

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosemeire Fernanda Frazon Modesto

**COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NÃO ORALIZADOS NA ROTINA PEDAGÓGICA**

MARÍLIA
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSEMEIRE FERNANDA FRAZON MODESTO

**COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NÃO ORALIZADOS NA ROTINA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – 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
2018

M691c Modesto, Rosemeire Fernanda Frazon
Comunicação alternativa : participação de alunos com
deficiência não oralizados na rotina pedagógica / Rosemeire
Fernanda Frazon Modesto. -- Marília, 2018
159 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Débora Deliberato

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Comunicação
suplementar e alternativa. 4. Atividade pedagógica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ROSEMEIRE FERNANDA FRAZON MODESTO

**COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NÃO ORALIZADOS NA ROTINA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – 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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Adriana Garcia
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Psicologia

AGRADECIMENTOS

À Deus, toda a Honra e toda a Glória! Pois sem Ele eu nada sou.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Debora Deliberato, por caminhar comigo ao longo do mestrado, permitindo-me desfrutar de sua companhia, respeito e dedicação docente sempre permeada de uma competência que propicia a promoção da aprendizagem de seus alunos. Orientadora, cuja postura ética, calma e espírito de colaboração foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Garcia, à Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira membros da banca examinadora, pela disponibilidade e preciosa colaboração.

Ao meu esposo, Paulo Gnann Modesto, meu amigo, companheiro em todas as horas da minha vida, que sempre me incentivou e colaborou para que meus objetivos fossem alcançados.

Aos meus pais, exemplos de humildade e honestidade, que me ensinaram a lutar sempre pelos meus sonhos.

Aos Professores do Curso de Mestrado, por todos os ensinamentos compartilhados no decorrer dessa caminhada.

À amiga Sabrina Alves Dias por me encorajar e incentivar a cursar o Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Marília, aos alunos, professores e diretoras que contribuíram para a realização e conclusão da pesquisa.

Por fim, a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, compartilhando seus ensinamentos e valores.

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a urgência na adequação do material pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os recursos de Tecnologia Assistiva na área da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) favorecem o desempenho do aluno na realização das atividades propostas em sala de aula. Logo, enquanto parte de um projeto maior, intitulado “Formação de Professores no Contexto da Comunicação Alternativa”, este estudo objetivou planejar, intervir e avaliar recursos e estratégias por meio de sistemas de CSA em sala de aula comum, favorecendo a alunos com paralisia cerebral não oralizados participarem da atividade pedagógica. Integraram este estudo dois alunos com deficiência não oralizados, usuários dos sistemas de CSA, matriculados no Ensino Fundamental I, em escolas Rede Pública de Educação, bem como suas respectivas professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado. A coleta de dados efetuou-se no período de maio a outubro de 2017, nas respectivas escolas dos alunos. As informações foram coletadas por meio das leituras dos planos de ensino dos professores, filmagem e registro contínuo. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de triangulação dos dados que reuniu as informações coletadas por meio dos três instrumentos em um único documento para a análise. A partir da triangulação de dados foi possível definir categorias de análise. Os resultados evidenciaram a importância do planejamento antecipado para viabilizar a discussão entre os profissionais envolvidos no trabalho com o aluno em âmbito escolar sobre os recursos adequados às limitações individuais de cada aluno, e as adaptações nas atividades pedagógicas com sistemas de CSA. Constatou-se que os recursos de CSA, mediante o abalramento de estratégias adequadas, enriquece a atuação do aluno nas diferentes atividades pedagógicas e o desenvolvimento da atenção e das habilidades expressivas e compreensivas no momento da atividade. A pesquisa também demonstrou a importância de ações colaborativas no espaço escolar e investimentos na formação do professor em relação à funcionalidade dos sistemas de CSA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Comunicação Suplementar e Alternativa. Atividade Pedagógica.

ABSTRACT

The National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education emphasizes the urgency in the adequacy of teaching material in the teaching and learning process of students with special educational needs. The Assistive Technology resources in the area of Supplementary and Alternative Communication (CSA) favor the performance of the student in performing the activities proposed in the classroom. Therefore, as part of a larger project titled "Teacher Training in the Context of Alternative Communication," this study aimed to plan, intervene and evaluate resources and strategies through CSA systems in the classroom, favoring students with cerebral palsy non-oralized students participate in the pedagogical activity. Two non-oralized disabled students, users of the CSA systems, enrolled in Elementary School I, in the Public Education Network schools, as well as their respective teachers of regular education and Specialized Educational Attendance were included in this study. Data collection was carried out from May to October 2017, in the students' respective schools. The information was collected through the readings of teachers' teaching plans, filming and continuous recording. The data triangulation technique was used to analyze the data, which gathered the information collected through the three instruments in a single document for analysis. From the triangulation of data it was possible to define categories of analysis. The results evidenced the importance of the anticipated planning to enable the discussion among the professionals involved in the work with the student in the school context on the adequate resources to the individual limitations of each student, and the adaptations in the pedagogical activities with CSA systems. It was found that the CSA resources, through the implementation of appropriate strategies, enrich the student's performance in the different pedagogical tasks and the development of attention and expressive and understanding skills at the time of the activity. The research also showed the urgency of collaborative actions in the school space and investments in teacher training in relation to the functionality of the CSA systems.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Supplementary and Alternative Communication. Pedagogical Activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma para desenvolvimento da tecnologia assistiva na escola	24
Figura 2: Ciclo de aprendizagem.....	43
Figuras 3 e 4. Pasta de comunicação do participante A	49
Figura 5. Pasta de comunicação do participante B.....	51
Figura 6: Figuras do PCS coladas na prancha de Eucatex	60
Figura 7: Figuras do PCS coladas na prancha de plástico.....	61
Figura 8: Atividade selecionada para o participante A.....	75
Figura 9: Material Dourado convencional.....	84
Figura 10: Material Dourado convencional.....	84
Figura 11: Poema Palavras Mágicas adaptado para o participante B.....	87
Figura 12: Trecho da história Chapeuzinho Amarelo adaptado para o participante A	88
Figura 13: História adaptada na turma do participante A.....	94
Figura 14: História em quadrinhos adaptada para o participante A	94
Figura 15: Vocabulário para a atividade do participante B	96
Figura 16: História trabalhada na turma do participante A	102
Figura 17: História em quadrinhos adaptada	102
Figura 18: Participante B no jogo “Loteria dos Múltiplos”.....	103
Figura 19: Relato de vivência produzido pelo participante B	104
Figura 20: Adaptação do conteúdo de Ciências para o participante B.....	108
Figura 21: Adaptação do poema a Bailarina	109
Figura 22: Frase produzida pelo participante B	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das Professoras.....	51
Quadro 2: Programa de atuação na escola (DELIBERATO, 2009)	55
Quadro 3: Cronograma de atividades do participante A	62
Quadro 4: Cronograma de atividades do participante B.....	64
Quadro 5: Análise do Plano de Ensino.....	68
Quadro 6: Temas e subtemas de análise.....	69

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Tecnologia Assistiva e Comunicação Suplementar e Alternativa: definição e principais sistemas	21
1.2 Recursos e estratégias	25
1.3 A Comunicação Suplementar e Alternativa na escola	28
1.4 Formação de professores para atuar com a comunicação alternativa	35
1.5 Planejamento das atividades para alunos com deficiência	40
2 OBJETIVO	47
3 MATERIAL E MÉTODO	48
3.1 Aspectos éticos.....	48
3.1.1 Autorização do Comitê de Ética.....	48
3.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	48
3.2 Critério de seleção de participantes	48
3.2.1 Critérios de inclusão dos alunos	48
3.2.2 Critérios de inclusão dos professores	48
3.3 Seleção dos participantes	49
3.4 Caracterização dos participantes.....	49
3.4.1 Participante A	49
3.4.2 Participante B	51
3.5 Caracterização das professoras	53
3.6 Local e período	54
3.7 Materiais e equipamentos	54
3.8 Formas de registro.....	55
3.8.1 Planos de ensino.....	55
3.8.2 Filmagem	55
3.8.3 Caderno de registro (ou diário de campo).....	56
3.9 Organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa	56
3.9.1 Procedimento I – Seleção das atividades.....	57
3.9.2 Procedimento II - Adaptações e confecção do material	57
3.9.3 Procedimento III – Implementação do recurso em sala de aula regular	62
3.9.4 Procedimento IV – Orientação ao professor	67
3.10 Procedimento de análise dos dados.....	68
3.10.1 Análise do Plano de Ensino.....	68
3.10.2 Organização das informações do diário de campo	70
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	75

4.1 Planejamento das atividades	75
4.2 Perfil do aluno.....	79
4.3 Recurso	85
4.4 Recurso Adaptado.....	87
4.5 Estratégia.....	90
4.6 Conteúdo Curricular.....	93
4.7 Interações	96
4.8 Intervenções na sala de aula.....	98
4.9 Perfil do aluno.....	98
4.10 Recursos.....	100
4.11 Recursos Adaptados.....	101
4.12 Estratégias	102
4.13 Conteúdo Curricular.....	109
4.14 Interações	112
4.15 Avaliação	116
4.16 Perfil do aluno.....	116
4.17 Recursos.....	119
4.18 Recursos Adaptados.....	120
4.19 Estratégias	125
4.20 Conteúdo Curricular.....	125
4.21 Ações da equipe	128
CONCLUSÃO.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
ANEXOS.....	143

APRESENTAÇÃO

Com o desenvolvimento deste trabalho, pude observar o quanto as vivências profissionais no magistério, bem como minha trajetória pessoal, orientaram fortemente o desejo de entender melhor o processo de ensino e aprendizagem dos alunos não oralizados em sala de aula regular.

Minha primeira experiência no magistério foi como estagiária remunerada durante a graduação em Pedagogia, no ano de 1997, numa escola municipal de Ensino Fundamental I, no município de Marília, Estado de São Paulo. À época, eu auxiliava os professores no encaminhamento das situações didáticas em sala de aula e ministrava aulas de reforço a um grupo de cinco crianças, aplicando atividades planejadas e orientadas pelos professores responsáveis. E uma das crianças desse grupo de reforço era o Pedro¹, matriculado no 4º ano (antiga 3ª série); com diagnóstico de paralisia cerebral, ele apresentava dificuldade de locomoção e não se comunicava oralmente. Entretanto, Pedro utilizava gestos com as mãos e expressões faciais para expressar-se. Angustiava-me o arranjo com que o aluno tinha diligenciada sua aprendizagem, algo marcado pela obrigatoriedade, já que as atividades não atendiam à forma de comunicação, ao entendimento, às habilidades e necessidades dele. As mediações eram, na maioria das vezes, voltadas para a coordenação motora fina, em atividades como amassar e rasgar papel, fazer linhas retas e curvas no caderno, manipular massinha de modelar. As práticas realizadas pelo restante do grupo não eram as mesmas cumpridas por Pedro; também não havia um planejamento dessas ações, em geral definidas no momento em que o aluno chegava à sala de aula, contando com o material que houvesse disponível. Com isso, ele ficava bastante tempo ocioso, sem orientação da professora. Em síntese, portanto, não se investiam esforços para promover a comunicação de Pedro com o grupo, restando essa interação reduzida, basicamente, ao contexto das necessidades fisiológicas do garoto, sendo seus interlocutores exclusivamente professores, estagiários e funcionários.

Dessa prática, vim a constatar a falta de conhecimento no que tange a conceitos teóricos que fundamentam a aprendizagem do aluno não oralizado, uma vez que a professora se mostrava centrada na busca de atividades práticas capazes de preencher, sobretudo, o tempo livre e não, necessariamente, o aprofundamento teórico e o consequente desenvolvimento do discente.

¹ Nome fictício.

Posteriormente, passei a lecionar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de outro município interiorano também do Estado de São Paulo, onde atuei por um ano e, em seguida, passei a outra APAE semelhante (isto é, também localizada no interior de São Paulo), permanecendo nesta última por mais dois anos. E foi nessas instituições que resultou meu primeiro contato com a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), mais especificamente com o PECS Adaptado (WALTER, 2000) enquanto recurso destinado a alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sem fala funcional. Naquele momento, as responsáveis pela implementação do programa em questão eram as profissionais da fonoaudiologia, que utilizavam o PECS nos atendimentos individuais e auxiliavam os professores na aplicação em aulas e nos diversos contextos, como, por exemplo, no intercâmbio de figuras quando da atividade pedagógica, do lanche e do uso do banheiro.

Com o tempo, mediante concurso público, comecei a lecionar na Rede Municipal de Educação de Marília/SP, em que atuo no presente. Trabalhei por dois anos em turmas de 4º ano e, após esse período, assumi a coordenação pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), em que estive por 07 anos. E foi, exatamente, nessa função que compreendi que a coordenação dos professores era um fazer para além do discurso teórico; antes, eram imprescindíveis vivências de sucesso, experiências fundamentadas na troca, em reflexões em torno do desempenho dos alunos em suas atividades, enfim, na análise da prática-docente.

Muitos problemas eram observados no dia a dia da escola – o ensino da leitura compreensiva, a superação da experiência de fracasso de alguns alunos, a implementação de projetos, o ensino da matemática –, porém, dentre todos eles, aquele que representava maior enredamento era a aprendizagem de dois alunos com deficiência intelectual e de um aluno com paralisia cerebral, sem comunicação oral. E foram justamente esses alunos que me incentivaram a refletir e questionar não somente os conceitos teóricos já estudados durante a graduação, mas, principalmente, a repensar as estruturas rígidas e padronizadas do sistema escolar em ação.

Os obstáculos então detectados por intermédio das queixas dos professores e verificando-se a estagnação acadêmica dos alunos com deficiência eram analisados por mim, sendo a devolutiva compartilhada nos Horários de Estudo Coletivo (HEC), que aconteciam, semanalmente, com duração de 2 horas por encontro. Nessas reuniões, desenrolava-se o estudo de teorias e a socialização de ideias. Entretanto, eu compreendia que esses momentos deveriam ser precedidos pela experiência, pela ação, pelo trabalho, pela intervenção em sala de aula, pela análise da atividade pedagógica e adaptação de recursos, pois, assim, serviriam de base para construções posteriores, bem como para factíveis apreciações teóricas.

Tais ponderações foram importantes, visto que me levaram a sair do *status quo*, lançando-me a um interesse incansável por conhecimentos científicos qualificados a subsidiarem no entendimento das situações de ensino tão peculiares a algumas crianças. Nesse processo, participei de quatro cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo três deles na área da Educação Especial e um de especialização em Coordenação Pedagógica; além desses, também investi em outros aprofundamentos enquanto formação continuada.

Ao longo desse aperfeiçoamento, tive contato com diferentes teorias educacionais e consegui conhecer melhor aquela que, no meu entendimento, define, de forma funcional, as contingências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, corroborando, por conseguinte, imensamente para a minha prática docente. Doravante, fui percebendo que a preocupação constante que eu tinha com o desempenho escolar dos alunos com deficiência e com a atuação dos professores resultavam, quase que unicamente, da primazia de intervenções teóricas, ficando uma lacuna na atuação prática, na troca em sala de aula com o professor, na vivência de estratégias de intervenções, no contato direto com os alunos em momentos de produção.

A clareza de que, embora meu planejamento direcionasse para a articulação direta com a equipe e, no cotidiano, isso ficava apenas nos discursos verbais, uma vez que não havia tempo para essa interação pedagógica prática, me causou “desespero”, já que constatei que uma mudança de postura seria, também, pertinente para sinalizar aos docentes um ajuste no discurso, um discurso inovador, com boa fundamentação teórica, ensejos que, contudo, a prática em sala de aula não estava se revelando coerente ao enunciado.

