabe? (P2)

Ela não sabe o nome das crianças da turma. Não é a questão de não falar, ela não identifica. (P2)

Auxiliam, não na atividade pedagógica, mas se eu preciso, por exemplo, de alguém, no horário de lanche da cuidadora, para ir com ela ao banheiro, eles se prontificam. Eles vão. Aí na hora de escovar o dente vai sempre alguém. A turminha tem esta disponibilidade, mas é aquilo que eu falei, a veem como um bebezinho, né. (P2)

Ao ser destacado pela professora (P2) que a rotina da aluna (A2) é diferente o tempo todo, e que somente uma vez por semana realiza uma atividade recreativa com os pares, certamente se justifica a ausência de interação da aluna com a turma, em que é vista pelos pares como um bebê. Ao considerar que a inclusão trouxe

benefícios e melhorias na qualidade de ensino, os professores precisam repensar suas práticas, suas atitudes, crenças e valores e, suas metodologias e recursos (COELHO, 2008).

Ao contrário do exposto, as professoras (P3) e (P1) destacaram:

Mas no geral eles convivem muito bem. Eles aceitam muito a ajuda dele quando ele oferece, de entregar material de recolher material [...] (P3)

Por exemplo, ele é vice-representante da turma. (P3)

Discriminação é assim rejeição quanto a ele e nem ele também, então é uma turma que já vem, parte dela já vem, então eles estão dispostos a ajudar, né. (P1)

Mas das crianças para com ele, não. Se eu pedir qualquer coisa assim, eles vão estar sempre muito disponíveis pra fazer. (P1)

Ele se relaciona bem com toda a sala, só que ele escolhe com quem ele quer sentar. E assim, quando tem alguma atividade que é dupla ou que é coletiva ele quer escolher. (P3)

Conforme Omote et al. (2005), as atitudes sociais dos membros escolares frente à inclusão permitem compreender as condições de acolhimento dos alunos, sendo essenciais para se repensar em ajustes sociais na escola.

A CSA pode facilitar o processo de interação e comunicação dos alunos, quando esta não pode ser feita pela fala. Seu uso pode tornar mais efetiva sua participação na rotina escolar, como perceberam as professoras (P1) e (P3):

Eu percebi que depois que teve essa maior interação, essa questão das imagens, ele se tornou assim... mais participativo e querendo saber, sabe assim? (P1).

Hoje acho que minha maior necessidade é a comunicação dele. Eu acredito que com a comunicação alternativa vai facilitar o trabalho. Muito. Até a questão do banheiro, que a gente começou, eu já vejo uma melhora. (P3)

Os recursos e sistemas da CSA devem ser utilizados de acordo com a combinação das necessidades comunicativas e com a consideração das preferências do usuário para a escolha, por exemplo, das imagens. Deliberato (2013) destacaram que o uso de sistemas de CSA pode favorecer o acesso ao currículo escolar e às diferentes habilidades comunicativas de alunos não falantes.

Moreschi e Almeida (2017) discutiram a importância de a escola regular pensar nas especificidades de seus alunos de maneira a ser tornar acessível não somente do ponto de vista arquitetônico como também do comunicativo, como destacou a ideia da professora (P10):

Porque ninguém tinha comunicação com ele, então como vai ensinar conceitos se você não sabe se comunicar com ele. (P10)

As professoras (P1) e (P3) elucidaram, em sua fala, o início de um trabalho com a CSA. Mesmo atendendo ainda questões mais básicas, como as relacionadas às questões fisiológicas, seu uso necessita ganhar espaço maior, ao representar manifestos de ideias, opiniões e desejos (VON TETZCHNER,2009).

Eu busco assim, que nem a questão das figuras, das imagens, eu busco dentro do meu próprio... não é nada padronizado, né? Um padrão que talvez vocês tenham... eu tiro pelo tema que eu tô trabalhando ali no momento, que nem semana passada, a gente tava trabalhando a questão da Festa Junina, então eu vim aqui na M. correndo: “Olha, tá faltando tal e tal imagem, dá pra você tirar? (P1)

Ah, eu acho assim, a questão não é assim, eu acho que a palavra adequada... falta mesmo a questão, se é a comunicação alternativa que eu tenho que trabalhar, então vamos realmente implantar... vamos fazer, né? Então é assim, é ter um trabalho mesmo que vai realmente fazer... por exemplo, aquele outro recurso... (P1)

Na sala de AEE eu acho que sim. Comigo na sala por um pedido meu, como assim, a gente queria trabalhar a questão da higiene aí eu pedi pra fazer a foto dos banheiros e do bebedouro. (P3)

Como eu tinha um certo receio de usar só com ele, eu comuniquei a sala inteira, pra quem quisesse, como se fosse um cartãozinho de saída. (P3)

Eu falo pra eles pegar a figura e deixar na minha mesa e sair. Pra não precisar, né... (P3)

Britto e Britto (2017) enfatizaram que as relações dialógicas favoráveis entre as crianças e seus pares são um meio promotor de aquisições e desenvolvimentos, mesmo quando sua condição inata é comprometida. A professora (P2) demonstrou perceber a necessidade de um recurso que apoiasse a comunicação da aluna, porém ainda não demonstrou iniciá-lo:

Hoje a gente percebeu que ela entende as coisas, então assim, esta questão se tiver recurso pra que ela se faça entender eu acho

que é importantíssimo, né. (P2)

A insuficiência ou ausência da fala pode interferir em diferentes aspectos do indivíduo, com destaque para as questões emocionais, psicológicas, convívio social entre outros, fatores importantes, que devem impulsionar os parceiros de comunicação em atuações que favoreçam o desenvolvimento das habilidades comunicativas (FABRI; SELLA, 2017). Os próximos relatos ilustraram a ideia de (des) favorecimento em aspectos emocionais e sociais dos alunos não falantes na dinâmica da sala de aula:

Eles interagem muito bem, querem ajudar ela o tempo inteiro, até no que ela sabe fazer sozinha. Mas eu tiro um pouco senão eles vão tratar ela sempre como um bebê, ela precisa de ajuda para muita coisa, mas tem coisas sim que ela consegue fazer, como por exemplo, pegar um copo de água, ela consegue pegar sozinha. Tudo que não vai machucá-la como pegar um prato quente, eu deixo ela pegar sozinha e fico limitando os alunos ajuda-lá, para que ela ganhe. (P4).

Eles cedem o lugar pra ele se precisar na fila, eles na hora do recreio, eles procuram conversar com ele “A8 repete isso”, então eles ensinam as palavrinhas novas pra ele.(P8)

Os relatos mencionados nos permitiram uma discussão sobre a interação que o aluno com deficiência não falante assume com seus pares, neste aspecto. Massaro (2017) enfatizou que na escola existe toda a necessidade de envolver as demais crianças, funcionários e professores na diversidade das possibilidades comunicativas como fator positivo no processo de construção da linguagem do aluno com deficiência não falante.

O seguinte relato demonstrou a percepção da professora (P10) quanto à interação do aluno não falante no grupo, e a dinâmica que isso estabelece diante das necessidades do aluno não falante. Como observou:

A questão da socialização, ele era muito... ele não tinha essa exploração porque ele não tinha o domínio da língua, ele não tinha o conhecimento. A partir do momento que foi feita uma interação com ele, ele foi aprendendo alguns sinais, as situações básicas de comunicação, de agradecimento, cumprimento, ele foi socializando. Esse ano nós optamos bastante por trabalhar essa questão da interação com ele, de trazer um pouquinho de convívio com os outros, porque até então era ele, com a vivência dele, então a gente foi criando momentos que ele percebesse: “Olha, todo mundo está falando a minha linguagem”. (P10)

Donati (2017) destacou as possibilidades da CSA quanto à oferta de vias de acesso ao pensamento do outro, como também a possibilidade da expressão de si mesmo.

Moreschi e Almeida (2017) discutiram que as possibilidades diversas de comunicação devem ser compartilhadas com os colegas, de forma que os parceiros de comunicação compreendam a “voz” do aluno não falante.

4.3 Subtema Mediação da professora

Menezes e Santos (2001) definiram como mediação pedagógica o relacionamento professor-aluno na busca de construção do conhecimento. No que se refere ao subtema *Mediação da professora*, em contexto pedagógico, nota-se que os educadores que se concretizam como formadores de uma escola inclusiva precisam lidar com as situações desafiadoras do ensino, que envolvem diferentes ações em sala de aula e precisam ser colocadas em práticas pelo professor e pelos demais membros que o auxiliam. Este subtema se subdividiu em quatro subtemas: física; verbal (vocal ou não vocal) e modelo; verbal (vocal ou não vocal) e uso de sistemas de CSA e; verbal (vocal ou não vocal).

Física

As diferentes estratégias usadas por professores do ensino regular para atender à demanda dos alunos com deficiência não falantes contam com situações de ensino que são mediadas pelo professor com característica “Física”, ou seja, seu auxílio físico faz com que atue no desenvolvimento do aluno; o que diferencia as situações que não realiza sem mediação das que realiza com apoio de um mediador.

Durante o processo das entrevistas, as professoras relataram a necessidade de mediação e interação mais pontual com os alunos com deficiência não falantes. Os relatos das professoras (P1) e (P5) nos permitiram uma observação quanto à mediação física:

Então, quando ele vai pintar a gente pega na mão dele, mas quando ele tem que mexer com tinta ele gosta. E é assim, eu proporciono, como os outros estão fazendo, mesmo que eu tenho que pegar a mão e fazer... assim, é praticamente com ele? Mas ele tem o contato, ele gosta de mexer com as coisas.(P1)

Muita coisa tem que ser com auxílio mesmo, auxiliar na mão e ir (...).(P5)

Como se vê, as professoras perceberam a necessidade *sine qua non* de mediação física para que os alunos realizassem as atividades propostas; caso contrário muito se dificultaria o acesso e participação dos alunos. A mediação entre professor e aluno é uma ação importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, em que podem demonstrar, em situações de aprendizagem mediada, habilidades cognitivas e capacidade de generalizar o conhecimento e aplicá-los em outra situação (FEUERSTEIN, 1997). Poker et al. (2013, p.22) destacaram frente as obrigatoriedades da escola que “ (...) deve se adequar e se preparar para atender às condições de seu alunado”.

Verbal e modelo

Este subtema buscou realizar uma discussão por meio dos relatos das professoras ao se referirem à realização da mediação ao aluno com deficiência não falante por meio de uma ajuda verbal (vocal ou não vocal) e com o auxílio de um modelo (modelagem).

Em situação de rotina pedagógica a mediação da professora por meio de um código linguístico estabelecido (verbal) faz-se predominante, e, ao considerar as especificidades de seus alunos, revela-se a importância do modelo baseado na ação verbal (vocal ou não vocal), conforme destacaram os relatos das professoras (P5), (P2) e (P7):

No dia do bolo de aniversário, eu fiz um bolo horrível que eu desenho super mal, mas eu coloquei umas bolinhas em cima. Falei: "Ai, eu vou colocar uns docinhos aqui (A5), porque esse bolo tá muito feio". E aí ela fez, ela pintou as bolinhas coloridas sabe? (P5)

Então ela não me aceitava. Daí eu falava com ela "(A5), vamos fazer?". ela "Não!". Eu nem terminava a frase e ela dizia que não, sabe? Então tudo foi mesmo uma construção. Então eu chegava mais cedo, eu comecei a chegar mais perto dela pra falar, sabe? Falar mais baixo, explicar mais. "(A5), vamos fazer assim agora?". Então agora ela me aceita mais. (P5)

A gente tinha uma atividade que ela tinha que colar (...), pra colar o palitinho, era a casinha do Chapeuzinho Vermelho, colar palitinho

de fósforo no contorno (...) Eu falava assim com ela (...) olha dois palitinhos, colava dois palitinhos. (P2)

Ela emite corretamente o som, e frases ela repete inteirinha. Se você falar "(A7) faz isso", daí depois ela repete "(A7) faz isso". E tem uma coisa [...] que eu não sei se ela tem percepção dela sobre ela mesmo. (P7)

Silva e Deliberato (2003) discutiram as dificuldades e preocupações dos professores, a respeito dos alunos com deficiência não falantes, quanto ao processo de interação professor-aluno. Como se enfatizou, a professora (P5) identificou a necessidade de associar, à sua mediação verbal vocal, o modelo para atender as especificidades da aluna (A5) na realização das atividades/tarefas escolares e favorecer o processo de interação. Quando o aluno com deficiência não falante participa de mediações inadequadas às suas necessidades, as alterações na linguagem podem lhe causar prejuízos em ambiente escolar caracterizado pela maioria de seus participantes com domínio das regras de comunicação; dessa forma o uso adequado do modelo, coadunado com a mediação verbal, garantiria melhor acesso dos alunos (P5), (P2) e (P7) na rotina pedagógica. Ao considerar as discussões que Sobrinho e Medrado (2017) realizaram sobre as diversas formas que a comunicação pode assumir, como fala, gesto, atenção compartilhada símbolos, dentre outros, o uso delas em contexto escolar favorece a mediação e interação professor-aluno. No relato da professora (P9) pode-se perceber a relevância de uma mediação verbal vocal e coadunada com o modelo:

Nós falamos a palavra, nós falamos devagar, damos esse auxílio fonético pra ela, então bola, bo bo que letra que vem que vai, qual é a letrinha, então ela consegue falar do jeitinho dela e pegar essa letrinha, com auxílio ela consegue fazer esse trabalho de forma individual, com autonomia ela não consegue, entendeu? (P9)

Este trecho transcrito do relato da professora (P9) possibilitou analisar uma associação em sua mediação, apoiada na comunicação e interação. Se a capacidade de representação simbólica se mostra essencial para a comunicação, representada pela linguagem gestual, oral ou gráfica, a comunicação interpessoal favorece o desenvolvimento da cognição e da linguagem (NUNES; SCHIRMER, 2017). Ao continuar a análise de trechos expressos pela professora (P9) destacou-se a mediação verbal vocal, não vocal e o uso do modelo do mediador:

Nós sentamos em roda e falamos sobre o nosso final de semana, então “o que você fez no final de semana”, e como ela não fala nós temos um caderno que a mamãe e o papai mandam que constroem com ela em casa, então eles trazem, relembro com ela “olha o que você fez”, “o que está escrito aqui”, “ah, então eu fui no aniversário do amigo”, “vamos escrever”, “eu, primeiro eu”, “Fui, Fui”, “no aniversário”, então aos pouquinhos vamos dando este auxílio para ela, sozinha ela não faz isso.(P9)

Quanto à expressão da professora (P9) sobre a organização dos alunos em roda de conversa, que exploram e desenvolvem a linguagem, Nunes e Schirmer (2017) apregoaram que “rodas de conversa” proporcionadas pelo professor, com intuito de desenvolvimento da linguagem e socialização, mostram-se cada vez menos comuns em cursos do ensino fundamental. A mediação da professora (P9) retratou a diversidade em situações de ensino com a aluna para lidar com suas especificidades educacionais a fim de que, segundo Poker et al. (2013, p.15) “seja capaz de identificar e satisfazer as necessidades de aprendizagem”.

No direcionamento das discussões dos relatos da professora (P9) identificam-se, em sua rotina pedagógica, mediações direcionadas à aluna, com a preocupação de desenvolver sua fala; para isto se utilizar não somente mediação verbal vocal como também o modelo correto, que busca favorecer a habilidade expressiva verbal vocal (fala) da aluna. Segue relato:

Ela fala suco na hora do lanche, ela fala co co, então eu falo, “você quer suco, é suco que você quer”, daí ela fala co co, nós trabalhamos a palavra falada de forma correta, que foi a orientação da fono, falar de maneira correta pra ver se ela repete, dar esse tempo pra ela, mas e as palavras que ela não está falando, e a palavra, que ela, nós não estamos entendendo, fica sem entender? (P9)

Segundo Deliberato (2017), o diálogo constante na rotina pedagógica favorece a aquisição de novos vocabulários, que permitem ampliar sua linguagem e atuar nos processos de interação e comunicação de forma efetiva.

Verbal (vocal ou não vocal) e uso dos sistemas de CSA

Esse subtema usou como aporte para discussão os relatos da professora sobre sua mediação ao aluno com deficiência não falante com caráter verbal (vocal e não vocal) e o uso de sistemas de CSA em atividades e tarefas pedagógicas,

como promotores da participação do aluno com deficiência nas tarefas/atividades da rotina pedagógica.

Subentende-se a necessidade, identificada pela professora, de sua mediação verbal (vocal ou não vocal) auxiliar o uso de CSA, pois percebe que somente o apoio da mediação verbal não é suficiente para o aluno com deficiência não falante. Como destaca o relato da professora (P1):

(...) aquela historinha, então eu mostrei imagem, né? (...) quando eu mostrei a raposinha com fome e atribuí sentido, aí ele conseguiu responder: “Olha, ela tá com frio ou ela tá com fome?” Aí eu lia novamente o texto: “Como que ela tá? Tá com fome ou tá com frio?” (P1)

Em ambiente escolar, Manzini e Deliberato (2004) pontuaram que o uso de material que apoia a comunicação possibilita, além da interação do aluno com o professor, colegas e demais funcionários da escola, sua participação em estratégias do planejamento curricular e das demais atividades da escola. Nunes e Schirmer (2017) evidenciaram que os recursos visuais, representados pelas imagens, auxiliam a compreensão do aluno como também a expressão de seu pensamento na realização das tarefas/atividades com excelência. No relato seguinte a professora (P1) destaca que, na mediação verbal vocal com o aluno com deficiência não falante, se utiliza dos sistemas de CSA:

Às vezes assim para pegar alguma coisa... então alguma criança está conversando e diz assim: “você quer tal coisa”? Algum objeto sempre estão auxiliando... mas para entender, para que ele entenda, a gente já está fazendo até o uso de imagem... eu mesma estou fazendo, então digo: “Olha, mostra para ele. Qual que ele quer?” (P1)