Nesse sentido, as reflexões foram fundamentais para que eu parasse e olhasse para a minha própria prática, para os meus sentimentos que ficavam ocultos diante de tantas contradições. Consequentemente, tive clareza das minhas intervenções erradas e, a partir de então, coloquei como atividade primordial a visita às salas com alunos com deficiência, para, junto com as professoras, revisar as práticas, buscando mobilizar novos recursos em apoio à aprendizagem, dando início às primeiras tentativas de adaptar as atividades pedagógicas recorrendo a imagens.

Nesse caminho de dificuldades e descobertas, o encantamento pela área da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) foi despontado no ano de 2015, quando assumi a direção de um Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), em um município do interior do Estado de São Paulo. As funções desse Centro consistiam em viabilizar a inclusão de alunos com deficiência, a implementação da Adequação

Curricular para alunos com graves comprometimentos na aprendizagem e os encaminhamentos específicos e, ainda, o apoio para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em sua organização, o CEMAEE contava, naquele momento, com a parceria da Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato, com quem tive o imenso prazer de trabalhar já numa primeira oportunidade. A rotina de observar e acompanhar o trabalho, a competência, o compromisso, a dedicação e a paixão com que a Prof.^a Débora atuava junto aos alunos e professores da Rede Municipal de Educação, na luta pela implementação em sala de aula regular, bem como em prol do reconhecimento da área da Comunicação Alternativa, fez crescer em mim a vontade de aprofundamento no assunto e o interesse em investir esforços por novas alternativas de trabalho do tema em âmbito pedagógico.

Logo, durante meus dois anos de atuação no Centro Especializado, acompanhei e participei de diversos trabalhos desenvolvidos na área, todos eles voltados para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Também tive a possibilidade de integrar-me dos processos de avaliação e de implementação de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa para alunos com deficiência não oralizados, de participar das capacitações realizadas pela Prof.^a Dr.^a Débora Deliberato no âmbito da CSA, das discussões dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais do Centro e professores do ensino regular, de realizar observações em sala de aula para analisar a interação dos alunos com o professor e os demais alunos da sala, e de vivenciar o trabalho de construção de figuras, pranchas, pastas de comunicação, recursos adaptados e confeccionados por meio do software Boardmaker (JOHNSON, 1992). Com isso, fui percebendo, de forma contextual, a importância da Comunicação Alternativa para os alunos com deficiência na situação escolar.

Desse modo, em minha experiência profissional de 11 anos como professora de Ensino Fundamental, vivi as aflições da docência, da coordenação pedagógica, da direção do Centro Especializado e, atualmente, da direção de uma escola de ensino regular em Marília/SP, percurso em que tive esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operam no campo educacional.

É por isso que, em certo sentido, afirmo que o atual estágio da educação brasileira representa avanços significativos na área da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) apontam que o direito de todos à educação não significa somente o acesso, mas a permanência qualitativa dos alunos com deficiência na escola.

Todavia, a necessidade da troca comunicativa de alunos com deficiência sem a linguagem falada ainda espelha um grande entrave na busca da permanência qualitativa; em linhas gerais, a realidade mais comum no âmbito das salas de aula não é outra senão aquela que se traduz em ações de transferência de um conjunto de informações do professor para o aluno, pouco se prezando pela condição do aluno, pela importância do aluno em ação, deixando-se de compartilhar reflexões e produções favoráveis ao desenvolvimento do educando.

Apesar disso, predispondo-se a abrandar esse quadro, é evidente que as políticas públicas reconhecem a necessidade de se promover transformações por meio de práticas e técnicas aptas a tornar efetiva essa transformação. Foi assim, então, que, no ano de 2017, já no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP-Marília, iniciei a busca de aprofundamento e compreensão dessas questões que tanto me inquietam. Este estudo de Mestrado surgiu, pois, da necessidade de identificar recursos e estratégias necessários para oportunizar a participação de alunos com deficiência sem linguagem falada na atividade pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta a ideia de que toda pessoa, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social, tem seu direito à educação resguardado pela Política Nacional de Educação. Analogamente, o acesso à escola implica mais do que o ato da matrícula, sobretudo envolve a permanência com qualidade desse aluno em contexto escolar, possibilitando a ele a apropriação do saber e das oportunidades educacionais que são oferecidas a todos os alunos. Sobre isso Aranha pontua que:

[...] uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (ARANHA, 2004)

É nesse contexto que se fundamentam os pressupostos da Inclusão Escolar. O Estatuto Brasileiro da Inclusão (BRASIL, 2015) explicita, em seu art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado 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)

Assim sendo, o contexto atual da educação debate a respeito de uma escola inclusiva preparada para proporcionar um ensino de qualidade a todos. As novas políticas públicas educacionais advogam a favor da inclusão; concomitantemente, as escolas buscam o aperfeiçoamento da prática de ensino, compreendendo que a sala de aula deve ser um espaço de participação e promoção de todos os alunos, um espaço de combate à exclusão e de interação e colaboração dos estudantes nas atividades.

Nesse sentido, Nunes (2011) discutiu a importância de uma escola que permita a todas as crianças as mesmas oportunidades de aprender:

No cotidiano das escolas regulares, observa-se, atualmente, a crescente presença de crianças e jovens com graves dificuldades motoras e de comunicação oral e de um grande contingente de alunos não alfabetizados, com deficiência ou não. Contudo, uma escola que se qualifique como inclusiva deve necessariamente prover condições para que todo e qualquer aluno se aproprie dos elementos e processos culturais e não apenas se constitua em ambiente de socialização. (NUNES, 2011, p. 05)

A perspectiva de um ensino de qualidade para todos desafia as escolas a mudarem suas concepções, reverem seu papel e recriarem as suas práticas, reconhecendo e valorizando as

diferenças existentes entre os alunos (MARTINS, 2006). Pensar em uma escola que garanta o acesso e a permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007), nos remete a uma nova forma de conceber o papel da escola.

Todavia, muito frequentemente, o discurso sobre o movimento inclusionista assume formas maniqueístas, dogmáticas e acríicas, por desconsiderar o que a pesquisa científica vem revelando sobre este processo no âmago das escolas (NUNES, 2011). Não é somente no campo científico que se observa um movimento que advoga a favor da inclusão; as políticas públicas também têm apresentado novas direções para uma escola acolhedora e aberta à diversidade. Contudo, apesar dos apontamentos da literatura e das políticas públicas para a construção de uma escola inclusiva, as redes de ensino enfrentam o desafio de efetivá-la, pois a inclusão, a serviço de uma educação de qualidade, exige que a escola aperfeiçoe sua prática, implicando uma reestruturação que visa ao atendimento eficaz aos alunos com deficiência, ou seja, ações que vão além da garantia de matrícula e inserção no espaço físico.

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) discorrem acerca do atendimento às necessidades do aluno para promover a inclusão escolar:

[...] flexibilizações e adaptações que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, [...] (BRASIL, 2001)

Cabe, aqui, destacar a ideia discutida por Mazotta (2011) de que todas as escolas e alunos, dentro de suas características singulares, são especiais. Portanto, os alunos com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, da mesma maneira que os demais alunos, apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola. Consequentemente, falar em necessidades educacionais especiais requer pensar não somente nas dificuldades específicas dos alunos, mas, principalmente, em buscar o que a escola pode fazer para responder a essas necessidades que são diferentes dos demais.

De acordo com Gil (2008), o desafio do professor, na prática escolar, é garantir que esses alunos com deficiência participem de uma programação tão normal quanto possível,

sendo suas especificidades e necessidades atendidas, bem como seu desenvolvimento respeitado e valorizado.

A aprendizagem de todos os alunos envolve o esforço global da escola que segue os princípios da educação inclusiva. Nessa esfera de compreensão, um aspecto importante é lembrar que tais educandos têm capacidade para aprender, porém é preciso identificar as potencialidades e desenvolver estratégias e adaptações de recursos voltadas para eles, enquanto sujeitos únicos.

Isto significa não ser imprescindível que a totalidade dos estudantes esteja aprendendo exatamente o mesmo e ao mesmo tempo; antes, expressa que, tendo por base um currículo comum, sejam planejadas atividades com objetivos distintos, usando-se diferentes materiais, permitindo-se adequar aos diversos ritmos e modos de aprendizagem.

Com isso, uma problemática do processo de inclusão escolar se refere à adaptação das atividades pedagógicas. As adaptações curriculares e o emprego planejado e consistente de materiais didáticos adaptados e de recursos de tecnologia assistiva são apontados como componentes essenciais ao pleno desenvolvimento da educação inclusiva para todos os alunos (NUNES, 2011).

Entretanto, a participação efetiva do aluno com deficiência na atividade pedagógica, em sala de aula regular, constitui-se como um desafio para o professor. Parte dos docentes dão aulas expositivas, escrevem enquanto falam, a fim de garantir a compreensão do conceito, as significações dos conteúdos. No entanto, o que essa prática traz de questionamento ao aluno com déficit na comunicação? Algo não mais do que envolvimento à incompreensão da informação, fragmentação do interesse, distração, desvantagem em relação aos alunos falantes. A incompatibilidade entre a maneira como o conteúdo é ensinado e o modo como o aluno aprende perpetua, na sala de aula, o fracasso dos alunos com deficiência, enquanto a desistência de docentes em insistir na aprendizagem do aluno com deficiência irrompe expressiva e assustadora.

Nesse diapasão de insucessos, Sonnenmeier, Mcsheehan e Jorgensen (2005) destacam quatro razões para essa prática: o desacordo a respeito do que é importante para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência; a falta de conhecimento em relação às formas de apoio para ensinar os conteúdos gerais; a ineficaz cooperação de práticas colaborativas; e obstáculos para sistematizar a implementação de melhores práticas.

É indiscutível a necessidade de se pensar sobre novas práticas pedagógicas. Quanto a isso, aliás, o físico alemão Albert Einstein já ponderava: “Tolice é fazer as coisas sempre do mesmo jeito e esperar resultados diferentes”. Assim, não é demasiada a ênfase na consciência

de que vale (sim!) insistir na adaptação das atividades pedagógicas, a fim de atender aos anseios educacionais especiais dos alunos com deficiência não oralizados.

Nesse sentido, é urgente aos processos educativos escolares a integração de uma nova organização, de novas configurações ao seu cotidiano. Insta às tecnologias fazer parte do trabalho pedagógico, sendo utilizadas enquanto ferramentas a serviço de objetivos educacionais que estejam disponíveis para a comunidade escolar.

Os caminhos percorridos até então para que a escola agregue formas alternativas e inovadoras aos processos educativos se choca com o caráter excludente do ensino, que atribui ao aluno a responsabilidade pelo seu eventual fracasso. Nesse condão, Patto (1999, p. 63) relatou que a “[...] pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social”. Constata-se, pois, ser isso que as escolas fazem, uma seleção dos mais e dos menos capazes, ação esta baseada em estereótipos.

Moysés (2011), ao discorrer sobre as diferenças construídas entre crianças, mostra-se circunspecta à compreensão de que a naturalização dos critérios de seleção na escola não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas.

A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças é que deve ser objeto de análise, na busca de modos de enfrentamento e superação e não o seu produto – a diferença construída entre crianças – transformado em mais uma justificativa para a desigualdade social. A desigualdade, as diferenças de possibilidade de pensamento, a barreira imposta, enfim, não fenômenos naturais, não pertencem ao mundo da natureza, mas ao mundo dos homens. A naturalização da desigualdade imposta aos homens requer ocultamento da discriminação racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da biologia. (MOYSÉS, 2001, p. 39)

E o mesmo autor em pauta também complementa que o desenvolvimento cognitivo de cada criança é conformado por suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio ou acesso aos bens culturais (MOYSÉS, 2001, p. 38). Isso implica reconhecer que, em uma sala de aula, coexistem diferentes ritmos, estilos e formas de expressão de aprendizagem. Mais ainda: acarreta reconhecer a diversidade existente nesse espaço e não a prevalência de um olhar que eleja a diferença de determinado aluno, sob uma tentativa alheia de homogeneizar a sala de aula, excluindo uns e incluindo outros.

Sobre o princípio da homogeneidade, Silva (2000) discorre:

No desejo de assegurar a homogeneidade das turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e fora delas. De certo que as identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social, mas a mistura, a hibridização, a mestiçagem as desestabilizam, constituindo uma estratégia provocadora, questionadora e transgressora de toda e qualquer fixação da identidade. (SILVA, 2000)

Ocorre, com isso, que a uniformidade das turmas escolares está em crise, sendo preciso reafirmar a ideia de privilegiar a diferença na perspectiva proferida por Santos (1999, p. 44): “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Essa afirmação vem ao encontro da necessidade de resposta ao fracasso escolar e à exclusão de tantos alunos do sistema regular de ensino. A rotina da sala de aula tem favorecido reflexões e atitudes oxigenadas diante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, é dever do professor não inferiorizar, discriminar, limitar ou excluir, mas garantir o atendimento às especificidades de alguns alunos quando estes apresentam deficiência. Para tanto, é imprescindível analisar questões como: de que maneira todos os alunos com deficiência não oralizados poderão expressar suas habilidades na aula proposta? Há a necessidade de apoio dos recursos e sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa e como fazê-los? Quais expectativas devem ser esperadas na implementação desses recursos em contexto de sala comum para a participação do aluno não oralizado na atividade pedagógica e quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem?

Levantadas, pois, tais indagações, na mesma toada, Rocha (2013) esteia o aprofundamento de nossos pressupostos (além de algumas convicções também) ao enfatizar que a Tecnologia Assistiva, em âmbito escolar, oferece oportunidades à criança com paralisia cerebral para demonstrar suas reais habilidades no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Tecnologia Assistiva e Comunicação Suplementar e Alternativa: definição e principais sistemas

Farrel (2008) estabelece que comunicar e interagir são atividades de relevância central não apenas na educação, mas, também, para a vida cotidiana, a tal ponto que, quando uma criança apresenta dificuldades significativas nesses domínios, é essencial uma provisão educacional adequada para ajudar a assegurar que o aluno faça o maior progresso possível.

Em concordância com essa argumentação, Pelosi (2007) destaca que o que caracteriza e concretiza a condição humana é a fala associada a gestos, expressão facial e corporal. Por

meio da fala, consegue manifestar sensações, sentimentos, trocam-se informações, enfim, é facultado conhecer o outro e permitir-se conhecer (DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Já Manzini (2001), a seu turno, atenta para o fato de que a ideia principal que se tem de conceito de comunicação está na comunicação por palavras, pela fala. Por meio da fala, verifica-se a troca de informações, sensações, sentimentos; não obstante, numa interação face a face, o ser humano exhibe uma infinidade de recursos verbais e não verbais que se misturam e se completam.

Ampliando o debate, Nunes (2009) considera que as manifestações comunicativas se apresentam mediante maneiras variadas de expressão, tais como gestos corporais, faciais, um piscar de olhos, um ato de apontar, um sorriso, a expressão de uma lágrima, entre outras formas de comunicação não verbal. E Santaella (2012), por sua vez, enfatiza a comunicação como relação, transmissão, agenciamento, influência, troca e interação. No entanto, para que qualquer um desses fatores seja realizado, é preciso que existam sujeitos para se comunicar e um meio de conexão entre eles. Vem, pois, dessa necessidade, prosseguindo nas reflexões do referido autor, a condição básica para a ocorrência da comunicação: a tríade emissor, mensagem e receptor.