Quanto às possibilidades explícitas nas mediações dos professores e ao uso de sistemas de CSA, Bresch e Sartoretto (2017) reconheceram que muito se tem para avançar neste aspecto, pois normalmente as mediações se resumem a pensar em pranchas centradas especificamente na habilidade do aluno se comunicar e se esquecem das possibilidades que tem que ser oportunizadas aos parceiros de comunicação. Embora no próximo relato a professora (P4) faz uso dos sistemas de CSA na rotina pedagógica meio de sua aluna não falante opinar, revelou que a mesma não inicia uma situação espontânea com o interlocutor. Veja:

Eu trabalho textos, histórias e mostro imagens de personagens daquele texto e vou contando e assim ela vai interagindo e se

expõe um pouquinho, coloca um pouco da opinião dela, mas assim, chegar e dizer “minha mãe me deu isso”, isso não. (P4)

Apesar de identificar no relato da professora o cuidado de realizar mediação verbal com o apoio de sistemas de CSA, é fundamental que seja priorizado em sua rotina pedagógica com o aluno com deficiência não falante, o desenvolvimento e a ampliação de suas intenções comunicativas em diferentes situações com caráter dirigido ou livre. A comunicação se dá por um elo entre quem transmite e quem recebe a mensagem. Sistemas de CSA promovem relações interpessoais de socialização e afetividade ao possibilitar momentos prazerosos de atividades, sendo assim o beneficiado assume papel ativo e com aumento da probabilidade de expor seu potencial (FABRI; SELLA, 2017). Além dos sistemas de CSA representarem um meio alternativo de comunicação para o aluno não falante participar das diversas práticas pedagógicas e sociais apresenta-se também como possibilidade de comunicar suas ideias em diferentes situações e tornar mais amplas suas vivências, de forma a resultar na construção do conhecimento de natureza conceitual, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem (MASSARO; DELIBERATO, 2013). O relato da professora (P7) nos permitiu identificar que percebeu a necessidade dos sistemas de CSA em sua rotina pedagógica:

Acho que ela precisa da Comunicação Alternativa em algum momento. Acho que ela precisaria. (P7)

Elaborar, implementar e fazer o uso de recursos de CSA em contexto escolar beneficia os usuários e seus parceiros de comunicação em diferentes contextos (BERSCH; SARTORETTO, 2017). A consideração no relato da professora (P7) nos permite discutir o quanto as apropriações de mediações associadas a alternativas de comunicação somam possibilidades ao aluno com deficiência não falante. Tais associações permitem que a criança transite com a orientação ou em parceria com outras pessoas mais capazes e evolua para o que é capaz de fazer sozinha (ALENCAR, 2002). Quando usado em benefício do desenvolvimento, o uso do sistema de CSA aliado à mediação verbal com caráter vocal ou não vocal torna os alunos não falantes mais estimulados a participar das atividades e a trocar ideias em situações de ensino e aprendizagem. Nas mediações direcionadas à aprendizagem dos alunos com deficiência não falantes necessita de um olhar do professor

destemido para que possa buscar avanços no desenvolvimento escolar e comunicativo.

Verbal

Esse subtema primou por discutir relatos emitidos pelas professoras em situação de *Mediação Verbal*, baseada em código linguístico estruturado, que possa auxiliar o aluno com deficiência na atividade de sala de aula ou na sua comunicação. Seguem exemplos de mediação verbal explícitos nos relatos das professoras (P6) e (P9):

Agora se eu sentar do lado dele e dizer faz o M, e ele faz. Faz o A, aí ele faz. Faz o T, aí ele faz errado, mas não é pra este lado, olha de novo, como que é o T? Ele olha, aí ele apaga e arruma. Só que assim, se não tiver uma pessoa ali do lado ele não [...] então é assim, quando são coisas muito grandes, muito compridas, ele não consegue mesmo. Agora quando é coisa curta, como o nome dele ou alguma outra coisa ele consegue. (P6)

Ele participa quando é atividade que eu digo “Olha, faz isso”. Ele faz. Agora, quando é no coletivo... ele não está nem ai. (P6)

Ela não tem essa autonomia de fazer as atividades sozinhas, ela não consegue, tem que alguém ir explicando pra ela individualmente, falando pausadamente, devagar, e ir fazendo essas adaptações nas atividades, seja ela na linguagem oral e escrita, na matemática, ciências, enfim. (P9)

Uma das formas identificadas nos relatos das professoras e presente em contexto escolar é a mediação verbal expressa por meio de um código linguístico estabelecido. Promover situações de busca de conhecimento permite experiências fecundas na condição do aluno não falante. A lente adequada para se enxergar a aprendizagem na escola é a da mediação. É a compreensão de que a realidade concreta passa por várias intersecções, experiências, mediações que fazem dela o que é (MAGALHÃES; MENDONÇA, 2016).

Seja qual for o caráter da mediação, torna-se comum, na rotina pedagógica da sala de aula, identificar, no relato das professoras, suas percepções quanto à dificuldade de lidar com situações na Mediação com o aluno com deficiência não falante em sua rotina pedagógica, como os relatos das professoras (P1), (P2) e (P3) elucidaram:

Não sei te dizer, é tentativa e erro na verdade assim, a gente tenta,

algumas coisas dão certo, outras não, assim, a gente vai meio tateando, meio que no escuro, né. (P2)

Nossa, precisa melhorar um monte de coisa, desde recurso, atendimento de profissional adequado, que eu consiga estabelecer uma relação com ela.... (P2)

Agora assim o que precisa melhorar mesmo é essa questão vamos supor, quando eu tenho que ficar com o A1, é um momento que eu preciso me dedicar. Então se eu conseguisse aproximar mais os demais alunos para que eles também participassem e não ficasse uma coisa estanque... Olha, agora é o momento do A1. Lógico que eu vou ter que fazer coisas com o A1 sim, que é eu e ele ali. (P1)

É assim, tem a questão da comunicação, muito... eu fico em dúvida às vezes se ele está aprendendo de acordo com o que é desejado. Mas eu creio que ele está avançando. É uma dúvida mais minha mesmo. (P3)

De acordo com as falas das professoras observam-se tateios em suas mediações, permeados por discursos que ficam muitas vezes sem resposta, devido à condição de comunicação apresentada pelo aluno não falante. De acordo com Feuerstein (1997) todos os alunos são capazes de aprender, porém a aprendizagem só acontece quando a mediação lhes trazer conhecimentos significativos e singulares, de acordo com as possibilidades de cada um. Ainda nessa linha de raciocínio, quanto às mediações dos professores em situação de ensino, afirma o mesmo autor que são eles os grandes responsáveis pela modificabilidade do conhecimento do aluno. Vigotsky (1989) evidenciou que a mediação é um elemento preponderante para o desenvolvimento holístico de pessoas com deficiência.

4.4 Subtema Barreiras na rotina da sala de aula

O subtema *Barreiras na Rotina da Sala de Aula* identificou situações em que as professoras puderam relatar as singularidades encontradas em sua rotina com o aluno. Ficou evidente, no relato das professoras (P1), (P2), (P3) e (P6), que as faltas dos alunos com deficiência não falantes são prejudiciais na rotina pedagógica:

As faltas dele são demais, essa questão casa- escola eu acho que precisa ser melhorada, esse vínculo, né, então eu acho que eu encontro o entrave aí, né? Agora, a escola tem feito a sua parte, a gente tem tentado buscar. (P1)

Então ela falta muito, tem muito isso ainda. (P2)

Como ele está faltando, não é todo dia que eu pego essa atividade. (P3)

Falta muito. Aí fica difícil porque às vezes eu planejei, igual eu estava trabalhando com os cinco sentidos, vou trabalhar isso, isso, com os cinco sentidos. Aí ele faltou. Ficou perdida aquela atividade e aquele conteúdo também, porque eu já estou em outro conteúdo com a turma e não vou voltar de novo com ele. Fica muito difícil. Ele faz o atendimento de manhã. (P6)

As faltas causam uma interrupção no processo de ensino, e a somatória final no bimestre ou semestre pode resultar em prejuízos ao aluno. As famílias precisam estar atentas e zelar pela assiduidade e pontualidade do aluno em ambiente escolar e, ao considerar que quadros mais severos de deficiência contribuem para complicações no estado de saúde, deve a escola criar estratégias que auxiliem e deem suporte pedagógico em caso de consecutivas faltas do escolar. Sobre este aspecto a Constituição Federal prevê que cabe à escola zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência dos alunos (BRASIL, 1988).

O ritmo do aluno e o tempo que permanece em situação de atividade também aparecem como dificuldades na rotina pedagógica da sala de aula das professoras (P1), (P2) e (P3):

Porque daí ele mostra que ele está cansado. E daí qual que é o limite disso? Tô cansado, eu só quero fazer o que eu quero? Porque eu sei que o trabalho com ele não vai ser como o das outras crianças, então ele tem o período que ele descansa [...] é tudo diminuído, então, olha, eu vi que ele fez uma atividade de reconhecimento de um conteúdo, aí depois eu já deixo ele. (P1)

Aí ela cansa e vai pro colo da cuidadora e aí fica aquela coisa, ela e a cuidadora. (P2)

Então algumas atividades dele demoram uma semana, quinze dias, às vezes até mais, até concluir. (P3)

Quando o professor reconhece de fato as especificidades, passa a compreender com menor angústia as variações no ritmo destinado à realização de tarefas/atividades pedagógicas dos alunos. Zulian e Freitas (2001) dentre tantas barreiras, destacadas no ensino de tais alunos, pontuaram que um ensino inclusivo deve atender às demandas diversas do ritmo de trabalho de cada um.

A dificuldade em avaliar o conhecimento do aluno com deficiência não falante ganhou destaque nos relatos das professoras. Ao saber que, em caráter

educacional, a avaliação se apresenta como processo que envolve a coleta de dados para tomadas de decisões, em aluno público-alvo da Educação Especial a avaliação, além de possibilitar o planejamento de ensino, define as potencialidades e necessidades do aluno. Em território nacional a avaliação de alunos com necessidades educacionais tem sido negligenciada (MENDES; CIA, 2012).

Pacheco (2007) destacou que, dentre os propósitos da avaliação, está o objetivo de fornecer dados comparativos, ou seja, se a professora não conseguir obtê-los dificilmente conseguirá avaliar, traçar e comparar a aprendizagem do aluno e planejar novas intervenções. Neste subtema as professoras demonstraram ter encontrado dificuldades em verificar os conteúdos ensinados e trabalhados de acordo com as adaptações necessárias para os alunos com deficiência não falantes. Como destacaram as docentes (P1) e (P3):

Tenho as minhas dúvidas, aquele teste que eu falei que nós vamos aplicar pra saber se realmente ele lê aquela palavra, porque o que eu fiz até agora, não lê. (P1)

Eu pergunto mil vezes a mesma coisa (risos) [...] E assim, observando, é mais observação mesmo, meio que uma intuição ali pra verificar. Eu observo, como eu comentei ontem, às vezes um pequeno avanço pra ele, do meu ponto de vista, eu observo como um salto. (P3)

Então ele veio pra mim, falaram: “olha, você vai fazer o pareamento das letras do primeiro nome apenas” e aí foi ampliando, eu comecei a perceber que ele dava conta sem o pareamento do primeiro nome... depois foi pareando do sobrenome... a gente mostrando, primeiro percebia que ele reconhecia todas as vogais... depois as outras letras... Então o repertório que eu trabalhei com ele é muito restrito, porque demorou um certo tempo até eu me apropriar de tudo que ele tinha conhecimento pra daí avançar... (P3)

Na rede municipal de ensino da cidade em que se realizou esta pesquisa é instituído o uso do instrumento de avaliação intitulado RACEF (MARÍLIA/SP, 2016) que permite, além de uma avaliação pontual sobre o aprendizado do aluno, traçar novas metas e objetivos que norteiam o trabalho pedagógico do professor nas diferentes áreas de ensino, como destacou a professora (P2):

Então a gente parte desse RACEF. Então a gente vai traçando toda as habilidades que a gente né [...] Primeiro precisa fazer um levantamento do que ela já sabe e diante daquilo você vai traçando suas habilidades a cada bimestre. (P2)

Diante das ideias apresentadas, por meio dos relatos das professoras, fica evidente a dificuldade na efetivação do instrumento avaliativo, devido ao quadro de não falante do aluno com deficiência:

Só que a questão da comunicação com ela é complicado, então a gente não consegue, por exemplo, traçar o que ela sabe. Então o primeiro RACEF do primeiro bimestre foi no escuro. Depois a gente foi descobrindo que tinha algumas coisas que ela já sabia. Oh, a gente traçou isso lá como uma habilidade a ser traçada, mas ela já tem essa habilidade. Então é isso. (P2)

E que eu consiga desenvolver o meu trabalho. Uma dúvida muito grande minha em todos os finais de bimestre que a gente senta pra ver o RACEF eu não tenho clareza do que ele já alcançou, do que eu preciso trabalhar. Então às vezes eu tenho dúvidas em relação ao que eu estou trabalhando, se ele já dominou, se eu posso avançar a partir dali, se eu preciso retomar. (P3)

A professora (P3) preocupa-se com conhecimentos que o aluno possa ter adquirido e que não podem ser avaliados, o que sugere situações repetidas de ensino:

Porque é assim, tem algumas coisas que eu acho que ele já domina, então fica penoso também. (P3)

Uma avaliação detalhada permite planejar estratégias pedagógicas individualizadas, momento em que o elo entre avaliação e intervenção passam a se relacionar (POKER et al., 2013).

Jolibert (1994) afirmou que a escola deve ser um lugar onde se possam criar condições de aprendizagem sucedida, e deve se convencer de que todas as crianças possam aprender, desde que lhes sejam dados os meios. A autora também exaltou que a avaliação deve ser utilizada como uma aliada.

A angústia das professoras quanto às situações de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências não falantes também são representadas por expectativas que traçam para o aluno no RACEF, não alcançadas na meta prevista:

Então assim agora, mas quase um semestre inteiro pra gente conseguir o mínimo. (P2)

É isso que eu acho mais difícil nós enquanto professores é isso, porque nós, o nosso trabalho é muito solitário, né? E só vê quem realmente tá ali, quem consegue ver comigo a evolução do (A8)? Eu e a cuidadora, ou eu e as crianças, porque as crianças falam “Nossa professora, ele não falava isso, agora ele está falando”. As crianças ensinam ele a falar uma palavra e ele repete, as crianças ficam muito eufóricas, então quem vê isso somos nós.

E na hora de você mandar uma documentação, você sabe que não tem como. (P8)

Um outro ponto relevante a ser discutido sobre os relatos das professoras refere-se à identificação de objetivos incomuns entre os órgãos que cuidam e zelam pela aprendizagem de todos:

Diante de toda a dificuldade do caso da (A2) que a gente relata mensalmente, que vai para o C.E. eles vivem me retornando a pergunta de que nível de escrita ela está. A impressão que eu tenho é que eles não leem o relatório. Eles não têm obrigação de saber disso, mas lá no relatório eu descrevo isso, então como que alguém que leu aquele relatório me manda como devolutiva querendo saber que nível de escrita ela está? (P2)

O relato exposto evidenciou a necessidade de a equipe diretiva estar em consonância com os objetivos e metas estabelecidos aos alunos com deficiência não falantes, para que de fato todos trabalhem em busca de reais possibilidades, ao contrário de insistir em situações de aprendizagem que, no momento, se apresentam como distantes e inatingíveis. Pacheco (2007) na perspectiva de uma escola inclusiva, destacou que as pessoas que colaboram com o trabalho do professor devem influenciar na elaboração de políticas, implementação e a avaliação de modo que garantam o acesso integral dos alunos aos cenários sociais e de aprendizagem dentro da escola. Ainda neste aspecto avaliativo o autor pontuou que a avaliação externa pode parecer ameaçadora aos professores, mas quando seus objetivos se tornam colaborativos, seus benefícios parecem óbvios. Outra questão que merece destaque neste subtema é a discussão dos relatos das professoras, em que expressam singularidades destacadas nas parcerias com profissionais diversos que colaboram com o trabalho pedagógico do professor do ensino regular. Pacheco (2007) reconheceu que nenhum profissional pode ser tudo o que é necessário, assim se faz necessária a combinação de conhecimentos e habilidades específicas. O autor considerou que os serviços de apoio devem adotar uma postura colaborativa e trabalhar de maneira coordenada com os professores, a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta, e realizar mediações efetivas em relação aos alunos que manifestam algum tipo de necessidade educacional. A proposta de colaboração de uma equipe que atua em conjunto favorece a elaboração de um planejamento organizado e que atenda às especificidades do aluno a quem ele estará direcionado

(DELIBERATO, et al. 2006; ROCHA, 2013; COOK; FRIEND, 1995). Durante a análise dos dados percebeu-se a ênfase da professora (P2) ao identificar a disposição de profissionais da educação no trabalho com a aluna com deficiência não falante; porém reconhece que os conhecimentos não são específicos ao encontro de suas necessidades, e definiu sua mediação com a aluna como um trabalho solitário:

Na verdade é um trabalho solitário. Assim, cada professor que pega é um trabalho solitário, porque eu tenho a impressão que ninguém sabe muito bem o quê e como fazer. (P2)

Entre outros profissionais da educação, que apoiam a mediação do professor do ensino regular em sala de aula, estão as estagiárias, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a coordenação, os pares, cuidadores⁷, familiares e pesquisadores e profissionais da saúde. Diante dos próximos relatos se percebe que algumas professoras se reportam a parcerias positivas; porém a professora (P2) destacou a ausência de colaboração da família. Observa-se os relatos:

Aqui as meninas ajudam muito, as coordenadoras aqui estão sempre muito atentas. (P1)

Tem a estagiária que acaba fazendo as vezes desse professor de apoio. (P2)

Mas das crianças para com ele, não. Se eu pedir qualquer coisa assim, eles vão estar sempre muito disponíveis pra fazer com ele. (P1)

Ah, com o professor do AEE... Ah, ela faz assim sempre quando eu estou precisando de alguma coisa, de algum tema que eu estou trabalhando, a gente troca muito também, então eu passo esse tema e a gente trabalha em conjunto. O que eu estou trabalhando na sala ela procura priorizar lá também porque é o tempo, é menor o que ela tem lá, às vezes é assim... é complicado a gente andar totalmente juntas assim, mas a gente procura fazer isso. É uma relação muito boa. É uma boa parceria, ela é muito aberta... o que eu preciso dela até de confecção... nós confeccionamos uma caixa na semana passada para ele separar. Diariamente a gente faz o estudo do calendário com ele. (P1)

⁷ A rede municipal da cidade em que os alunos estão inseridos conta com o apoio de profissionais nomeados como cuidadores, a quem são atribuídas as funções de cuidar das necessidades do aluno a fim de eliminar barreiras de diversas ordens (fisiológicas, locomotivas, alimentares, entre outras) que dificultem a permanência do aluno na rotina escolar.