Logo, da explanação em evidência, permite-se depreender que as trocas sociais dão suporte ao processo de comunicação e que se comunicar não é, segundo Santaella (2012), uma novidade para o humano, a novidade está nas alternativas de meios dos quais o ser humano dispõe para criar, registrar, transmitir e armazenar linguagens, sendo estas orais, gestuais ou escritas.

De acordo com Deliberato (2004), a datar da década de 70, começaram a ser desenvolvidos os estudos de comunicação suplementar e alternativa, na qualidade de um novo meio de comunicação. Tal busca começou a repensar novas definições de deficiência mental, física, levando em conta que se referiam a grupos marginalizados e que, contudo, deveriam participar da sociedade e poderiam ser mais capazes.

Ressalta-se que a Comunicação Suplementar e Alternativa é uma das áreas que faz parte da Tecnologia Assistiva, definida pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) enquanto:

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

Salienta-se, também, a necessidade de difundir o conceito e as características da CSA para entender sua contextualização na atividade pedagógica. A *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) (1989) definiu a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) como sendo:

Uma área de prática clínica que procura compensar, de modo temporário ou permanente, padrões de incapacidade ou de perturbação exibidos por pessoas com severos distúrbios de comunicação expressiva, da fala ou da escrita. Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos. Tais contextos dependem das circunstâncias em que a pessoa vive, bem como do tipo e grau de distúrbio de comunicação que ela apresenta. (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1989, p. 07)

Ressalta-se que a *American Speech-Language-Hearing Association* complementa a definição da comunicação alternativa e/ou suplementar (CAS) como sendo, também, uma área da linguagem, que em sua atuação objetiva compensar (temporariamente ou permanentemente) dificuldade de indivíduos com desordens severas de expressão (ASHA, 1989). Dessa forma, no Brasil a Comunicação Suplementar e Alternativa abrange uma inserção maior na área da Educação conforme consta nos documentos do MEC:

Em Educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (BRASIL, 2006, p.4)

Enquanto Manzini (2001) delinea a CSA como uma área cujo objetivo é substituir ou desenvolver as habilidades de comunicação de maneira permanente ou temporária. Englobando técnicas, métodos e procedimentos plausíveis, tem por finalidade possibilitar o acesso comunicativo alternativo para pessoas que não possam realizá-lo de forma natural, devido a algum impedimento físico, mental ou neurológico.

Por sua vez, Nunes (2001), compartilhando do mesmo parecer, complementou, reiterando que a comunicação alternativa envolve o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos (incluindo a escrita, os desenhos, as gravuras e fotografias) como forma de efetuar a comunicação de pessoas incapazes de se utilizarem da linguagem verbal. E Deliberato (2004) arremata, focalizando que a comunicação ampliada ou suplementar possui um duplo propósito: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa, caso o indivíduo não tenha condição de desenvolver a fala.

Comunicação suplementar e/ou alternativa refere-se a todas as formas de comunicação capazes de complementar, suplementar e/ou substituir a fala; dirige-se a cobrir as necessidades

de recepção, compreensão e expressão da linguagem e, assim, aumentar a interação comunicativa dos indivíduos não falantes (VON TETZCHNER; JENSEN, 1996).

As caracterizações em relação a CSA, segundo Walter (2009), autorizam refletir e ampliar concepções acerca de sua função, desde sua classificação, a saber: a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não reúne elementos para se comunicar e suplementar e/ou ampliada quando já existe uma estratégia de expressão comunicativa, mas esta não é suficiente para se fazer entender e interagir com outras pessoas.

Medrando a questão, Pelosi (2011) participa do pensamento de Walter (2009) ao se apropriar dos termos comunicação alternativa e ampliada/suplementar, apresentando a distinção entre ambas as nomenclaturas. As autoras consideram que a comunicação é tomada como alternativa quando destinada ao indivíduo que não tem outra forma de comunicação; e ampliada ou suplementar quando o indivíduo apresenta outras maneiras para se expressar, para se comunicar, mas o faz com dificuldades.

Diferentes sistemas e modalidades de signos são utilizados para auxiliar a atividade comunicativa de indivíduos que experimentam limitações com a oralidade. Podem ser citados como exemplos os signos gestuais, gráficos, tangíveis e a escrita (DONATTI, 2016).

Intensificando o esclarecimento dos vieses característicos da CSA, Deliberato (2013) distingue que o trabalho com a implementação de sistemas gráficos² está relacionado com o programa de intervenção no contexto da Linguagem, ou seja, a meta é garantir o desenvolvimento da competência linguística da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, Donatti (2016) reforça que se devem considerar as peculiaridades próprias das diferentes desordens da comunicação, reconhecendo que cada indivíduo poderá se beneficiar da comunicação alternativa de um modo particular e seguindo estratégias específicas. É válido, a esse respeito, recorrer a Von Tetzchner (2009), para quem:

Toda intervenção se baseia no pressuposto de que é possível influenciar o desenvolvimento por meio de mudanças no ambiente. A intervenção que visa amparar o desenvolvimento de meios alternativos de comunicação é desenhada para ajudar os indivíduos com fala limitada ou ausente. As necessidades de apoio destas crianças são distintas. Crianças com autismo podem precisar de mais orientação explícita do que se encontra nas interações comunicativas costumeiras, enquanto as crianças com deficiências motoras podem precisar de ajuda na operação da tecnologia assistiva de comunicação. (VON TETZCHNER, 2009, p. 18)

² Donatti (2016) explicita que o termo “sistema gráfico” se refere a um conjunto de imagens, em geral, nomeadas como pictogramas por terem características próprias, com valor simbólico na representação de ideias, objetos, sentimentos e ações.

Sobre a escolha do sistema, Deliberato (2004) esclarece que a literatura em torno da Comunicação Alternativa tem direcionado para uma série de conjuntos e/ou sistemas de símbolos que permitem a comunicação de pessoas que não produzem linguagem oral, como, por exemplo, Sistema “Bliss” (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985), O ARASAAC (Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa) é o site para a comunicação alternativa da iniciativa do governo da região espanhola de Aragão. Aqui se encontra uma vasta biblioteca de símbolos e aplicações para construir tabelas de comunicação.

E, concluindo, novamente evocando as compreensões de Deliberato (2004), a autora ressalta, ainda, que o processo de escolha dos recursos e/ou estratégias de comunicação complementar e/ou alternativos a serem utilizados deve ser feito com muita cautela e participação conjunta da família e da escola. Entendimento esse contemporizado por Nunes (2003), ao sustentar que a devida seleção e implementação destes recursos e estratégias poderão garantir a efetividade da comunicação do usuário não-falante e sua interação em diferentes ambientes naturais.

1.2 Recursos e estratégias

Neste estudo, a fim de analisar os recursos e estratégias elaborados para possibilitar a participação do aluno não oralizado na atividade pedagógica, foram aplicadas as definições afirmadas em Rocha (2010, p. 23) e descritas a seguir:

Recursos: são objetos, materiais, dispositivos, produtos e equipamentos utilizados com o objetivo de favorecer as habilidades do indivíduo e ampliar os seus desempenho e participação em uma determinada atividade. O recurso é um material concreto com atributos que podem ser modificados de acordo com a especificidade do indivíduo;

Recurso de tecnologia assistiva: material concreto modificado e adequado segundo as necessidades do indivíduo, podendo sofrer modificações em relação a sua estrutura, forma, tamanho, peso, textura, conteúdo, entre outros. Dessa forma, mesmo sem modificar a sua condição orgânica, o uso de um recurso de tecnologia assistiva é capaz de ampliar as habilidades do indivíduo em uma determinada atividade;

Estratégias: são procedimentos de execução, a fim de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade. As estratégias na tecnologia assistiva podem modificar ou ajustar a técnica utilizada para a realização da atividade para contornar as dificuldades do indivíduo e melhorar o seu desempenho e participação.

Corroborando a compreensão, Manzini (2010) abaliza estratégias de ensino enquanto as ações de profissionais em relação ao recurso e em relação aos indicativos de como o aluno deve comportar-se ou proceder em relação à situação de ensino ou à situação de avaliação que lhe é apresentada.

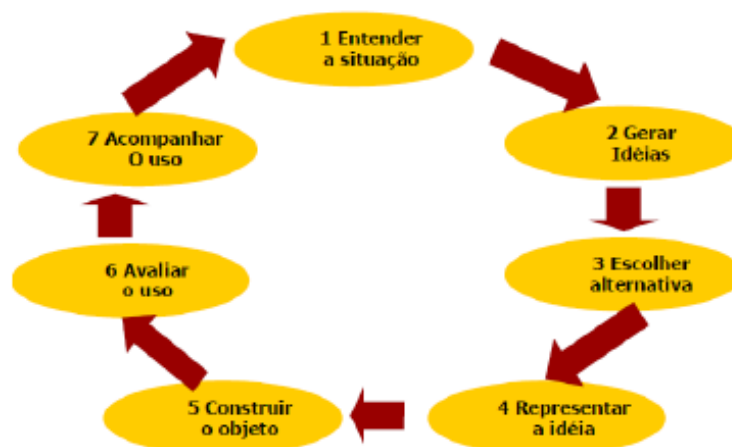
A estratégia de ensino disposta durante as intervenções deve ser, previamente, planejadas, com o intuito de atender às características dos alunos, tendo em vista suas habilidades e características físicas, cognitivas, motoras e sociais. Apesar de demandar planejamento, a estratégia deve ser flexível para garantir, na situação de ensino, sua funcionalidade para o aluno; ou seja, pode ser passível de execução e avaliação no momento em que a mediação entre o profissional e o aluno ocorre (MANZINI, 2010).

Mais ainda: as estratégias de ensino detêm papel central na realização de um trabalho educacional de qualidade, uma vez que devem ser planejadas a partir das necessidades do aluno. O pedagogo, nesse contexto, tem como ponto de partida o aluno para além de suas deficiências, devendo-se considerar todas as variáveis que interferem no processo de aprendizagem.

Manzini e Deliberato (2007) descreveram o recurso pedagógico trabalhado no contexto escolar como um objeto que apresenta três componentes: ser algo concreto, manipulável e com finalidade pedagógica. Preocupados com a sistematização do uso da tecnologia assistiva com alunos com deficiência no contexto escolar, Manzini e Santos (2002) especificam as etapas para implementar a tecnologia assistiva na escola.

A seguir, a Figura 1 ilustra o percurso estabelecido pelos autores:

Figura 1: Fluxograma para desenvolvimento da tecnologia assistiva na escola



Fonte: (MANZINI; SANTOS, 2002)

Além de estabelecer as etapas para o processo de implementação da tecnologia assistiva, os autores também definiram cada uma dessas etapas, conforme seguiu:

1) **Entender a situação que envolve o estudante**: para isso, é necessário escutar seus desejos, identificar as características físicas, psicomotoras e comunicativas, observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer o contexto social;

2) **Gerar ideias**: para isso, é necessário conversar com os usuários, buscar soluções, pesquisar materiais que podem ser utilizados e pesquisar alternativas para a confecção do objeto;

3) **Escolher a alternativa viável**: devem-se considerar as necessidades a serem atendidas e a disponibilidade de recursos materiais e custos para a confecção do recurso;

4) **Representar a ideia** (desenhos, modelos e ilustrações): nesta etapa, devem-se definir os materiais e as dimensões do objeto (forma, medida, peso, textura, cor);

5) **Construir o objeto para experimentação**: é necessário experimentar o recurso na situação real de uso, ou seja, observar o aluno utilizando o material no contexto proposto;

6) **Avaliar o uso do objeto**: deve-se avaliar se o recurso atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado e verificar se facilitou a ação do aluno e do educador;

7) **Acompanhar o uso**: verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se a necessidades de alguma adaptação no recurso (MANZINI; SANTOS, 2002).

Estribado nas etapas propostas por Manzini e Santos (2002), o estudo de Rocha e Deliberato (2012) teve como objetivo identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na escola; então, foram selecionadas duas crianças com paralisia cerebral e seus professores. A etapa da coleta de dados contou com três procedimentos sucessivos: entrevista com os professores, preenchimento do protocolo de identificação da rotina escolar e observação dos participantes em sala de aula realizada por meio de filmagens e diário de campo. Com o material dos três procedimentos, foi proposta a triangulação de dados, isto é, o agrupamento das informações obtidas em um único documento para o estabelecimento das categorias de análises. Os resultados demonstraram que, após entender a situação do aluno com deficiência no contexto escolar, foi possível estabelecer as suas habilidades e necessidades para indicar os recursos de tecnologia assistiva adequados ao planejamento do professor, propiciando a aprendizagem da criança com deficiência.

Pontuada essa experiência, importante não obliterar os cuidados de Rocha (2010), alertando que, para compreender o processo de implementação da tecnologia assistiva na escola, é necessário refletir sobre qual a melhor indicação do recurso de tecnologia assistiva,

quando e como ele pode ampliar a funcionalidade da criança com paralisia cerebral durante as atividades e quais as atividades desempenhadas no contexto escolar.

Diante disso, fica evidente que apenas o recurso de tecnologia assistiva não é uma garantia no processo de produção de qualidade educacional. A eficiência desses recursos depende de um profissional eticamente comprometido com a aprendizagem de seu aluno e que apresente em sua prática boas estratégias de utilização do recurso.

1.3 A Comunicação Suplementar e Alternativa na escola

Com o advento da proposta de uma escola que atenda às necessidades educacionais de todos os alunos e compreende a diversidade como uma condição própria do ser humano, adentram o espaço escolar os alunos com deficiência, que, até então, eram segregados em instituições especiais de educação. Esse movimento leva os profissionais docentes a refletirem sobre novas propostas pedagógicas que contemplem o processo de ensino e aprendizagem desse perfil de aluno.

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como um ambiente de direitos e deveres comuns a todos, porém com particularidades que precisam ser observadas e atendidas para que alunos com deficiência se apropriem do conhecimento. Ante desse mote, Rocha (2013) aponta que a participação da criança com paralisia cerebral pressupõe ajustes no ambiente para facilitar sua inclusão em diferentes cenários da vida coletiva; é essencial considerar a possibilidade de que essas alterações no contexto escolar ocorram com base nos princípios de aplicação de estratégias de aprendizagem, considerando a influência mútua entre o indivíduo e o meio. Entender este processo facilita o conhecimento das necessidades educacionais especiais à margem da categorização das pessoas com base nos déficits que apresentam (MUNGUBA, 2007).

Não há qualidade educacional sem um entorno rico de materiais que possam ser utilizados como materiais de aprendizagem. No que se refere ao aluno com deficiência, diferentes aparatos tecnológicos podem salientar sua participação nas atividades pedagógicas. Essas ajudas técnicas ou a tecnologia assistiva envolve o uso de recursos e estratégias empregadas por diferentes serviços de áreas distintas de formação para promover e ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência (MANZINI, 2005; NUNES, 2007; PELOSI, 2010; ROCHA, 2010).

Vygotsky (2003) nos leva a refletir que a relação estabelecida entre o aluno e o mundo é mediada pelo professor e por meio do uso de recursos e metodologias arraigados de

significados que advém da valorização de elementos que compõem a cultura do indivíduo, tendo por finalidade social estabelecer uma relação análoga entre instrumento e signos latentes na função mediadora.

E o mesmo autor (VYGOTSKY, 2007) segue afirmando que os instrumentos são ferramentas concretas que se interpõem entre o homem e o mundo, ampliando as possibilidades de incidir sobre a natureza e que os signos³ são exclusivamente humanos, pois viabilizam estabelecer relações mentais quando da ausência de coisas concretas. Partindo dessas ideias, assinala-se que os processos cognitivos presentes na mediação são reorganizados por meio do uso de signos. Ademais, compreende-se que os recursos da comunicação alternativa em comunhão com a abordagem histórico-cultural colaboram com a relação do aluno com o meio, favorecendo que a emissão e a recepção das mensagens se estabeleçam, por intermédio da mediação durante o movimento de ensino e de aprendizagem, permitindo a ressignificação da prática docente em uma dinâmica repleta de trocas sociais, entre professor e aluno, que se darão via diversos tipos de linguagem estabelecidos nesse processo.

O emprego da CSA afeta não só a linguagem expressiva dos alunos, como também a linguagem receptiva, proporcionando mais autoconfiança e aproximação com seus pares, haja vista que, nas relações sociais, existe um movimento de trocas que exige compreensão acerca do que se pretende manifestar, comunicar (ALENCAR; OLIVEIRA; NUNES, 2003).

Segundo a teoria histórico-cultural, postulada por Vygotski (2001), o desenvolvimento do ser humano decorre das relações sociais. Assim, o desafio que se apresenta ao processo educativo é o de levar a criança a estabelecer uma relação cada vez mais mediada com o mundo e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósito (BARROCO, 2012). Nesse processo, a comunicação é essencial para que todo ser humano seja compreendido e, entre outros benefícios, consiga interagir, fazer escolhas e opinar sobre determinado assunto.

Omote (2001) analisa que qualquer prejuízo, especificamente, na capacidade de comunicação, compromete a perspectiva de participação integral nas relações interpessoais e nas ações coletivas. O referido autor ainda argumenta que a falta da comunicação oral pode condenar o indivíduo ao isolamento social, comprometendo a integridade da sua identidade pessoal e social. Com isso, a pessoa pode perder os principais quadros de referência social e apresentar grande prejuízo no seu autoconceito e em sua autoestima.

O uso do sistema de Tecnologias de CSA nesta perspectiva vai garantir ao aluno com deficiência, sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada, ter acesso à linguagem,

³ Signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito. (VYGOTSKY, 2007)

privilegiando o acesso ao currículo escolar e às diferentes habilidades comunicativas (DELIBERATO, 2009, 2013).

Os alunos que precisam de CSA podem manifestar dificuldades na fala ou na escrita, devido a impedimentos motores, cognitivos, emocionais, etc. Por sua vez, essas restrições impedem os alunos com deficiência de expressarem suas habilidades, suas dificuldades, necessidades. Schimer e Nunes (2011) relatam que é bastante frequente que as famílias, os professores e as pessoas em geral confundam tais limitações com a impossibilidade de conhecer, aprender, desenvolver autonomia e autoria.

Sobre isso, Patto (1990) disserta que a inadequação da escola decorre, principalmente, da representação negativa que os professores têm da capacidade dos seus alunos. Esse fato fica ainda mais patente nos casos dos alunos com deficiência. Contudo, uma escola que se qualifica como inclusiva deve prover condições para que todos os alunos tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades. Para Nunes (2011), a utilização de recursos de CSA consegue melhorar o desempenho e a independência de várias funções de crianças e jovens na escola. Um aluno com deficiência física não oralizado, por exemplo, enfrenta sérias dificuldades de se comunicar e realizar, de forma autônoma, atividades de leitura e escrita, dentre outras. E, não participando das atividades, o aluno se coloca em desvantagem em relação aos demais, perdendo a oportunidade de aprender.

Torna-se, pois, imprescindível a adequação de material pedagógico que oportunize ao aluno participar, ativamente, da atividade proposta. Com vistas a auxiliá-lo, poderão ser produzidos, com recurso de softwares como o Boardmaker⁴ e Arasaac, textos apoiados por símbolos gráficos, suplementando, assim, o aprendizado do educando. Imerso no contexto de símbolos pictográficos e alfabéticos, o discente poderá realizar a leitura global e ter acesso a novos conhecimentos de forma mais autônoma (SCHIMER; BERSCH, 2007).

Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelo docente em possibilitar a participação do aluno com deficiência não oralizado nas atividades com textos poderiam ser superadas por adaptações como sugerem Oliveira e Nunes (2007):

Símbolos gráficos tridimensionalmente (miniaturas de objetos) e bidimensionais (fotografias, desenhos, símbolos pictográficos e palavras escritas), disponibilizados em cartões isolados ou dispostos em pranchas de comunicação podem favorecer sobremaneira tanto a linguagem receptiva (compreensão da linguagem falada) quanto a linguagem expressiva do aluno incapaz de oralizar. Ele poderá acompanhar, por exemplo, a história contada

⁴ Software que contém os símbolos pictográficos *Picture Communication Symbols* (PCS) (JOHNSON, 1992).

oralmente pela professora seguida pela apresentação desses símbolos pictográficos, assim como responder e fazer perguntas, recontar a sequência dos eventos da história e até interpretar o texto se valendo desses mesmos recursos. (OLIVEIRA; NUNES, 2007)

Situar o aluno frente a um recurso adaptado de CSA lhe faculta atribuir sentido ao conteúdo trabalhado. No confronto com a mensagem, o leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando sua capacidade linguística (SARAIVA, 2001).

Assim, a Comunicação Suplementar e Alternativa torna-se uma ferramenta indispensável na criação de caminhos de aprendizagem do aluno com deficiência não oralizado. Delgado (2011) salienta que essa linguagem alternativa deve ser utilizada na escola, facilitada pelos professores, deslindando estratégias motivacionais no desenvolvimento acadêmico do aluno.

Nos trabalhos descritos na continuidade, observa-se que os programas que incluem CSA na escola estão voltados para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas do aluno em contexto escolar.

Deliberato, Paura e Pereira (2007) objetivaram ampliar as situações sociais de alunos com deficiência física e múltiplas. As atividades desenrolaram-se em duas salas de educação especial para deficientes físicos, sendo realizados encontros com os professores das turmas para discutir, identificar e adaptar o planejamento acadêmico e trabalhar músicas, por meio de recursos de comunicação alternativa. Foram desenvolvidas diversas atividades, como reprodução de jogos rítmicos com instrumentos musicais, interpretação das músicas, iniciando pela identificação de fonemas e grafemas nas palavras e frases que compunham as músicas até a produção de textos. Os recursos de CSA usados foram de baixo custo, compostos de cartelas impressas em folha sulfite, plastificados ou, até mesmo, colados em papel cartão.

Os resultados do estudo permitiram o aumento das trocas comunicativas entre alunos e professores; a criação de contextos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem; e a ampliação das oportunidades de interação social no ambiente escolar.

Brando, Togashi, Brito e Nunes (2011) analisaram o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola e os efeitos da implementação dos recursos alternativos de comunicação na interação desses alunos em sala de aula. A investigação teve como sujeitos cinco alunos com paralisia cerebral e deficiência mental, dois oralizados e três não oralizados, a professora da turma e quatro assistentes de pesquisa. Para tanto, empregaram recursos de comunicação alternativa de baixa tecnologia

como pranchas acopladas à cadeira de rodas, álbuns e um quadro de comunicação alternativa específico para uso da professora durante a atividade com os sujeitos. Selecionaram, junto à professora e aos alunos, os temas e o vocabulário que seriam empregados nas sessões de introdução das pranchas em atividades conduzidas com todos os alunos da turma. Os alunos foram consultados para a seleção dos pictogramas. Aconteceram 12 sessões, ao longo de quatro meses, para o emprego das pranchas de comunicação em atividades na sala de aula. Inicialmente, foram introduzidos os cartões com foto de todos os presentes da sala de aula e cartões de saudação. Nas sessões subsequentes, foram acrescentados os pictogramas com ações e objetos. A atividade principal desenvolvida com o recurso do álbum foi a interpretação de textos lidos. As assistentes liam, em voz alta, três pequenas histórias que tinham como personagens os próprios alunos da turma, e cada um deles era convidado a responder as perguntas sobre as histórias, por meio de varreduras simples do pictograma.

Os resultados do estudo indicaram maior frequência de iniciativas de interação, tanto com os alunos da turma quanto com as assistentes. Em relação à topografia, observou-se que as mensagens gráficas e as verbais foram as mais frequentemente emitidas. No tocante às funções comunicativas, verificou-se que fazer e responder saudações, descrever eventos e emitir comandos para os demais interlocutores foram mais frequentes quando se utilizavam da prancha de comunicação. O álbum foi empregado, basicamente, para fazer e responder perguntas relacionadas à interpretação de textos lidos pelas assistentes ou construídos por uma das alunas falantes. A maioria dos episódios interativos teve um e dois elos comunicativos, ou seja, a iniciativa foi respondida e a interação foi prolongada com nova iniciativa e nova resposta.

O estudo de Pelosi (2011) buscou contribuir para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física de um aluno de 15 anos com quadro de paralisia cerebral do tipo tetraplegia atetóide, deficiência severa de comunicação, matriculado em um 5º ano de uma escola pública de ensino regular. A pesquisa contou com uma equipe composta por uma terapeuta ocupacional, uma fonoaudióloga e uma professora de Educação Especial. A busca pelos objetivos se deu mediante a implementação, em contexto escolar, de recursos de tecnologia assistiva para ajustes posturais, para a comunicação e para adaptação de atividades. A professora itinerante considerou que o aluno teve excelente evolução na comunicação com a introdução de uma prancha de comunicação alternativa e que esse recurso contribuiu para aproximá-lo da professora da turma. Já a professora de turma se referiu à prancha como um recurso fundamental. Relatou que o aluno solicitava a prancha sempre que desejava algo e que ficava desesperado quando a prancha era esquecida. Quanto à mãe, esta disse que a prancha tinha sido muito boa e que vinha sendo usada pelas terapeutas da instituição onde ele fazia atendimento.

O resultado dessa investigação evidencia a importância da funcionalidade do recurso e do envolvimento de profissionais, família e escola na definição de estratégias e implementação do recurso.

Walter e Nunes (2013), na pesquisa intitulada “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 descortinaram 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. E consideraram, ainda, que a CSA deve ser introduzida, inicialmente, na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala regular de ensino.

Lima, Machado, Silva e Ferreira (2014) propuseram uma ação mediadora via *Tobii Comunicador* em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com o objetivo de possibilitar a participação de alunos com paralisia cerebral e com déficit acentuado de comunicação nas atividades das aulas de Biologia. Conforme as autoras, os resultados foram significativos na medida em que se despertou o interesse dos colegas do grupo pela CSA, possibilitando a efetiva participação do estudante com deficiência na aula, contribuindo para a sua autoestima e promovendo relações interpessoais positivas.

O estudo de Rocha e Deliberato (2014) consistiu em implementar um programa de intervenção utilizando a CSA com crianças com TEA, por meio do conto e reconto de histórias. Participaram da situação quatro sujeitos do sexo masculino, sendo dois com cinco anos de idade e os outros dois com seis anos. A coleta de dados ocorreu nos 32 encontros com as crianças, programados no decorrer do estágio curricular do curso de Terapia Ocupacional. Após a seleção das histórias “Chapeuzinho Vermelho”, “Três Porquinhos”, “João e Maria” e “Os bichos da fazenda”, houve a programação de intervenção. Os resultados permitiram identificar que o programa proposto beneficiou o uso de expressões orais e não orais, bem como a ampliação da comunicação funcional das crianças durante as atividades de narração das ações dos personagens da história.

Os quocientes identificados nas pesquisas contribuem para a prática pedagógica em sala de aula, à medida que apresentam, por meio dos recursos de comunicação alternativa, possibilidades dos alunos com deficiência não oralizados transmitir ideias, conferindo a eles mais autonomia e independência. Essas estratégias de ensino de um grupo de sistemas de representação ou mesmo de um sistema de representação diferente da comunidade linguística

têm sido um desafio, já que envolvem avaliar, selecionar, implementar e acompanhar o usuário, além da intervenção terapêutica (DELIBERATO, 2015, p. 116).

No que diz respeito às habilidades comunicativas das crianças, jovens e adultos com deficiência, há um esforço por parte dos profissionais em investir nas diferentes formas de comunicação, para que consiga cooperar na aquisição da linguagem a propiciar novos conhecimentos (DELIBERATO, 2010).

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.

Dessa forma, o trabalho da escola não pode privar alunos da capacidade de se comunicar, mas, sim, propor-se a depositar na busca pela implementação da CSA em contexto escolar a expectativa de que isso vai melhorar a condição do aprendizado do aluno.

Entretanto, estudos da área enfatizam que mais importante do que disponibilizar recursos de CSA é a presença de interlocutores interessados em se comunicar com o aluno com deficiência usando os pictogramas. Para garantir a aceitação e o uso de forma funcional, são necessárias ações que visem à utilização dos recursos não somente pelo interlocutor não-falante, mas por todos os interlocutores em seus ambientes naturais (VON TETZCHNER; GROVE, 2003; NUNES, 2003b; VON TETZCHNER et al., 2005; VON TETZCHNER, 2009).

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA 2000, p. 15).

Compreender que as situações de ensino significativas se dão como consequência de um contexto real que resulta na aplicação do recurso de CSA em situações reais de aprendizagem. O aluno com deficiência precisa compartilhar seus interesses, ideias, sentimentos, com os demais interlocutores da escola e de outros contextos sociais (DELIBERATO; MANZINI 2015, p. 14).

Ao considerarmos os recursos de comunicação alternativa como fundamentais para a aprendizagem do aluno com deficiência não oralizado e que esses devem estar inerentes ao planejamento do professor, cabe discutir sobre as condições de ensino oferecidas. Angelucci e

outros (2004) discutem, em sua pesquisa, que muitos estudos retratam o fracasso escolar de crianças com deficiência, mantendo em suas análises o foco nas habilidades dos alunos, porém não podemos nos abster de reflexões acerca das implicações envolvidas no processo do planejamento pedagógico.

1.4 Formação de professores para atuar com a comunicação alternativa

O cotidiano das unidades escolares, enquanto um lugar de convivência, aprendizagens e desenvolvimento, requer constantes orientações teóricas e metodológicas quanto à organização dos espaços, do tempo, dos recursos, das atividades e, em especial, dos procedimentos escolhidos pelo professor para exercer seu papel nesse contexto, da maneira que organiza o ambiente de aprendizagem, oferecendo materiais, promovendo condições para interações, facilitando, assim, a aprendizagem dos alunos.

Ter clareza das necessidades educacionais da criança é ponto de partida para a construção de um planejamento consistente. O que é importante oferecer aos alunos, quando e como oferecer, o que dentre as propostas curriculares deve-se destacar, são algumas das questões que o professor deve ter clareza. Oliveira (2012, p. 44) explicita que, muitas vezes, os professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para planejar o trabalho educativo.

Nesse enredo, um aspecto ainda mais desafiador se refere ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência e à necessidade do cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), para que esta se efetive e que a escola tenha uma concepção acolhedora considerando as potencialidades dos sujeitos.

Sobre isso, Lima (2016) observa que:

O mais importante e, também mais desafiador, está em oferecer aos alunos com deficiência condições de ensino e de aprendizagem considerando o ambiente, os espaços que o compõem, valorizando a cultura social e a cultura individual, refletida no lugar no qual o aluno estiver inserido, considerando suas manifestações nos aspectos interpessoais e, por consequência, intrapessoais. (LIMA, 2016, p. 65)

Assim, compreende-se que a ação docente deve ser imbuída de significados e intencionalidade, sendo fundamental dar sentido ao que é exposto ao aluno. No entanto, a atividade de planejar o trabalho docente, na perspectiva de uma prática inclusiva, é trabalhosa

e exige um trabalho de formação do professor visando a apoiar a atividade de planejar e avaliar o trabalho pedagógico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para que haja, de fato, a implementação do modelo de atuação inclusiva, são requeridas a modificação e a superação dos obstáculos oferecidos pelo sistema regular de ensino, de sorte que a capacitação docente deve ser vista como uma das metas do sistema educacional, com o propósito de que ocorra a inclusão de direito e de fato.