Tem alguns acompanhamentos lá. A fisioterapeuta eu tenho certeza porque essa semana ele procurou lá a G. e a G. a gente sempre está trocando, como a sala é vizinha, a gente sempre está trocando. (P3)

Toda vez que a gente chama a mãe, porque precisamos conversar, ela vem. Mas a participação dela termina aí. (P2)

A relação entre família e escola melhora o atendimento ao aluno, fortalecendo as vias de comunicação e a tomada de decisões (Pacheco, 2007). As professoras (P2) e (P1) relataram dificuldades em estabelecer uma parceria que venha a beneficiar o seu trabalho com os alunos, como explanam em seus relatos.

Sobre este aspecto Sigolo (2012) reconheceu o envolvimento familiar como parte necessária no contexto escolar e atribuiu também à escola o processo de engajamento dessas famílias em vez de apenas aceitar a condição que chegam à escola.

A professora (P3) posiciona-se de forma contrária, pois identificou na figura da mãe uma assistência às necessidades do filho e participação nas reuniões e questões escolares:

A mãe dele é muito participativa, até na última reunião ela estava muito angustiada por conta da neuro, porque acho que ela tinha perdido uma consulta que ele estava doente, não deu. E eu acho que ela estava atrás, ia demorar e ela é muito atenciosa, muito preocupada. É uma criança extremamente, muito bem assistida pela mãe. O pai me parece que é ausente, mas a mãe é uma guerreira mesmo. (P3)

Ele tem mais um com a agenesia e parece que tá em diagnóstico aí ainda de autismo, tem um irmão que é cardíaco, são quatro irmãozinhos, a mãe parece que é sozinha. Então é uma situação muito delicada. E ela é extremamente comprometida, ela tem muitos atendimentos né, então é uma sobrecarga muito grande pra ela. (P3)

A interface escola e saúde é reconhecida como necessária pela professora e além disso, Schadeck e Oliveira (2014) apontaram que os profissionais da área da saúde precisam compor o contexto escolar como suporte técnico e informacional para as crianças e principalmente para os professores.

Mendes, Marques e Lourenço (2012) destacaram a parceria de pesquisadores no trabalho escolar como recurso indicado para favorecer a escola inclusiva. As autoras enfatizaram a possibilidade de o processo de pesquisa

aproximar dois mundos, da pesquisa e da prática. A necessidade de apoio de pesquisadores para nortear a sua prática fica explícita na fala da professora (P2), que demonstra angústias com o tempo:

Porque eu até gostei assim que a senhora veio rápido porque a minha preocupação... eu fico angustiada com esta questão do tempo. Porque assim, nós já estamos em Junho. (P1)

Ao compreender a colaboração entre profissionais como forma de contribuir com a remoção de barreiras que dificultam o acesso, permanência e aprendizagem, Moreschi e Almeida (2017) priorizaram as ações conjuntas entre professores do ensino regular, especialistas de diferentes áreas da educação e saúde, de maneira que pensem e resolvam as necessidades de todos os alunos, sem perder o caráter educacional.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou identificar como objetivo geral as habilidades comunicativas e a rotina pedagógica dos alunos com deficiência não falantes por meio de relatos de professoras do ensino regular fundamental I. Como objetivos específicos buscou identificar as barreiras enfrentadas na rotina pedagógica pelas professoras, suas mediações e adaptações pedagógicas realizadas ao aluno com deficiência não falante, como também se propôs a identificar o uso de sistemas e recursos de CSA e a compreensão do interlocutor diante das habilidades de comunicação do aluno com deficiência não falante. De acordo com a análise dos relatos foi possível saber o que interfere no trabalho das professoras, o que faz diferença no ensino e na aprendizagem de seus alunos e o que possibilita a construção de uma escola inclusiva, capaz de permitir acesso, permanência e aprendizagem a todos. Ao considerar que os objetivos deste estudo foram alcançados, cito abaixo as questões relevantes:

- As habilidades comunicativas dos alunos com deficiência não falantes, representadas pela linguagem expressiva verbal ou não verbal, vocal ou não vocal, com ou sem ajuda, demonstram apresentar conteúdos básicos com enfoque nas necessidades básicas, algo que não possibilita o desenvolvimento de sua comunicação, ampliação vocabular, relações pessoais e aprendizagem de novos conceitos.
- As barreiras encontradas pelas professoras para estabelecer uma comunicação efetiva são evidenciadas à medida que não compreendem as habilidades comunicativas de seus alunos, que dificilmente tomam a iniciativa de um diálogo.
- A dificuldade em avaliar um aluno não falante torna mais complicado traçar um plano pedagógico que possa contribuir para as novas aprendizagens, pois os meios que utilizam não permitem elucidar com clareza os objetivos a partir do que o aluno conhece.
- Os pares demonstram-se sensíveis quanto às dificuldades dos alunos com deficiência não falantes, mas ainda existem relatos das professoras em que se percebe uma cultura de tratamento interpessoal diferenciado, o que pode

fazer com que o aluno do público-alvo da Educação Especial seja tratado com inferioridade na relação por seus colegas de classe.

- A formação inicial e continuada precisa de mais ênfase, uma vez que são os professores que estão no direcionamento pedagógico dos alunos com deficiência não falantes. Os resultados desta pesquisa apontam a necessidade da obrigatoriedade legal de ser oferecida formação inicial e continuada com conteúdos específicos que contemplem as diversas características dos alunos do ensino regular.
- As adaptações curriculares são direito de tais alunos. Ainda é necessária uma formação profissional dos educadores, mais direcionada às especificidades dos alunos, e um acompanhamento de profissionais especializados que possam colaborar e nortear o trabalho do professor do ensino regular, de acordo com o ano/série e interesse dos alunos da Educação Especial.
- A complexidade de características dos alunos com deficiência não falante requer a formação de uma equipe de trabalho que englobe os profissionais do ensino regular, do ensino especializado e da área da saúde. Tal parceria necessita do envolvimento da família e dos pares que convivem com o aluno.
- A falta de planejamento, elaboração e implementação de recursos, sistemas e estratégias adequadas, na rotina pedagógica direcionada aos alunos com deficiência não falantes, dificulta o desenvolvimento das atividades, no ensino e na aprendizagem de tais alunos.
- É evidente a necessidade de novos estudos que direcionem e colaborem com a rotina pedagógica do professor e a disseminação de meios alternativos que contribuam com suas mediações ao aluno com deficiência não falante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar a percepção que a professora possui sobre as habilidades comunicativas de seu aluno, com enfoque em sua condição de se expressar, compreender e ser compreendido, estimula a busca de uma comunicação efetiva que beneficie a todos os interlocutores

As diversas possibilidades comunicativas apresentam potencialidades que são favorecidas quando o entorno contribui com o seu desenvolvimento, autonomia e independência rotina escolar. A aquisição de uma efetiva habilidade comunicativa, com característica verbal ou não verbal, vocal ou não vocal, com ou sem ajuda de um recurso que apoia a comunicação, é evidente no aluno com deficiência não falante, quando todos assumem a responsabilidade de conviver com as características alheias e tornar possíveis meios que contribuem para sua efetivação.

A escola tem a responsabilidade de não limitar as necessidades comunicativas dos alunos não falantes, fazendo com que continuem sempre com o desejo de se comunicarem e exteriorizarem a voz interna.

Aos professores, familiares, profissionais especializados, cabe a corresponsabilidade de tornar os indivíduos não falantes aptos a exercer outras formas de comunicação, em que, independentemente do recurso, do equipamento ou do sistema utilizado, exista a condição de interagir com pessoas e objetos, expressar comentários, fazer escolhas e aprender.

Indiscutivelmente são necessárias mudanças de paradigmas para que o ambiente escolar ganhe maior identidade inclusiva. É relevante destacar a importância de um grande investimento na formação específica dos profissionais que atuam, direta ou indiretamente, com o aluno com deficiência da fala. As dificuldades apontadas pelas professoras em avaliar as reais necessidades dos alunos demonstram que ainda existem recursos, estratégias e currículos inadequados.