Sameshima (2011) relata que a inclusão de alunos com deficiência e severos comprometimentos de linguagem dentro das escolas de ensino regular tem causado aos professores angústias, frustrações e despreparo para trabalhar com essa população. É notória a necessidade de capacitação de professores e demais profissionais, para o acesso aos recursos e serviços de comunicação alternativa, como forma de ampliar a sua atuação em diferentes contextos comunicativos e inclusivos.

Capovilla (2001) discutiu e salientou que não apenas o aluno com deficiência sem oralidade deve ser instrumentalizado, mas os professores devem também ser capacitados e receber os recursos adequados para ensinar e avaliar os alunos com severos distúrbios motores e da fala. Isso significa dar oportunidades aos alunos com deficiência, possibilitando-os demonstrar suas capacidades.

No entanto, Capellini (2004) indica que a visão clássica de formação continuada de professores por meio de cursos oferecidos pela universidade retrata uma dicotomia entre teoria e prática. A autora enfatiza o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetiva tanto para solucionar problemas de aprendizagem quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A proposta dos trabalhos colaborativos consiste em levar o trabalho de diferentes especialistas para o contexto escolar. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola, a apresentada nesta pesquisa se refere ao modelo de “ensino colaborativo” (MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011; MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012).

O estudo de Cook e Friend (1995) discutiu que o ensino colaborativo ou coensino é um modelo que propõe a prestação de serviço no contexto escolar, no qual um educador comum e um educador especial ou profissional de áreas específicas compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar, treinar e avaliar a intervenção realizada a um grupo de alunos. Este tipo de intervenção engloba as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, sistematizando a definição de ensino colaborativo como dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico.

Assim, com a intenção de articular teoria e prática, pesquisas mais recentes têm mostrado o impacto positivo da formação de professores em serviço, nessa perspectiva colaborativa. De acordo com Mizukami (2002), é preciso ter a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão.

Essa oportunidade de reflexão da própria prática pode ser verificada na pesquisa de Lima (2016) que objetivou analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncionais, procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo. O problema de investigação convergiu para a busca pela maneira como ocorrem às práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo a relação com a comunicação alternativa. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo por base teórica a abordagem histórico-cultural, dado que as práticas pedagógicas que envolvem a comunicação alternativa podem ser ressignificadas com práticas docentes mediadoras, as quais viabilizam a constituição do sujeito por intermédio das experiências com o outro, possibilitando, com isso, construir uma proposta pedagógica diferenciada na sala de recursos multifuncionais e promovendo a interação do sujeito com o meio. Optou-se por um estudo de caso que teve por instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a observação da ação docente, considerando a mediação do professor mediante a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa. Para a estruturação da análise dos dados, as informações recolhidas foram organizadas em dois grandes eixos: no primeiro deles, estão os sentidos e significados da ação docente e o professor e a ressignificação da ação docente; já no segundo eixo, são abordados os procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa e os recursos utilizados pelo professor. As análises revelaram que, embora as práticas pedagógicas ocorram, via mediação docente, com o auxílio de recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, muito há que se fazer para aprimorar as condições de atendimento educacional especializado, uma vez que essa prática demanda formação adequada do professor para que este possa ampliar seus conhecimentos acerca dos sistemas alternativos de comunicação, transcendendo as ações que já realiza com dedicação, enriquecendo sua atuação pedagógica, nas salas de recursos multifuncionais, no atendimento aos alunos privados, parcial ou definitivamente, da fala.

O uso de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) na adaptação das atividades acadêmicas em sala de aula, de um aluno com apraxia de fala, matriculado na 4º ano do Ensino Fundamental foi o coração de investigação de Sameshima, Rodrigues e Deliberato (2009). O trabalho centralizou a atuação de uma equipe multidisciplinar composta de professora de sala comum, duas fonoaudiólogas, uma pedagoga, um estagiário de Fonoaudiologia e a

família do aluno. A equipe se reunia quinzenalmente, com o intuito de capacitar a professora a respeito dos recursos de CSA, discutir as habilidades e necessidades do aluno em sala de aula e discutir quais atividades do planejamento pedagógico seriam adaptadas por intermédio dos recursos, favorecendo, assim, a participação do aluno nas diferentes atividades pedagógicas. Houve a adequação de poemas, livros infantis, livro pedagógico, atividades de História e Geografia, além da confecção de uma pasta de comunicação com figuras do *Picture Communication System* (PCS).

Como resultado, os pesquisadores evidenciaram a importância do trabalho colaborativo de uma equipe multidisciplinar para a prestação de serviços aos estudantes do ensino regular com complexas alterações na comunicação. Ademais, enfatizaram que as reuniões regulares propiciaram condições favoráveis para a mútua contribuição entre os profissionais envolvidos no propósito de desenvolver estratégias e ideias destinadas a assistir o aluno, em diversos aspectos. Salientaram, também, a importância de juntar, de organizar as atividades, com todos responsáveis, em todas as etapas do processo de implantação da comunicação alternativa, propiciando a aprendizagem formal do aluno, desde o levantamento a identificação das necessidades, passando pela elaboração do material, até o posterior uso do recurso e a avaliação do uso e de todo o processo realizado mutuamente.

Em Sameshima (2011), o objetivo do trabalho foi capacitar professores na aplicação de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa, em atividades pedagógicas. Participaram deste estudo dois alunos com deficiência física decorrente de alterações neurológicas, do gênero masculino, com idades entre 11 e 12 anos, usuários de sistemas de CSA e suas cinco professoras do ensino fundamental de uma escola pública, com idades entre 32 e 57 anos. A coleta de dados transcorreu no período de maio de 2007 a outubro de 2010, nas respectivas escolas dos alunos e no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES – unidade auxiliar da UNESP/Marília). Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicou-se um programa de comunicação alternativa, constituído de três etapas. A primeira etapa foi norteadas por orientações sistemáticas a respeito de linguagem e comunicação; apresentação dos sistemas de CSA e o uso destes sistemas na comunicação e aprendizagem da leitura e escrita, identificação do currículo da escola e o conhecimento do planejamento pedagógico da sala de aula. A segunda etapa consistiu na identificação das habilidades dos alunos e no estabelecimento da rotina da escola. A terceira etapa compôs-se da elaboração e adaptação de recursos por meio dos sistemas de CSA. As informações foram coletadas mediante gravação em áudio, filmagem e registro contínuo. Durante a capacitação, os professores demonstraram potencial para selecionar recursos adequados as necessidades individuais de cada aluno, adaptando as atividades pedagógicas com

sistemas de comunicação suplementar e alternativa, contribuindo para a participação do aluno nas diferentes atividades em diversificados contextos e promover o desenvolvimento da linguagem falada, da leitura e escrita de alunos com deficiência usuários de CSA. O trabalho, também, demonstrou a necessidade do fonoaudiólogo no programa de atuação com o professor e na área da comunicação alternativa para a inserção do aluno com deficiência na escola.

Os professores tornam-se mais atentos a necessidade de melhoria em sua prática quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Dessa forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracasso. (CAPELLINI, 2004, p.72)

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 recursos de 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 oito e trinta e dois 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. Além disso, revelaram que o trabalho proporcionou aos graduandos uma oportunidade de vivência na prática, com base na observação da realidade de uma sala de aula ou de atendimento especializado, levando-os a identificar problemas pedagógicos e a escolher um deles como foco de uma investigação e definição dos postos-chave do estudo. Os graduandos deveriam alcançar 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 sua pesquisa, 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.

À vista desses trabalhos, e reiterando os pressupostos já elencados outrora, Manzini (2013, p. 296) destaca 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”.

E Aranha (2005), por sua vez, alerta para as estatísticas escolares que indicam, do ponto de vista do Ensino Fundamental, que, realmente, vivemos um estágio de universalização, ou seja, a grande maioria das crianças em idade escolar está dentro das escolas. Contudo, se essa universalização constitui-se uma democratização do acesso à escola, não necessariamente tem significado democratização da permanência e do acesso ao conhecimento.

Nessa seara, Carvalho (2005) coloca que os dados estatísticos demonstram a baixíssima oferta de um ensino de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais e que as crianças com deficiências não são assistidas de forma apropriada para seu desenvolvimento integral e, portanto, são consideradas excluídas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, alguns professores queixaram-se de que não sabiam como ensinar o aluno com deficiência sem oralidade. Portanto, interrogar-se sobre esse público é uma premissa essencial para a direção de uma educação inclusiva, de reconhecimento do aluno enquanto um sujeito capaz de aprender.

Todavia, assumir essa atitude quando o professor detém pouco conhecimento sobre o sistema de CSA e o uso do recurso tecnológico escolhido, tende a repercutir em dificuldade de manuseio e de elaboração de estratégias que facilitem o processo comunicativo e, conseqüentemente, sua aplicação nas diversas e emergenciais atividades. Frise-se, aqui, que tal constatação e pode ser observada no estudo de Nunes e outros (2009).

Desse modo, é indispensável que o professor compreenda a Comunicação Alternativa em seu aspecto pedagógico, considerando-a enquanto recurso, um instrumento de mediação qualificado a privilegiar o processo de ensino e aprendizagem.

1.5 Planejamento das atividades para alunos com deficiência

O movimento de inclusão escolar vem reforçando a proposta de que toda ação docente tem como foco o aluno, buscando a superação do antigo modelo educacional, altamente hierarquizado, autoritário e centrado no professor como transmissor de informação para um modelo mais democrático, que compreende o professor como um mediador e o aluno como protagonista do processo de ensino aprendizagem.

Apesar disso, ao adentrar no contexto atual da educação, ainda nos deparamos com uma escola desvinculada de sentido; damos-nos conta de que a prática pouco tem mudado, presenciamos o desinteresse do aluno, o trabalho alienado do professor, a ausência de intencionalidade na prática pedagógica, entre outras apurações que refletem alguns dos

problemas que interferem no planejamento pedagógico e, por conseguinte, nas possibilidades de aprendizagens do aluno.

No cotidiano escolar, a elaboração de planos de aula, a explicitação dos conteúdos, objetivos, os recursos e as estratégias são produzidos quase que mecanicamente, com o objetivo de cumprir prazos e protocolos, restando, por vezes, vazios de sentido. As ações traçadas nos planos se distanciam das efetivadas em sala de aula.

Para Vasconcellos (2012, p. 16), há uma ambiguidade na prática dos professores, pois, ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, percebem sérias limitações em sua realização “[...] numa investigação mais minuciosa, o que se verifica é que os professores, de fato, não acreditam nos planos, há uma descrença no planejamento”. Há uma falta de clareza do professor com relação ao seu trabalho, sendo esta a responsável, em parte, pela sua não atuação mais efetiva na mudança da realidade educacional. E essa falta de lucidez vem da situação de alienação em que se encontra (VASCONCELLOS, 2012, p. 24).

Por alienação, entendemos aquele estado em que as pessoas se tornam estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, tampouco sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, seus pensamentos e suas emoções (VASCONCELLOS, 2012, p. 24).

[...] a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2007, p. 05)

E esse alheamento do trabalho docente tem implicações bastante sérias. Sobre isso, Martins (2007, p. 04) esclarece que o produto do trabalho do professor, por não se concretizar em um objeto material, está contido no próprio resultado da ação educativa, processo que pode ou não garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno, que pode ou não levar o aluno a participar criticamente da aula.

A atividade pedagógica é a mediação do professor, pertinente a contribuir para o aluno conhecer a realidade concreta, havendo uma superação do imediato pelo mediato, conforme destacam Almeida, Arnoni e Oliveira (2007). Os alunos, segundo os autores mencionados, “[...] vivem no plano imediato, porque estão mergulhados no cotidiano, e na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa” (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p.109). Logo, é necessário que o professor organize sua prática docente, planejando formas de participação do aluno na atividade pedagógica (OLIVEIRA, 1996).

O trabalho de ensino-aprendizagem, quando tomado como mera condição de sobrevivência pelo professor, perde sua dimensão pedagógica e reduz-se a mera transmissão de informações, desvinculada de sentidos e de compromisso que poderiam orientá-lo.

Vasconcellos (2012, p. 36) é precavido ao considerar que o fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção da necessidade. Assim, o planejamento apenas tem sentido se o professor se coloca numa perspectiva de mudança, assumindo um compromisso com o processo de aprendizagem de seu aluno. A existência de um conteúdo pré-estabelecido não garante um autêntico planejamento nem o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos.

Outro aspecto a se considerar no planejamento se refere à impossibilidade de controle das especificidades que surgem nas situações de ensino. Se o planejamento é eficiente, porém demasiadamente técnico, não será suficiente para atender as possibilidades das aprendizagens que cercam o aluno. As interpretações que o aluno faz na interação com a atividade proposta não são previsíveis, ocorre das circunstâncias criadas e dos sentidos construídos por ele. Portanto, o professor deve acompanhar o aluno durante a realização da atividade, mediar, identificar nas suas manifestações as necessidades de adequação de um planejamento inicial. É do retorno que os alunos produzem que o docente tomará consciência dos rearranjos indispensáveis na sua prática. Quando a aula corresponde a um desejo de intervenção, o professor terá interesse em acompanhar, selecionar recursos, prever estratégias, pois está envolvido (VASCONCELLOS, 2012).

A partir do entendimento da necessidade do professor que está atuando com os alunos com deficiência, seria possível direcionar ações que contemplassem o planejamento e, com isso, ampliasse a participação do aluno com deficiência na rotina de atividades pedagógicas (DELIBERATO; MANZINI, 2015, p. 13).

Em semelhante limiar, Nunes (2011) é cuidadoso ao ponderar o fato de que o uso de recursos de CSA, em sala de aula, requer uma ação sistematizada, intencionada, em que o professor atente para o que se propõe a atingir na utilização de determinado recurso de CSA, qualificando sua ação.

A adaptação de atividades pedagógicas por meio de sistemas gráficos na rotina escolar requer planejamento, experimentação, de forma a garantir o acesso, a efetividade e a permanência do aluno deficiente seja na escola, seja em outras instâncias (DELIBERATO; MANZINI, 1997; NUNES, 2003b). A escolha do sistema de comunicação alternativa e o planejamento das estratégias de implementação dos recursos de baixa e/ou alta tecnologia são

processos fundamentais, uma vez que envolvem o estabelecimento de programa de ações, elaborados com critérios, para que sejam eficientes e atendam às necessidades comunicativas do usuário de CSA (DRAGER *et al*, 2003).

Planejar remete a: 1 querer mudar algo; 2 acreditar na possibilidade da mudança da realidade; 3 perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4 vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (VASCONCELLOS, 2012, p. 36).

Os alunos com deficiência sem oralidade nem sempre participam dos desafios educacionais, das atividades extracurriculares, dos jogos e de outros eventos porque o professor desconhece estratégias e alternativas de comunicação (SHIMER; NUNES, 2011, p. 82). Essa constatação alavanca a necessidade de o professor acreditar na possibilidade de mudança, identificando a necessidade do seu aluno não oralizado e projetando a essa situação um plano⁵ de intervenção possível e necessário.

Beffa (2012) ressalta que planejar, definir objetivos, escolher metodologias faz parte das ações esperadas no processo educacional, sendo de responsabilidade não somente do professor, mas de todos os envolvidos no processo. A esse respeito, Todorov, Moreira e Martone (2009 *apud* BEFFA, 2012, p. 51) consideram que planejar significa ter total clareza dos objetivos que se pretende alcançar. Assim, o ato de planejar requer uma ação intencional por parte do professor.

Já Blin e Deulofeu (2005) afirmam que muitas pesquisas sobre a eficácia do ensino sinalizam que os professores e a maneira de conduzirem as atividades pedagógicas influenciam tanto a forma como os alunos aprendem quanto à maneira como eles se comportam: “Sustentamos a hipótese de que uma das principais razões de não-motivação dos alunos deve-se à falta de sentido para eles do trabalho que lhes é solicitado” (VECCHI, 1999 *apud* BLIN; DEULOFEU, 2005, p. 78).

Entretanto, o envolvimento dos alunos está associado às condições da atividade pedagógica: quanto mais interessante e significativa, maior o envolvimento, o que significa que

⁵ Entendemos, aqui, a diferença de Planejamento e Plano, conforme explicitados por Luckesi, (1984, p. 211), de modo que Planejamento significa um processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, de tomada de decisão, de colocação em prática e acompanhamento; enquanto Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que, como tal, pode ser elucidado em forma de registro, de documento, ou não.

o planejamento pedagógico deve prever formas de envolvimento do aluno na atividade proposta. Seguindo nessa análise, Luckesi (2003, p. 162) enuncia que o planejamento implica o estabelecimento de metas, estratégias e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social, em outras palavras, que atendam aos nossos desejos.

Como se vê, resta ao professor planejar estratégias e recursos bem-sucedidos no contexto escolar, a fim de atingir as metas propostas, de posse de um discurso de escola inclusiva os docentes devem encontrar um caminho a ser trilhado na gestão de sua sala de aula, levando em conta a necessidade de criar condições para a participação de todos os alunos nas atividades propostas.

Nesse sentido, Deliberato (2009) propôs um programa de atuação na escola que visa à capacitação do professor para o planejamento bem sucedido do uso de recursos de CSA no ensino regular. Tal programa contempla níveis de orientações sistemáticas, identificação de habilidades do aluno, elaboração de materiais para as atividades pedagógicas, estando composto por três etapas, conforme descrito a seguir.

A primeira etapa é constituída de quatro momentos: 1) Contato inicial com a escola; 2) Orientações sistemáticas a respeito de linguagem de comunicação; 3) Apresentação dos sistemas de CSA e o vínculo dos sistemas com as questões de comunicação e a aprendizagem da leitura e escrita; e 4) Identificação do currículo da escola, para conhecimento do planejamento pedagógico da sala de aula.

A segunda etapa do programa se refere à identificação das habilidades da criança e ao estabelecimento da rotina. As informações são coletadas por meio da aplicação de um Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar, implementado por De Paula (2007). Esse Protocolo permite identificar preferências do aluno, rotina familiar e escolar, atendimentos e profissionais que assistem o aluno, habilidades comunicativas, parceiros de comunicação, participação nas atividades de cada escola, entre outras informações. Favorece, ainda, balizar um quadro de rotina escolar referente às disciplinas, atividades e conteúdos do plano semanal, com a alternativa de se conhecer o vocabulário e as palavras a serem utilizadas na sala de aula.

A terceira etapa revela a rotina de atividades da sala e as habilidades identificadas com o auxílio do Protocolo. A equipe deverá preparar um planejamento de atuação, respeitando as especificidades do aluno e do currículo proposto para a sala de aula. Esse planejamento deve apoiar a participação do aluno nas atividades pedagógicas, facilitar o acesso ao currículo,

contribuir para os diferentes aspectos a serem trabalhados no ensino da leitura e escrita, pensar nos aspectos motores, cognitivos, perceptivos e linguísticos.

Deliberato (2009) enfatizou que esse programa está ensejando a participação dos alunos com deficiência nas diferentes atividades de leitura e escrita, concorrendo com sua imersão no contexto escolar inclusivo.

É comum, na rotina das atividades escolares, alunos com deficiência não participarem das atividades propostas nesse contexto, dado que surgem as queixas quanto ao rendimento escolar dos mesmos. Então, planejar estratégias que favoreça a participação bem-sucedida do aluno na atividade pedagógica é fator primordial nas atribuições docente. É determinante considerar que a criança com deficiência tem, assim como as demais, a possibilidade de sucesso ou de fracasso e essa possibilidade não se dá por determinações individuais, mas pela circunstância na qual ocorreu o planejamento da atividade.

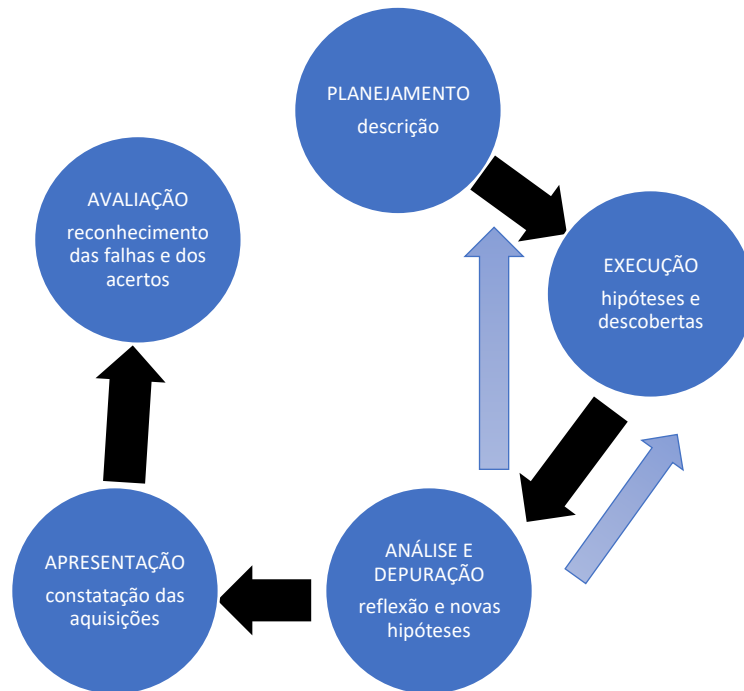
Para Dalmas (2008, p. 30), esse processo de planejamento envolve três momentos: 1º) o da elaboração na qual se produz o plano; 2º) o da execução que corresponde a aplicação do plano; e 3º) o momento da avaliação.

O estabelecimento de metas, estratégias e recursos ocorre no momento de elaboração do plano. Nessa fase, o professor deve prever as possíveis relações interdisciplinares, bem como os componentes curriculares, e como já foi mencionado, os materiais e as estratégias de uso que serão disponibilizados aos alunos. Nesse processo de elaboração e tomada de decisão, é necessário que a concretização das metas esteja em foco e que o professor não planeje somente as atividades, mas, sobretudo, as possibilidades de exploração do conteúdo por meio dos recursos disponibilizados.

Nos momentos seguintes à situação de execução e avaliação, é essencial que o professor verifique se as estratégias conduzem aos resultados aspirados, ou seja, faça a checagem das expectativas daquilo que foi planejado com o que foi executado. Em alguns casos, o resultado pode ser superior ao planejado, porém, quando isso não acontecer, há de retomar o processo, pensar em novas estratégias e abordagens do conteúdo.

Nogueira (2001, p. 42) exemplifica, na próxima figura, um ciclo de fatos e acontecimentos que se processam no planejamento:

Figura 2: Ciclo de aprendizagem



Fonte: (NOGUEIRA, 2001, p.42)

Explicitados os princípios norteadores do planejamento pedagógico, fica evidente que certos pressupostos precisam ser assegurados, para que tal cumpra seu papel definidor no cotidiano da sala de aula. Esses pressupostos se configuram especialmente: no seu caráter de processo e, assim, seus objetivos e resultados devem ser gradativos e mediados; na necessidade de ser elaborado, considerando-se as necessidades educacionais do aluno; na elaboração de recursos; na definição de estratégias; na definição de responsáveis que coordenem sua implementação e desenvolvimento; na avaliação processual, dada a necessidade de reajustes, quando esta se fizer inevitável.

2 OBJETIVO

No contexto educacional, a diversidade em relação à comunicação e interação pode interferir nas oportunidades de aprendizado e participação nas atividades pedagógicas. Para as crianças com deficiência não oralizadas, os sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação (CSA) são imprescindíveis. No entanto, sistematizar recursos e estratégias por meio de CSA na rotina escolar tem sido um desafio frente às demandas de um público cada vez mais heterogêneo. O objetivo desta pesquisa, portanto, foi planejar, intervir e avaliar recursos e estratégias por meio de sistemas de CSA em sala de aula comum, favorecendo a alunos com paralisia cerebral não oralizados participarem da atividade pedagógica.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 Aspectos éticos

3.1.1 Autorização do Comitê de Ética

Este estudo está integrado a uma pesquisa maior, denominada “Formação de professores no contexto das Tecnologias de Comunicação Suplementar e Alternativa”, submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que, por sua vez, é vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, respeitando as prerrogativas da Resolução nº 466/2012 do CONEP, que versam sobre ética em pesquisa com seres humanos, registrada sob o nº 55431216.6.00005406. Parecer favorável ao nº 1.525.070 (ANEXO 1).

3.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido

Os participantes desta pesquisa e seus familiares, responsáveis legais, receberam as informações pertinentes ao projeto, a saber: objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração, resguardo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins acadêmicos, e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

3.2 Critério de seleção de participantes

3.2.1 Critérios de inclusão dos alunos

Os critérios estabelecidos para a seleção dos alunos foram:

1. Ser aluno com paralisia cerebral, não oralizado, matriculado em escolas municipais de Ensino Fundamental I, em Marília/SP;
2. Ser usuário de recursos de comunicação suplementar e alternativa;
3. Ser aluno vinculado ao projeto maior: “Formação de professores no contexto das Tecnologias de Comunicação Suplementar e Alternativa”.

3.2.2 Critérios de inclusão dos professores

Os critérios estabelecidos para a seleção dos professores foram:

1. Aceitar participar da pesquisa;
2. Ser professor da turma regular do aluno selecionado;
3. Ser professor do AEE, no Ensino Fundamental I, do aluno selecionado.

3.3 Seleção dos participantes

De início, foram selecionados dois alunos que se enquadravam nos critérios de inclusão já estabelecidos.

Em seguida, foi realizado contato com a direção das escolas frequentadas pelos alunos para informar sobre a continuidade da pesquisa e seu desenvolvimento. Nessa etapa, a pesquisadora identificou os professores atuais de cada aluno, tanto do ensino regular quanto do AEE, os contextualizou sobre o projeto que já vinha sendo desenvolvido com os docentes do ano anterior, orientou sobre os quites de rotina pedagógica e habilidades sociais, elaborados e entregues à escola pelas pesquisadoras que acompanharam o Projeto em 2016. Após essa contextualização, a pesquisadora detalhou para os novos participantes os objetivos específicos de sua pesquisa, explicitando que se tratava de uma continuidade do projeto anterior, porém com foco na participação do aluno deficiente na atividade pedagógica em sala de aula regular.

Dessa forma, fizeram parte do estudo dois alunos e suas respectivas professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado.

3.4 Caracterização dos participantes

A caracterização dos alunos foi obtida por meio do estudo de prontuário da escola e das informações no Centro de Atendimento Especializado que os alunos frequentavam no momento da coleta de informações. A caracterização das professoras se fez mediante discussões firmadas para o desenvolvimento do estudo.

3.4.1 Participante A

Aluno com nove anos de idade, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Apresenta diagnóstico médico de paralisia cerebral. De acordo com dados de prontuário, o participante apresenta disgenesia do corpo caloso. Devido à paralisia cerebral, apresenta

comprometimento de membros inferiores, porém consegue deambular com independência. Segundo exames arquivados no prontuário, não apresenta alterações visuais e auditivas. No ano de 2017, o aluno foi atendido em um Centro de Atendimento Especializado de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, no setor de Fonoaudiologia, e na Unidade Municipal de Fisioterapia do mesmo município. Com relação às habilidades comunicativas, o participante se comunicava por meio de vocalizações de vogais e sílabas, inteligíveis pelo interlocutor no contexto da situação e temática desenvolvida, bem como por gestos representativos e indicativos que complementava a informação. No início da coleta de dados, a prancha de Comunicação Suplementar e Alternativa com figuras do sistema PCES era usada pelo aluno, com ajuda do interlocutor, representado, nesse contexto, pelo professor da sala regular e/ou cuidador, como forma de apoio para a organização da rotina pedagógica e apoio na expressão das habilidades sociais. Cabe destacar que o recurso de comunicação alternativa não era utilizado pelo aluno de forma autônoma, ou seja, não era utilizado de forma espontânea. O aluno tinha um currículo adaptado com enfoque nas áreas de Socialização, Leitura, Escrita e Matemática. O documento de adaptação foi o Referencial de Adequação Curricular do Ensino Fundamental – RACEF (MARÍLIA, 2016). Nesse documento, constavam as habilidades acadêmicas já desenvolvidas e aquelas traçadas para se atingir bimestralmente.

A pasta de CSA do participante era uma pasta preta, no formato de álbum de fotos com folhas de plástico. A pasta é dividida por categorias, a saber: verbos, substantivos (comidas, vestuário, brinquedos, transporte, temas da escola, animais, lugares), frases como pode ser observado nas figuras a seguir:

Figura 3 e 4. Pasta de comunicação alternativa do participante A



Habilidades adquiridas:

1. Compreendia ordens simples de até dois comandos no contexto da situação;
2. Reconhecia seu nome gráfico;
3. Respondia dúvida do interlocutor por meio de apontamentos, figuras e desenhos;
4. Emitia opinião, se gostou ou não gostou, apontando figuras ou gesticulando;

5. Demonstrava iniciativa quando lhe era proposto uma atividade recreativa;
6. Reconhecia seus amigos no grupo;
7. Possuía direção gráfica;
8. Folheava portadores da direita para a esquerda;
9. Reconhecia relação de igualdade e diferença entre dois objetos;
10. Ordenava e sequenciava elementos de um conjunto utilizando um critério comum;
11. Classificava objetos pela forma e pelo tamanho.

Habilidades traçadas para o 3º e 4º bimestre de 2017

1. Organizar com autonomia seu material escolar;
2. Identificar e fazer uso adequado das saudações e despedidas e agradecimentos;
3. Participar da rotina escolar;
4. Identificar e reproduzir formas com diferentes materiais: tinta, massa de modelar;
5. Realizar solicitações (pedidos de ajuda, pedidos de objeto, pedidos de informações);
6. Expressar fatos do dia, do passado, sobre seu cotidiano;
7. Manter-se atento à leitura;
8. Selecionar informações contidas no texto: personagens; espaço;
9. Recriar cenas;
10. Reconhecer e escrever letras do alfabeto;
11. Perceber a sucessão dos acontecimentos (antes, após, durante);
12. Realizar estimativas com material concreto.

As habilidades traçadas no RACEF foram abordadas no AEE; na sala regular, as atividades não eram adaptadas e, portanto, o aluno não acompanhava o mesmo planejamento da turma. Realizava atividades voltadas a habilidades já adquiridas, com o auxílio do cuidador.