A garantia de participação e aprendizagem de todos os alunos na escola contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças e da igualdade de direitos. Um aluno não falante, sem a possibilidade de expressar seus desejos, não estará atendido em suas necessidades. Os professores precisam

compreender que existem possibilidades alternativas de se estabelecer uma comunicação que permita a esses alunos condições reais de acesso e permanência na escola, equiparando oportunidades e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

Os dados do presente estudo evidenciaram que as professoras, mesmo sem formação específica na área de comunicação, consideraram que há necessidade de buscar novos conhecimentos para melhor compreender seu aluno e dar-lhe a possibilidade de participar efetivamente das diversas situações da rotina escolar. Fica claro que a CSA é um dos caminhos que facilitariam as intenções comunicativas do aluno com deficiência não falante.

Na perspectiva da formação continuada, é necessário que os professores realizem busca pessoal, a fim de se abastecerem de condições para atuar com alunos com deficiência não falante e os contemplem em suas especificidades. É preciso que os professores tenham iniciativa de explorar diversos meios de comunicação que disponibilizem materiais informativos e teóricos sobre as características de seus alunos.

Um aprofundamento sobre a deficiência do aluno não falante pode ajudar o professor a elaborar estratégias de ensino, a fim de que o foco esteja sempre em seu potencial e não em suas limitações, respeitando e evidenciando possibilidades a serem exploradas. Os professores devem ter condições teóricas e práticas para saber ensinar, uma vez que eles estão frente ao ensino; e os alunos devem ter condições de permanência na escola, com constante desenvolvimento, sendo usuários de recursos, sistemas, estratégias e tecnologias que permitam o acesso à rotina escolar, minimizando os desafios.

Este estudo indicou aspectos relevantes no direcionamento do professor do ensino regular, quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, de forma mais adequada para todos os alunos, a fim de eliminar barreiras que possam interferir na rotina pedagógica, na comunicação e na aprendizagem do aluno com deficiência não falante.

Por fim, a CSA não é processo natural, como o desenvolvimento da fala ao longo dos primeiros anos de vida; mas é caminho que necessita ser iniciado. Para tanto é necessária uma sincronia entre o pensamento do aluno, seu mundo externo

e seus interlocutores: todos interessados no estabelecimento e compreensão da comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A.R. O direito de comunicar, por que não? Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/gizeliribeiroalencart15.rtf>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- ALVES, V. A. *Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo*. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília: 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014 p.41.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Augmentative and Alternative Communication: Technical Report ASHA Supplement*. 2004;24:1-8.
- ARAÚJO, R. C. T.; DELIBERATO, D.; BRACCIALLI, L. M.P. A Comunicação Alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E. C.(Org). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. 1º ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, v.1, p.275-284.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BASIL, C. Introdução aos sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações. In: ALMIRALL, C. B.; SORO, E.; BULTO, C. R. (Org). São Paulo: Editora Santos, 2003, p.1-7.
- BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. Formação de professores para a promoção e vivência da Comunicação alternativa no contexto escolar. In: DELIBERATO, D. [et al.].(Org). *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.197-204.
- BEZ, R.; PASSERINO, L. M. Viajando pelos caminhos da comunicação: Tecnologia móvel SCALA com crianças com autismo incluídas na educação infantil. In: PASSERINO, L.M.et al. (Org). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 173-193.
- BLEGER, J. *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. Trad. Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BRACCIALLI, L. M. P.; SANKAKO, A. N. Intervenção precoce: Identificação de habilidades operacionais e eliminação de barreiras ambientais para aquisição de competência comunicativa. *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017.p.235-243.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 17.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. *Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. 06 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. Ministério da educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Ministério Público Federal. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Secretaria da Educação Especial. *Portal de ajudas técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: ABPEE-MEC/SEESP, 2004. 52 p.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRITTO, A. T. B. O.; BRITTO, D. B. O. Teorias de Aquisição da Linguagem: reflexões acerca de diferentes estudos. In: Lamônica, D.A.C. ;BRITTO, D.B.O. (org). *Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas*. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2017.

CANCINO, M. A. H. Pragmática Comunicativa Não-Verbal e Comunicação Alternativa. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre :CRBF, 2013. p. 195-218.

CARDOSO, C. R.;TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-

VALADÃO, G. (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquenzine & Manzini, ABPEE, 2015, v. 4, p.1-52.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.19, nº 2, Abr./Jun. 2013.

CARVALHO, A. M. P. *O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula*. Pro-Posições, Campinas, v.7, n.1, p. 5-13, 1996.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da Reunião VII, dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas técnicas*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Presidência da República. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em 10 jul. 2016.

CHACON, M. C. M.; DEFENDI, E. L.; FELIPPE, M. C. G. C. A Família como Parceira no Processo de Desenvolvimento e Educação do Deficiente Visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p.131-174.

COOK, L. & FRIEND, M. *Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children*. 1995. Disponível em: <[http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CORMEDI, M. A. Comunicação Alternativa e Deficiência Múltipla: facilitando a linguagem e a comunicação para a aprendizagem. In: PASSERINO, L.M. et al. (Org.). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013. p.47-60.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: Mendes, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre inclusão escolar e suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE,-2012, p.107-125. (Coleção inclusão escolar; v.1).

COUTO JÚNIOR, D. R.; REDIG, A. G. A Tecnologia Assistiva nos Processos de Leitura e Escrita na Educação Inclusiva; Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012 ISSN impresso 1516-084X ISSN digital 1982-1654. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/23054/23695>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

DE PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar*. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DE PAULA, R.;MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. (Orgs). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: Marquenzine & Manzini: ABPEE, 2015, p.41-83.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA *Sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2017.

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem oral: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. 208 p.

DELAGRACIA, J. D.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, M. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. (Orgs.) *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.p. 63-84.

DELGADO, S. M. M. O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não-falantes. In: NUNES, L. R. O. P. et al (Org.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p.59-69.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa na Educação Infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D. et al.(Org.) *Trilhando juntos a Comunicação Alternativa*. Marília: ABPEE,2017.p.77-95.

_____. Comunicação Alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C.(Org). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. 1º ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, v.1, p.235-243.

_____. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.

_____. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. N. S.; GIROTO, C. R. M. (Org). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, v.1, p.233-250.

_____. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. (Orgs.) *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.p.11-22.

DELIBERATO, D. et al. *Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música: recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência*. 2006. Disponível em <www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo8/comunicacaosuplementar.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

DELIBERATO, D.; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O P. Linguagem e Comunicação Alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A. MENDES, E. G. (orgs). *A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Editora M& M. 2014. p.206.

DENARI, F. E. De classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. v.1, n.1, 2014. Marília: UNESP, FFC,2014.p.45-52.

DONATI, G. C. F. Quais caminhos trilha a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa na clínica fonoaudiológica da infância e da adolescência? In: DELIBERATO, D. [et

- al.](Org). *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.289-302.
- DUDAS, T. L. A Comunicação Alternativa como potencializadora da inclusão escolar? In: PASSERINO, L. M. et al. (Org). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 83-97.
- DUDUCHI, M. Recursos, estratégias e práticas para o uso de sistemas computacionais de Comunicação Alternativa na Alfabetização. In: DELIBERATO, D. et al. (Org.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017.p.97-108.
- DUDUCHI, M.; MACEDO, E. C. Interação multimodal em sistemas de comunicação alternativa e construção de interfaces com acionamento por direção do olhar. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.) *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.188-204.
- FABRI, M. H.; SELLA, K. R. A Comunicação Suplementar e Alternativa na clínica com adultos e idosos: desafios e saberes na busca da funcionalidade da comunicação.In: DELIBERATO, D. et al. (Org.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE,2017.p.319-335.
- FARHAT, M. B. Comunicação Suplementar ou Alternativa na Fundação Catarinense de educação Especial: A perspectiva da família. In :PASSERINO, L. M. et al. (Org.).*Comunicar para incluir*. Porto Alegre :CRBF, 2013, p.33-46.
- FÁVERO, E. A. G. O direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, M. A.; COSTA FILHO, W. M. da; RIBEIRO, L. L. G. (Orgs.) *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-109.
- FEUERSTEIN, R. (1997). Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In R. Feuerstein. *Es modificable la inteligencia?* (pp. 11-23). Madrid: Bruño.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.
- GILBERT, G. N. Being interviewed: a role analysis. *Social Science Information*, London, Beverly Hills, v.19, n 2, p.227-236, 1980.
- GOMES, W. B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.2, p.305-336, 1997.
- GONÇALVES, A. F. S.; ZUQUI, F. S.; NASCIMENTO, A. P. Formação de Professores para a Inclusão Escolar: Perspectivas no Estado do Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Orgs.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE. 2015. p. 295- 315.
- GONÇALVES, M. J. Linguagem e Tecnologia. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Org.). *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.175-187.
- GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Santa Maria, RS: *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999.p.231-258.