3.4.2 Participante B

O segundo participante selecionado para o estudo tinha 10 anos de idade, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo relatórios médicos, apresenta paralisia cerebral e espástica tipo tetraplegia. O aluno foi atendido em um Centro de Atendimento Especializado de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, no setor de Comunicação Suplementar e Alternativa, e na Unidade Municipal de Fisioterapia do mesmo município. Com

relação às habilidades comunicativas, o participante se comunica, predominantemente, por meio de gestos, estes compreensivos, porém se restringe a expressar afirmações ou negações às perguntas de seus interlocutores. Como acontece com o primeiro participante, utiliza, também, a CSA com os diferentes interlocutores. A pasta do segundo participante é no formato de álbum, dividida por categorias conforme demonstra a Figura 3.

Figura 5. Pasta de comunicação do participante B



Essa pasta é empregada em ambientes escolares e terapêuticos. A professora a ela recorre enquanto um recurso facilitador das atividades pedagógicas. Com relação às habilidades acadêmicas, por ser da mesma rede de ensino que o primeiro participante, este aluno, também, tinha o currículo adaptado RACEF, com enfoque nas áreas de Leitura, Escrita e Matemática. Seguem as habilidades já adquiridas e habilidades traçadas para o 3º e 4º bimestre de 2017:

Habilidades adquiridas

1. Realiza solicitações (pedidos de ajuda, pedidos de objetos) por meio de figuras de CSA;
2. Direciona o olhar e mantém atenção com quem se comunica;
3. Compreende instruções orais de cada parte da atividade, para executar ações pertinentes, tais como jogos, brincadeiras e canções;
4. Mantém-se atento à leitura;
5. Identifica elementos do texto lido: personagens e local, com apoio de imagens;
6. Reconhece as letras do alfabeto;
7. Realiza leitura de palavras conhecidas;
8. Antecipa perante uma história conhecida o que vai acontecer.

Habilidades traçadas para o 3º e 4º bimestre de 2017

1. Expressar fatos vividos;

2. Ler, hipoteticamente, textos de seu cotidiano, apoiando-se em diferentes indícios (memorização, figuras, silhueta, etc.);
3. Inferir o sentido das palavras a partir do contexto;
4. Inventar frases;
5. Descrever e recriar cenas;
6. Selecionar: informações contidas no texto (personagens, tempo, espaço, contexto, etc.);
7. Identificar elementos do texto lido: personagens secundários; tempo; tema;
8. Recontar a história lida garantindo os elementos básicos de coerência;
9. Compreender as relações de igualdade e diferenças entre duas ou mais palavras;
10. Relacionar histórias ouvidas com outros textos já trabalhados.

As habilidades traçadas no RACEF foram abordadas, particularmente, na sala comum. Todavia, as atividades não eram as mesmas realizadas pela turma. Enquanto a turma realizava as atividades de determinado conteúdo curricular, conforme constava no planejamento semanal, o participante A realizava atividades de acordo com o RACEF. Todavia, tais atividades não coincidiam com o conteúdo curricular da turma, implicando numa tentativa da professora em atender as expectativas traçadas no currículo adaptado do aluno, porém sem se atentar a necessidade de o incluir na rotina pedagógica da sala.

Nesse sentido, conhecer o currículo da escola e o planejamento do professor auxilia toda a equipe participante do processo educativo a traçar metas e estabelecer planos que favoreçam a participação do aluno com deficiência, nas atividades pedagógicas (DELIBERATO, 2009, SAMESHIMA; RODRIGUES; DELIBERATO, 2009).

3.5 Caracterização das professoras

Participaram quatro professoras, reportando, a cada participante, a referida professora do ensino regular e, também, aquela atuante no AEE. A descrição das professoras pode ser visualizada na continuidade:

Quadro 1: Caracterização das Professoras

Professora	Aluno	Modalidade	Formação	Tempo de atuação com o aluno	Experiência anterior com aluno com deficiência não oralizado
Prof. 1	A	4º Ano	CEFAM	2016 2017	Não
Prof. 2	A	Educação Especial (AEE)	Pedagogia Habilitação em Def. Intelectual; Especialização em Psicopedagogia e Autismo.	2016	Sim
Prof. 3	B	5º Ano	Pedagogia com habilitação em administração escolar e deficiência mental	2015 2016 2017	Não
Prof. 4	B	Educação Especial (AEE)	Pedagogia Habilitação em Def. Intelectual; Especialização em Psicopedagogia	2015 2016	Não

3.6 Local e período

As atividades vinculadas à coleta de dados desta pesquisa ocorreram no período de maio de 2017 a outubro de 2017, em duas escolas municipais de Ensino Fundamental no município de Marília, Estado de São Paulo.

3.7 Materiais e equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

- filmadora, computador, impressora, máquina fotográfica;
- caderno de registro;
- software Boardmaker; software Arasaac;
- materiais pedagógicos;
- brinquedos, miniaturas e objetos concretos;
- livros infantis e livros adaptados por meio dos recursos de CSA;
- materiais de papelaria, como: sulfite, papel cartão, cartolina, EVA, plásticos, velcro, etc.;

- placas de eucatex, pranchas de comunicação alternativa.

3.8 Formas de registro

Para atingir os objetivos propostos nesta dissertação, durante a fase de coleta de dados, utilizaram-se três formas de registro: caderno de registro ou diário de campo, filmagem e plano de ensino (semanário).

3.8.1 Planos de ensino

Os planejamentos semanais do ensino regular, designados semanários, foram enviados para a pesquisadora via email, num período de sete a dez dias de antecipação. A pesquisadora lia o planejamento completo, identificando a temática e os objetivos. Em seguida analisava as atividades que as docentes selecionaram para os alunos com deficiência não oralizados participarem. A partir daí, nas reuniões com as professoras, discutia-se e registrava, no próprio semanário, as adaptações dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias, considerando o recurso e o sistema a ser usado para realização da atividade.

3.8.2 Filmagem

Um instrumento adotado na coleta de dados foi a técnica de vídeo. Para esse propósito, a filmadora foi posicionada sobre um tripé, a uma distância de, aproximadamente, um metro do participante e da pesquisadora. O tripé pode ser um recurso útil no caso de filmagens de longos períodos de tempo em que não haja muita movimentação ou em que as situações a serem registradas aconteçam em uma área mais ou menos restrita (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 255). A filmagem foi realizada de forma ininterrupta, o que possibilitou a coleta de informações durante toda a realização das atividades dentro da sala de aula. Foi utilizada somente uma filmadora da marca Sony.

De acordo com Peter Loizos (2008, 149), o registro em vídeo torna-se necessário sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola.

Assim, a técnica de vídeo foi eleita para garantir a preservação da situação real a ser analisada. Para Mauad (2004), por meio da filmagem, o pesquisador pode reproduzir a fluência do processo pesquisado, sem introduzir qualquer distorção, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido e observar pontos que podem não ser percebidos somente pela observação.

Ressalta-se que a direção da escola informou que todos os alunos da turma possuíam termo de consentimento para o uso de imagens e forneceu uma cópia de tais termos para a pesquisadora.

3.8.3 Caderno de registro (ou diário de campo)

O caderno de registro foi um instrumento usado para coletar as informações referentes às reuniões com as professoras. As reuniões para discussão do planejamento da atividade selecionada e dos resultados obtidos ao final da semana aconteceram durante o mês de maio e junho, quinzenalmente, nas salas dos professores ou na sala do Atendimento Educacional Especializado. De julho a outubro, essas reuniões se deram no mesmo dia da visita, após a intervenção em sala de aula.

3.9 Organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Para implementar os sistemas de CSA em sala de aula, foi necessário definir um plano de atuação, norteado pelo programa preconizado por Deliberato (2009). O programa da autora constou de três etapas, ilustradas no quadro a seguir:

Quadro 2: Programa de atuação na escola (DELIBERATO, 2009)

ETAPAS	FASE DAS ETAPAS
Primeira Etapa: contato com a escola	1. Orientações sistemáticas a respeito de linguagem e comunicação.
	2. Apresentação dos sistemas de CSA e o vínculo com as questões de comunicação e a aprendizagem da leitura e escrita.
	3. Identificar o currículo da escola e conhecer o planejamento da sala de aula.
Segunda Etapa	1. Identificar as habilidades da criança.
	2. Estabelecimento da rotina da escola.
Terceira Etapa	3. Elaboração e adaptação de materiais.

Para o desenvolvimento desta dissertação, foi utilizada e aplicada a terceira etapa do programa proposto por Deliberato (2009). Convém ressaltar que as etapas anteriores já tinham sido realizadas no ano de 2016, durante o desenvolvimento do projeto “Formação de professores no contexto das Tecnologias de Comunicação Suplementar e Alternativa” (RIGOLETTI, 2018).

Para alcançar o objetivo deste trabalho, durante a aplicação da terceira etapa do programa, foi necessário constituir quatro procedimentos, conforme Sameshima (2011):

- Procedimento I – Seleção das atividades;
- Procedimento II – Adaptações e confecção do material;
- Procedimento III – Implementação do recurso em sala de aula regular;
- Procedimento IV – Orientação ao professor.

3.9.1 Procedimento I – Seleção das atividades

A seleção das atividades foi realizada pelo professor participante. Conforme salientado anteriormente, os planejamentos semanais foram enviados à pesquisadora por e-mail, com antecedência à sua aplicação. Os professores relataram, no texto do e-mail, a disciplina, o conteúdo e a atividade selecionada. No arquivo do planejamento, dentre os conteúdos semanais, destacaram, na cor amarela, a atividade escolhida. Para delimitar as atividades, os docentes particularizaram três critérios: 1) aquelas nas quais contemplavam os objetivos e as disciplinas traçadas no RACEF, 2) aquelas em que o aluno apresentaria dificuldade (do ponto de vista do professor), tanto no seu entendimento, quanto em sua realização; e, por fim, 3) aquelas nas quais o professor teria dificuldade de elaborar adaptações.

É oportuno enfatizar que, durante esta pesquisa, as atividades foram propostas para os alunos com deficiência não oralizados, seguindo a mesma atividade e temática da turma, buscando romper com a prática anunciada pela professora do participante A, na qual declara que em sala comum o aluno realizava as atividades do RACEF porém, descontextualizada com a temática da turma. Dessa maneira, o aluno realizou a mesma atividade que a sala, porém, de forma adaptada por meio dos sistemas de CSA, ou seja, manteve-se o vínculo com o planejamento do professor.

3.9.2 Procedimento II - Adaptações e confecção do material

Com as informações coletadas no Procedimento I, a pesquisadora encontrava-se com as professoras para discussão e realização do plano de ensino das atividades guiados por sete passos:

1. Leitura da atividade selecionada;
2. Consideração das habilidades acadêmicas dos alunos;
3. Adequação do vocabulário. Nesse momento, substituía-se vocábulos com significados complexos e abstratos por vocábulos mais simples, com significados concretos, exceto quando o objetivo da atividade foi ensinar novo vocabulário;

4. Redução da extensão do conteúdo sintático-semântico e adequação das estruturas frasais, principalmente, nas atividades que envolviam leitura e interpretação de textos na disciplina de Língua Portuguesa;
5. Seleção dos materiais a serem usados considerando dois aspectos, segundo Sameshima (2011):
 - a. Forma: tipo de material a ser utilizado (cartolina, papel cartão, E.V.A., sulfite, madeira, etc.), tamanho do recurso, tamanho das figuras, tamanho de letra, figuras coloridas ou preto e branco, material plastificado ou somente impresso; e
 - b. Sistema selecionado para representar o significado do conteúdo: uso de objetos concretos, miniaturas, fotos, figuras, figuras com texto, somente texto, palavras isoladas, frases ou texto completo;
6. Planejamento das estratégias para a implementação do recurso em sala de aula;
7. Confecção dos recursos por meio dos softwares Boardmaker e Arasaac e de figuras retiradas da Internet.

Como relatado anteriormente, os resultados dessas discussões foram registrados no semanário, elaborando-se assim, o plano de ensino da atividade na qual o aluno deficiente participaria. A seguir, consta a descrição dos procedimentos adotados em cada passo para a adaptação dos materiais:

Passo 1 - Leitura da atividade selecionada

O planejamento semanal das professoras foi organizado por dia, disciplina, objetivo, conteúdo e desenvolvimento. A pesquisadora os leu, cuidadosamente, para identificar os seguintes aspectos na atividade selecionada: temática; disciplina, objetivo da professora com a turma e estratégias de ensino.

Na sequência, o exemplo do texto original da história Chapeuzinho Amarelo, selecionado pela professora do participante A.

CHAPEUZINHO AMARELO

Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo, tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada, nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada, e estremeia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra e nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava sopa pra não ensopar. Não tomava banho pra não descolar. Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair. Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia. Chapeuzinho amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olho de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz... e um chapéu de sobremesa. Mas, o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo.

É feito um lobo sem pelo. Um lobo pelado. O lobo ficou chateado. Ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou EU SOU UM LOBO!!! E a Chapeuzinho deu risada. E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era pro medo ir voltando e a menina saber com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

Ai, Chapeuzinho encheu e disse:

Para assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!"

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim. Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim. Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate. Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato. Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato. Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornalista, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá. Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo:

O Gãodra, a Jacoru, o Barãotu, o Pão Bichôpa... e todos os trosmons.

Passo 2: Consideração das habilidades acadêmicas do aluno

Aqui, foram levadas em consideração as informações do RACEF que revelaram as habilidades acadêmicas já consolidadas e as que foram traçadas para o bimestre. É importante ressaltar que essas habilidades foram identificadas pela equipe pedagógica da escola por meio de avaliações diagnósticas. Assim, tendo em vista essas habilidades planejou-se a forma, o conteúdo e o uso do recurso.

Passo 3: Adequação de vocabulário

O conteúdo do vocabulário foi adequado ao momento acadêmico dos alunos, como já apontado, identificado pelo RACEF. Com isso, houve a substituição dos vocábulos com significados complexos, abstratos e desconhecidos pelos alunos, por vocábulos simples, com

significados concretos, exceto quando o objetivo da atividade era ensinar novos vocabulários e conteúdo. Por exemplo:

- Texto original: “Era Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo.”
- Adequação do vocabulário: “Era Chapeuzinho Amarelo. Amarela de medo”.

Passo 4: Adequação de estrutura frasal

Foi realizada a redução da extensão do conteúdo sintático-semântico das atividades; a adequação das estruturas frasais compôs-se da redução de frases longas para frases mais curtas, com estrutura sintática simples. Por exemplo:

- Texto original: “Chapeuzinho já não ria, em festa não aparecia. Não subia escada nem descia”.
- Adequação da frase: “Não ria. Não ia a festa. Não subia escada”.

Em seguida, pode-se observar o texto adaptado pela pesquisadora após os passos 3 e 4.

CHAPEUZINHO AMARELO

Era Chapeuzinho Amarelo. Amarela de medo.

Não ria. Não ia a festa. Não subia escada.

Não brincava de amarelinha.

Chapeuzinho Amarelo tinha medo de trovão.

Pensava que minhoca era cobra.

Não tomava sopa para não derrubar.

Não ficava em pé com medo de cair.

ficava parada, deitada, acordada, com medo de dormir.

Chapeuzinho Amarelo tinha mais medo do Lobo.

O lobo morava longe, num buraco perto da montanha.

A Chapeuzinho Amarelo encontrou o Lobo.

O Lobo gritou.

Chapeuzinho Amarelo não teve medo.

O Lobo ficou triste.

Ficou um bolo de lobo.

Chapeuzinho Amarelo não tem mais medo.

Canta e brinca para espantar o medo.

Passo 5: Seleção dos materiais a serem utilizados

Foi elencado e separado o material a ser utilizado na confecção da atividade.