HEHNER, E.(1980). *Blissymbols for use*. Toronto, Canada: Blissymbolics Communication Institute.

HERCULIANI, C. E.; DELIBERATO, D. O uso do software PowerPoint como recurso de comunicação alternativa. In: *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Ed. Marília: ABPEE, 2010, p.161-175.

JESUS, D. M. et al. As Políticas Públicas em Ação no Estado do Espírito Santo: O Que Dizem as Superintendências e as Secretarias Municipais De Educação. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p.159 – 174.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.17-28.

JOHNSON, R. (1992). *The Picture Communication Symbols (Book III)*. Solana Beach, CA: Mayer Johnson.

JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos. Trad. Walkiria Setteneri e Bruno C.Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KASSAR, M. C. M. Política De Educação Especial No Brasil: Escolha De Caminhos. In: Mendes, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar E Suas Múltiplas Dimensões*. Marília: ABPEE,2012.p.93-106. (Coleção Inclusão Escolar; v.1)

MAGALHÃES, L. O. R.; MENDONÇA, S. R. D. Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula. Santa Maria : Revista Educação Especial, v. 29, n. 54, p. 161-174, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17865/pdf>> Acesso: 25 jan. 2018.

MAHARAJ, S. *Pictogram Ideogram Communication*. Regina, Canada: The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. Comunicação alternativa e a formação nas universidades: algumas possibilidades. In: PASSERINO, L.M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre :CRBF, 2013. p. 285-298.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUENZINE, M. C. M.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003.p 12-13.

MANZINI E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: ABPEE-MEC/SEESP, 2004. 52 p.

_____. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II*. Secretaria de Educação Especial-Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007 . Fascículo 4. 72p.

MARCUSCHI, A. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. 96p. (Série Princípios).

MARÍLIA (SP). Secretaria Municipal de Educação. Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado. “Prof^a. Yone Gonçalves”. Referencial de Adequação Curricular Individualizado. Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME-2016, 45p.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28085>>. Acesso em: 08 jan.2018.

MARINS, K. H. C.; MELLO, A. R. L. O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva. In: SEABRA JUNIOR, M.; CASTRO, R. M. (Orgs.) *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 59-79. v. 2 (Série Educação especial na perspectiva da educação inclusiva).

MARTINS, L. A. R. Desafios Relativos À Formação Continuada De Profissionais Para Atuação Na Educação Inclusiva. In: Mendes, E.G.; ALMEIDA, M. A. (org). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar E Suas Múltiplas Dimensões*.- Marília: ABPEE, 2012.p.237-246. (Coleção inclusão escolar; v.1).

_____. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. (Orgs.) *Avanços em Políticas de Inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p.153-173.

MASSARO, M. Mediação do professor de Educação Infantil no contexto de Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.109-122.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. O uso de sistema de Comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. Santa Maria: *Revista Educação Especial*. v.26, n. 46, p.331-350, maio/ago. 2013.

MENDES, E. Comunicação alternativa: formar para mudar atitudes. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.) *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.p.28-39.

MENDES, E.G.; CIA, F. ONEESP: um observatório nacional para a comunidade da de educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões. Teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012, p.363-382.

MENDES, E.G.; MARQUES, L.C.; LOURENÇO, G. F. A abordagem colaborativa em pesquisas na Educação Especial: aliando produção de conhecimento com formação e prestação de serviço.In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *A pesquisa sobre*

inclusão escolar em suas múltiplas dimensões. Teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012, p.383-395.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Verbetes mediação pedagógica. Dicionário interativo da Educação Brasileira- Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mediacaopedagogica/>> Acesso em: 03 de jan.2018.

MILANEZ, S. G. C. Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores no atendimento educacional especializado de alunos com Deficiência Intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 25-40.

MILIKIN, C.C. Symbol systems and vocabulary selection strategies. In: Glennen, S.L.; DeCoste, D.C. *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego, London: Singular Publishing Group, 1996. p. 97-148.

MINAYO, C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MONNERAT, T.; WALTER, C. C. F. A estimulação precoce e a Comunicação Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do autismo: Relatos de casos utilizando o PEC-S adaptado. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.257-272

MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A. Práticas da fonoaudiologia educacional no contexto da Educação Inclusiva; Possibilidades e realidades quanto ao uso da Comunicação Alternativa. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.133-146.

NUNES, D. R. P.; WALTER, C. C. F. Análise da produção nacional sobre autismo e Comunicação Alternativa (2015-2017). In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.385-399.

NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.) *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 367-373.

_____. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. In: NUNES, L. R. O. P. et al (Orgs.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília. ABPEE, 2011.p. 5-11.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. Trilhando juntos a Comunicação Alternativa. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.63-74.

_____. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa ampliada nas salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017. Publicação eletrônica.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

_____. El futuro de la atención a la diversidad. Em: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R. M.; MARTINS, S. E. S.O. *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad em Brasil y Espana*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH 2013, p.199-218.

OMOTE, S. et al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: *Simpósio em Filosofia e Ciência*, 5, 2003. Marília: Anais. UNESP Marília, 2003. 1CD-ROM.

PACHECO, J. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. In: PACHECO, J. et al. *Serviços de apoio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.

PELOSI, L. B. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R. O. P. et al (Orgs). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.p.37-46.

PIRES, S.C.F. A Comunicação Suplementar e Alternativa na Estimulação Precoce para a aquisição da competência comunicativa. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.245-256.

POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITO, S. Acessibilidade na escola inclusiva: Tecnologias, Recursos e o Atendimento Educacional Especializado. In: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITO, S. (org). *Acessibilidade na escola inclusiva: Tecnologias, Recursos e o Atendimento Educacional Especializado*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

POKER, R.B. et al. Plano de desenvolvimento individual: Avaliação e prática pedagógica na sala de recursos multifuncional. In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S.; MILANEZ, S.G.C.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.) *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p.184.

PRIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. C. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 2º ed. São Paulo: Cerve, FFLCH/USP, 1983.

QUITERIO. L. P. “Turma muito maluquinha”- o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma turma de projeto na rede municipal de ensino. In: Nunes, L. R. O. P. et al. (Org.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.p.163-172.

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

RIGOLETTI, V. C. et al. Elaboração de um recurso de comunicação alternativa para contação de histórias a crianças não-oralizadas na Educação Infantil. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial., 2016, Marília. Anais do I CIEEI & XIII JEE. Marília: Fundepe, 2016. v. I. p. 1-5.

RIGOLETTI, V. C.; SORIANO, K. R.; COSTA, C. R. Elaboração e implementação de uma proposta colaborativa como apoio à inclusão escolar: relato de experiência. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE) e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE), 2016, São Carlos. Anais do VII CBEE e X ENPEE, 2016. v. v. 1. p. 1-14.

ROCHA, A. N. D.C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação*. 210f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RODRIGUES, F. G.; PASSERINO, L. M. Comunicar sim, mas como? Os sentidos produzidos sobre a comunicação alternativa por professoras de educação especial. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 221-238.

ROPOLI, E. A.; et. al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p.37-50.

SAMESHIMA, F. S. *Capacitação de professores no contexto de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa*. Tese (Doutorado em Educação). 173f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SCHADECK, K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Conteúdos Estruturantes de um Programa de Estimulação Essencial: Investigação em uma APAE Paranaense. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. Marília, v.1, n.1, p. 53-63, 2014.

SCHIRMER, C. R. Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: *ABPEE*, 2011.p.187.

_____. Formação Inicial e Continuada de Professores e Comunicação Alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 255-272.

_____. *Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa*. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. 2012.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Introdução à Comunicação Alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L. R. O. P. et al. (Org.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p.81-92.

_____. Práticas Educacionais com alunos sem fala articulada e/ou funcional. I seminário internacional de Inclusão escolar: práticas em diálogos. UERJ, 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/6-schirmer_e_nunes.pdf>. Acesso: 31 jan.2018.

SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research. Teachers College Pros*, 2nd edition, New York, 1998.

SIGOLO, S. R. R. L. Envolvimento familiar e educação inclusiva: uma mútua contribuição? In: Mendes, E. G.; Almeida, M.A. (org). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões. Teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.p.327-340.

SILVA JÚNIOR, S. V.; SILVA, K. J. L.; SOUZA, D. B. A Educação Especial no BRASIL e os desafios para inclusão escolar: a implementação das políticas públicas da Declaração de Salamanca ao Decreto 7611/2011. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/pdf/aeducacaoespecialnobrasileosdesafiosparainclusaoescolar.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SILVA NETO, A.O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, set./dez/ 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

SILVA, A. C. R. Contribuições da terapia ocupacional na formação de professores. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p.273-283.

SILVA, A.; DELIBERATO, D. Comportamento Comunicativos utilizados por uma educadora na situação de alfabetização de um aluno com severo distúrbio na comunicação verbal. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência -Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência. Marília: Unesp Marília. *Publicações*, 2003-CDROM-,2003 p.1-6.

SILVA. A. P. *Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação*.2005. Dissertação (Mestrado em Educação). 177f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2005.

SMITH, M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.13-30.

SOBRINHO, F. P. N.; MEDRADO, C. S. Comunicação aumentativa e alternativa no mundo do trabalho. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.205-218.

SOUZA, M. D.; PASSERINO, M. L. A Comunicação Alternativa na Escola Inclusiva: Possibilidades e Prática Docente. In: PASSERINO, L. M. et al. (Orgs.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 99-117.

SOUZA, V. L. V. Serviços e Recursos de Comunicação Alternativa no ambiente hospitalar. In: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) *Trilhando juntos a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2017, p.355-369.

SOUZA, V. L.V.; PELOSI, M.B. Projeto de extensão: Comunicação Alternativa e a parceria do curso de Terapia Ocupacional com o ARASAAC, 2011. Disponível online em: <<https://sites.google.com/site/tecnologiaassistivaufrij/documentos-arasaac>>. Acesso em: 15 jan. 18.

TUPY, T. M.; Pravenettoni, D. G. *E Se Faltar A Palavra, Qual Comunicação, Qual Linguagem? Discurso sobre Comunicação Alternativa*. São Paulo: Memnon, 1999. 174 p.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 10 de abr de 2017.

VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2014.

_____. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 723-736, set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28429/pdf_1>. Acesso em 17 jan. 2018.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, M. et al (Org.) 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. DE J.; MACEDO, E.C. DE (Orgs.) *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. Edições Científicas: Memnon. 2009. p 14-27.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Competências de conversação. In: VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. (Ed.). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 235-259.

_____. *Introdução a comunicação alternativa*. Porto Editora; Portugal, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTER, C. C. F. O PECS adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In: NUNES, L. R. O P. et al. (Org.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p.127-140.

WALTER, C. C. F. Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo Funcional Natural em pessoas com autismo infantil. 134f. DISSERTAÇÃO (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. 2000.

WALTER, C. C.; NUNES, L. R.O.P. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 503-506, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9689/pdf>>. Acesso em 09 fev. 2018.

WALTER, C. C.F.; TOGASHI, C. M.; NUNES, L. R. A Comunicação alternativa Favorecendo o Processo de Inclusão de Alunos com Autismo no Atendimento

Educacional Especializado. In: PASSERINO, L. M. et al. (Orgs.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p.170.

WOLFF, L. Sistema Gráfico na Comunicação Alternativa-BLISSYMBOLICS. In: PASSERINO, L. M. et al. (Orgs.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 415-424.

ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 25-41.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial. N.18, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>>. Acesso: 12 out. 17.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o participante - professor

Estou realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho- UNESP/ Marília, intitulada **Identificação das habilidades comunicativas em alunos não-oralizados através dos relatos dos professores do ensino comum**. Os objetivos desta pesquisa são: a) Identificar como os professores percebem as habilidades comunicativas de seus alunos não-oralizados . b) Identificar como os professores percebem estes alunos na rotina escolar. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício tanto na UNESP – Marília. Durante a realização da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: Roteiro de entrevista; Protocolo de identificação das habilidades de comunicação de alunos não falantes no contexto escolar proposto por Paula (2007) com os professores do ensino regular. . A atividade será realizada em uma etapa: 1) entrevista e protocolo. A atividade será gravada para posterior análise. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que:

A etapa da coleta de dados e os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).

As informações obtidas nessa pesquisa poderão ser utilizadas para posteriores trabalhos e estudos.

Esta pesquisa é subprojeto de uma pesquisa matriz intitulada **Formação de professores no contexto das Tecnologias de Comunicação Suplementar e Alternativa** a ser realizada no (na) escola e/ou centro de atendimento especializado.

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada **Identificação das habilidades comunicativas em alunos não-oralizados através dos relatos dos professores do ensino comum** a ser realizada no (na) escola e/ou centro de atendimento especializado.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do professor : _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone 14 991065086 falar com Vanessa Calciolari Rigoletti, discente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do professor)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezados juízes,

Estamos realizando uma pesquisa a respeito: Título: Percepção dos professores a respeito dos alunos com deficiência não-oralizados na rotina de sala de aula.

Esta pesquisa faz parte de uma 'pesquisa maior a respeito da Formação do professor no contexto da comunicação alternativa. Estaremos utilizando o protocolo de habilidades comunicativas para alunos não oralizados de Paula (2007) e elaboramos um roteiro de entrevista para nos possibilitar complementar as informações necessárias para responder ao seguinte objetivo:

Identificar as habilidades comunicativas e a participação do aluno com deficiência e sem oralidade na rotina escolar por meio do relato do professor.

Solicitamos a sua grande contribuição para nos auxiliar a respeito do roteiro de entrevista a seguir.

Roteiro de entrevista

Nome:

Data do nascimento:

Curso da Graduação:

Local de formação:

Quanto tempo de formada:

Quanto tempo trabalha na escola como professora

Pós-graduação:

Outros cursos:

1-Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

2-Há quanto tempo trabalha como professor?

3-Você já teve aluno com deficiência na sua sala de aula? Quais deficiências?

4-Você já teve ou tem aluno com deficiência não oralizado, que não fala?

5-Em sua formação inicial você teve alguma disciplina que abordasse a temática da Educação Especial?

6-Você se lembra de alguma delas? Poderia me dar um exemplo?

- 7-Em sua formação inicial você teve algum conteúdo a respeito da área da comunicação alternativa?
- 8-Nessas disciplinas foram discutidas possíveis alternativas para trabalhar com o aluno com deficiência?
- 9-Como você define a comunicação alternativa? Como você acha que ela pode colaborar na sua prática pedagógica?
- 10-Você já teve algum curso de capacitação a respeito desta área da comunicação alternativa?
- 11-Você acha que a informação que você já teve poderiam te ajudar nesse trabalho? De que forma?
- 12-Você encontra dificuldades para buscar o conhecimento específico de como trabalhar com os alunos com deficiência que não falam?
- 13-O que você acha que poderia te auxiliar nesse processo?
- 14-Como você costuma buscar essas alternativas atualmente?
- 15- Como é o seu trabalho com o professor do AEE?
- 16-Quantos alunos frequentam a sua turma atualmente?
- 17-Você descreveria sua sala?
- 18-Você tem alunos com deficiências. Quais deficiências? Há quanto tempo?
- 19-Como você observa as possibilidades de comunicação do seu aluno com deficiência?
- 20-Como é a comunicação do seu aluno com deficiência com os demais alunos?
- 21-Seu aluno utiliza algum recurso de comunicação alternativa com vc e com os demais alunos?
- 22-Como é a dinâmica da sua sala de aula?
- 23-Os demais alunos auxiliam o aluno com deficiência da sua sala?
- 24-Você observa que seu aluno com deficiência está participando do processo de ensino?
- 25-Como este processo está acontecendo o processo de ensino?
- 26-Você tem facilidade em elaborar as aulas com situações de aprendizagem que envolvem a todos? Poderia me dar um exemplo de como faz essas elaborações?
- 27-Quais as alternativas de situações de ensino que você acredita que atendam as especificidades de seus alunos?

28-Você busca construir materiais que possibilitam a aprendizagem do aluno de acordo com suas especificidades?

29-Você pode me dar exemplos de como e de quais construções já fez?(materiais, estratégias, recursos, sistema...)

30-Você gostaria de acrescentar algum comentário não abordado e que acredita ser relevante?

31-Como você acredita que a comunicação alternativa poderia te auxiliar na sua rotina de aula?

Você gostaria de acrescentar alguma outra informação?

ANEXO

ANEXO – Parecer do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Professores no contexto da comunicação alternativa

Pesquisador: DEBORA DELIBERATO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55431216.6.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.525.070

Apresentação do Projeto:

A pesquisa insere-se na área de Ciências Humanas e tem como foco a formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo capacitar professores no contexto das linguagens alternativas e sistematizar o conteúdo necessário para os cursos de formação de professores no contexto do uso das tecnologias de comunicação alternativa nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes para os sujeitos e o projeto explicita benefícios com os resultados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa serão professores que ministram aula para alunos com deficiência e severo distúrbio de comunicação e os professores do atendimento educacional especializado (AEE) que acompanham os mesmos alunos. O projeto explicita a forma de seleção dos seis sujeitos que farão parte da pesquisa. Dentre os procedimentos de pesquisa previstos, a pesquisadora fará uso do grupo focal.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.525.070

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os documentos obrigatórios necessários para a análise do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 27/04/2016, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa Formação de Professores no contexto da comunicação alternativa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_700854.pdf	19/04/2016 23:02:12		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	19/04/2016 22:59:19	DEBORA DELIBERATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_debora_escola_comite.pdf	17/04/2016 15:36:59	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	resultado_cnpq.pdf	17/04/2016 15:36:12	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_secretaria.pdf	17/04/2016 15:34:02	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DEBORA_DELIBERATO_comite.pdf	17/04/2016 15:32:44	DEBORA DELIBERATO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.525.070

MARILIA, 02 de Maio de 2016

Assinado por:

CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br