Passo 6: Planejamento das estratégias de utilização do material

As estratégias de utilização do recurso em sala de aula foram planejadas durante as reuniões com o professor do ensino regular e professor do AEE. Em alguns momentos, que serão descritos nos resultados, a pesquisadora fez contato com a família do aluno para a coleta de informações que pudessem subsidiar o planejamento das estratégias de antecipação do conteúdo. Esse contato aconteceu por meio de reunião com a família na escola e visita a casa, agendadas com antecedência. Esse planejamento foi registrado no semanário.

Passo 7: Confeção dos recursos

A confecção do recurso se dava após a execução do plano de ensino da atividade selecionada. As adaptações foram realizadas por meio de objetos concretos, miniaturas, fotos, figuras da internet e figuras do sistema PCS, por meio dos softwares Boardmaker e Arasaac.

Para os dois participantes, as figuras foram confeccionadas em dois tamanhos. Para o aluno A, figuras de 4cm por 4cm e 8cm por 8cm. Ao aluno B, figuras de tamanho 8cmx8cm e 12cmx12cm. As figuras foram impressas coloridas em papel A4, plastificadas e foi colado velcro no verso. Aquelas de tamanho maior foram usadas para a pesquisadora explicar a atividade para a sala toda, enquanto aquelas de tamanho menor serviram para realizar a atividade individualmente com o aluno. As figuras maiores foram utilizadas numa prancha de Eucatex de 1,0mx70cm, como demonstra a Figura 2.

Figura 6: Figuras do PCS coladas na prancha de Eucatex



As figuras menores foram utilizadas em prancha de plástico de 35cm x 25cm, conforme Figura 7.

Figura 7: Figuras do PCS coladas na prancha de plástico



O participante realizou a atividade individualmente, utilizando um plano inclinado, como apoio sobre a cadeira.

O registro desse procedimento foi feito por meio de filmagens.

3.9.3 Procedimento III – Implementação do recurso em sala de aula regular

A implementação das atividades foi realizada pela pesquisadora em sala de aula regular. Inicialmente, foi apresentada a toda a sala o conteúdo adaptado, por exemplo, se a atividade era de interpretação de texto, a pesquisadora contava a história para a turma, utilizando o recurso adaptado aos sistemas de CSA; em seguida, a professora desenvolvia a atividade de interpretação de texto com a sala enquanto a pesquisadora realizava a mesma atividade, porém com recursos e estratégias adaptadas, com o aluno participante.

As atividades estavam previstas para serem realizadas com cada participante, uma vez por semana: o participante A, às segundas-feiras, e o participante B, às quartas feiras, sempre antes do intervalo. Porém, devido às ausências dos alunos participantes ou das professoras, o dia da semana foi flexível, o que requereu dos professores flexibilizar a rotina pedagógica, devido à necessidade de alteração do dia da aplicação da atividade.

A pesquisadora estabeleceu um quadro para organizar as informações dos procedimentos anteriores.

Por meio dos Quadros 3 e 4, é possível visualizar a sequência das atividades realizadas com os dois alunos.

Quadro 3: Cronograma de atividades do participante A

Atividade	Recurso	Estratégia
Leitura de História em Quadrinhos	Giz; Lousa; Miniaturas de personagens; Gibis; Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4x4; Prancha de eucatex 1m x 70 cm e cartão pictográfico de 8 x 8cm	Propor aos alunos que enumerem os personagens conhecidos de HQ; Transcrição das palavras na lousa; Apresentação das miniaturas dos personagens; Apresentação da história em tamanho maior, para a turma, juntamente com o aluno participante.
Interpretação de texto	Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4cm;	Montagem da história na prancha de CSA; Seleção da figura que indica os personagens.
Reunião com as professoras		
Correção coletiva de texto	Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4cm;	Apresentação da história; verificação da sequência dos fatos.
Características da HQ – uso dos balões	Computador; Balões de falas confeccionados em cartolina; Cartões pictográficos 8 x 8cm	1º momento sala do AEE: pesquisar no computador imagens de borboleta e macacos para o trabalho com a história “Macaco Danado” da próxima semana. Na sala regular: em grupo, selecionar, dentre os cartões pictográficos, os verbos (pensou, falou, gritou) e colá-los dentro do balão adequado.
Reunião com as professoras		
Falta do aluno		
Formas geométricas	Formas geométricas recortadas em papel cartão (quadrado; triângulo; círculo). Cada forma de uma cor. Caixa no formato de um cubo. Duas laterais com encaixes para as formas geométricas e duas com contorno das formas para sobreposição.	Manipulação dos cartões com as formas geométricas; Classificação por cor e por formato; Sobreposição dos cartões na caixa em formato de cubo; Encaixe das figuras no espaço vazado da caixa.
Reunião com as professoras		
Contos de esperteza. História “Macaco Danado”	Livro da história; Macaco de pelúcia; Miniaturas de animais; Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4cm; Prancha de eucatex 1m x 70 cm e cartão pictográfico de 8 x 8cm (utilização das imagens pesquisadas pelo aluno na aula de 06/06).	Apresentar o livro para a turma, questionar sobre os elementos da capa; Apresentar as miniaturas de animais, deixando-os manipular livremente; Apresentar a história em tamanho maior, para a turma, juntamente com o aluno participante; Retomada da história, na carteira do aluno, utilizando a prancha de CSA menor, com foco na sequência dos fatos.
Características dos animais (macaco)	Macaco de pelúcia; Jogo “Tapa Certo”: frases em CSA impressas coloridas em sulfite A4; O macaco come: _____; O macaco vive: _____; Figuras coloridas de árvore, casa, banana e morango em tamanho proporcional para completar as	A turma é organizada em grupos de 03 alunos; No grupo do aluno participante, a pesquisadora apresenta uma das frases e os alunos devem bater a mão na figura que completa o sentido da frase: O macaco come banana / o macaco mora na árvore. Em seguida, os alunos montam o quebra-

	frases. ____; Frutas banana e morango para degustação; Quebra-cabeça das partes do corpo de um macaco em papel cartão, plastificado, no tamanho de um sulfite A4.	cabeça do macaco. Para finalizar, a turma toda degusta as frutas.
Discurso direto (falas do macaco e da borboleta)	Vídeo: Quintal da Cultura: história do Macaco Danado (www.youtube.com/watch?v=W047T-upzQ8); Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4cm.	Assistir, junto com a turma, o vídeo da história; Atividade individual: utilizando a prancha de CSA, montar o diálogo final entre o macaco e a borboleta.
Reunião com as professoras		
Recesso escolar		
Falta do aluno		
História “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque	Giz e lousa; Livro da história; Papel color set amarelo; Cartões de CSA 8 x 8cm com as palavras: escuro, sozinho, monstro; Prancha de eucatex 1m x 70 cm e cartão pictográfico de 8 x 8cm.	A pesquisadora foi à casa do participante conversar com a mãe sobre os possíveis medos do aluno. Com as informações coletadas, elaborou os cartões para atividade de antecipação. Em sala regular para a turma: Antecipação da história: conversa sobre medo; registro na lousa sobre os medos dos alunos; O aluno participante entrega os cartões referentes aos seus medos para serem colados na lousa. Apresentação da capa do livro; Contação da história em CSA para a turma; Dobradura de Chapéu com o papel amarelo; A Pesquisadora auxilia o aluno.
História “Chapeuzinho Amarelo”; Produção de texto. Conexão texto-texto (identificação da história com uma personagem semelhante)	Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4cm; Imagens recortadas e coladas em papel cartão, tamanho 10 x 10cm das personagens: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Cinderela.	Atividade individual; Montagem do texto, colocando os cartões na prancha, focando para a sequência das imagens; Identificar nas figuras apresentadas a personagem de uma história semelhante (Chapeuzinho vermelho); Colar a personagem no caderno de desenho.
Conversa com as professoras após a realização da atividade		
Análise das palavras e figuras: LOBO, RAIO; BRUXA e BARATA	Desenho, seguido do nome das figuras – “raio”, “lobo”, “bruxa” e “barata” – semelhante ao da história, impressos coloridos em tamanho de uma folha sulfite A4, plastificados e cortados em duas partes; Prancha de CSA com a história adaptada.	Atividade individual: retomada da história em CSA; Montagem das palavras, explorando a posição das sílabas e das imagens.
Conversa com as professoras		
Falta do aluno		
Falta do aluno		

História “A casa sonolenta”	Frases em prancha de eucatex 1m x 70 cm e cartão pictográfico de 8 x 8cm; Prancha de CSA com cartão pictográfico de 4 x 4 cm.	A pesquisadora conversa com a turma sobre o significado da palavra sonolento. Explicada a significação, com a ajuda do aluno participante, forma frases em CSA, com situações referidas pelos alunos. Após a discussão, a pesquisadora mostra o livro e conta a história em CSA.
Conversa com as professoras		
História “A casa sonolenta”; Identificação dos personagens	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico 4 x 4cm; Cenário da história em papel cartão, com velcro, para colocar os personagens; Figuras com os personagens da história, impressos, recortados e plastificadas.	Atividade individual; Montagem da história adaptada; Distribuição dos personagens no cenários.
Conversa com as professoras		
Reescrita da história “A casa sonolenta”	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico 4 x 4cm;	Atividade individual: reescrita da história, completando o que falta nas frases apresentadas: - A casa era _____ - Na casa todos viviam _____ - Na casa tinha uma _____ - Em cima da avó tinha um _____ - Em cima do menino tinha um _____ - Em cima do cachorro tinha um _____ - Em cima do gato tinha um _____
Interpretação da história A casa sonolenta. Dramatização da história	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico 4 x 4cm; Colchonete, travesseiros e tocas de pijama para a dramatização da história.	Atividade individual: Retomada da história em CSA; Questionamentos: - Qual espaço da casa acontece a história; - Quem estava dormindo? - Quem os acordou? - Atividade coletiva: dramatização da história
Conversa com as professoras		
Falta do aluno		
Subtração e adição	Material dourado; Situações problemas de adição e de subtração adaptadas em CSA com cartão pictográfico 4 x 4cm.	Manipulação do material dourado; Apresentação das situações problemas adaptadas; Colagem no caderno; Exploração do material dourado para solução dos problemas; Registro das repostas no caderno.
Reunião com as professoras Encerramento da coleta de dados		

Quadro 4: Cronograma de atividades do participante B

Atividade	Recurso	Estratégia
Leitura do texto “A bailarina”, de Cecília Meireles	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico de 8 x 8cm e em prancha de eucatex 1m x 70cm com cartão pictográfico de 10 x 10cm; Frase adaptada em CSA:	A pesquisadora conversou com a mãe do aluno sobre as profissões de que ele gostava e tinha conhecimento. Em sala: selecionar, dentre as figuras apresentadas, a profissão de que mais gosta; Colá-la no

	“Eu quero ser”; Figuras de profissão: professor, policial, motorista, pedreiro, bombeiro, bailarina, desenhista.	painel com as profissões preferidas da turma; Composto o painel, a pesquisadora apresenta o poema em CSA para a turma, com a omissão da palavra BAILARINA. Questionamento: “O que a menina quer ser?”; O aluno participante deve selecionar imagem da bailarina enquanto os demais também tentam descobrir a profissão da menina; A pesquisadora trabalha com o texto adaptado menor na carteira do aluno.
Interpretação do texto “A bailarina”	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico de 8 x 8cm; Quadro das profissões em cartolina, adaptado em CSA; Quadro das profissões 5º ano: - Nome do aluno: - Profissão escolhida: - Profissão do pai: - Profissão da mãe: Figuras e escrita dos nomes das profissões: pedreiro; do lar, desenhista.	Atividade individual: Montagem da história; Identificação das palavras que apresentam os movimentos de uma bailarina; Identificação do espaço onde acontece a história; Preencher o quadro das profissões selecionando a imagem e colando-a.
Reunião com as professoras		
Falta do aluno		
Falta do aluno		
Interpretação de texto “Atrás da porta”, de Ruth Rocha	Prancha de CSA com cartão pictográfico de 8 x 8cm;	Montagem da história na prancha de CSA; Seleção da figura que indica os personagens, o local e as ações.
Falta do aluno		
Correção coletiva de texto	Prancha de CSA com cartão pictográfico de 8 x 8cm.	Apresentação da história; Verificação da sequência dos fatos.
Reunião com as professoras		
Falta do aluno		
Recesso escolar		
Falta do aluno		
Os sentidos do corpo humano	Adivinha adaptada em CSA com cartão 8 x 8cm: “O que mais cheira no mundo?” Nariz. Brinquedo Sr. Cabeça de Batata (cabeça com as partes do rostos desmontáveis); Cartões pictográficos de 8 x 8cm com o nome dos órgãos dos sentidos.	Atividade com a turma: introduzir a adivinha para que os alunos descubram o tema da aula. Atividade individual: apresentar o boneco e orientar o aluno a preencher com as partes que faltam; Identificação, na prancha de CSA, dos órgãos dos sentidos.
Produção de texto informativo	Texto informativo sobre os órgãos dos sentidos, adaptados em CSA.	Individual: apresentar o texto em CSA, solicitando que identifique as figuras que representam os sentidos, bem como suas funções.
Conversa com as professoras após a realização da atividade		
Falta do aluno		

Falta do aluno		
Feriado		
Produção de texto: relato de experiência vivida	Relato da experiência vivida adaptado em CSA com cartões tamanho 10 x 10cm e 8 x 8cm.	A pesquisadora visitou a casa do aluno para conversar com a mãe sobre uma experiência significativa vivida por ele. A mãe relatou um passeio. Na aula: a pesquisadora e o aluno contam para a sala a experiência vivida pelo participante, utilizando as imagens maiores; Individualmente, a pesquisadora, auxilia o aluno a montar seu texto, utilizando o material adaptado.
Conversa com as professoras		
História “A casa sonolenta”; Identificação dos personagens	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico 8 x 8cm; Cenário da história em papel cartão, com velcro, para colocar os personagens; Figuras com os personagens da história, impressos, recortados, colados em EVA, com espessura e imantados.	Atividade individual: montagem da história adaptada; Distribuição dos personagens nos cenários.
Conversa com as professoras		
Participação da pesquisadora na reunião de pais		
Feriado		
Sistema de numeração decimal	Material dourado, confeccionado em madeira, com 5 cm de espessura e com imã; Placa imantada; Dado confeccionado com papel cartão no tamanho 8 x 8cm; Cartolina; Pincel atômico.	Individual: exploração do material dourado; Jogo Nunca dez; Registro das repostas em uma cartolina.
Reunião com as professoras		
Falta do aluno		
Reunião com as professoras para encerramento da coleta de dados		

É importante ressaltar que a coleta de dados do procedimento em questão recorreu à filmagem.

3.9.4 Procedimento IV – Orientação ao professor

As reuniões com os professores participantes ocorreram, semanalmente, para discutir as adaptações da atividade selecionada e para avaliar a atividade executada pelo aluno da semana anterior. Nos dois primeiros meses de coleta, a pesquisadora foi à escola, em um dia, para realização da atividade com um dos alunos e, em outro momento, da mesma semana, para conversar com o professor. Contudo, por conta das demandas da escola, nos meses restantes, a visita foi realizada em uma mesma situação. Primeiro, realizou-se atividade com o aluno em

sala de aula regular e, em seguida, a professora e a pesquisadora conversaram, na sala dos professores ou do AEE sobre a realização da atividade da semana anterior e o planejamento da próxima atividade. Essas reuniões foram de 30 a 60 minutos de duração. Para tornar essa conversa possível, a gestão escolar providenciou um responsável para ficar na sala de aula.

Com a finalidade de analisarem a implementação do recurso, em todos os seus procedimentos já referendados, e compreender o uso do recurso pelo aluno, nos demais dias letivos, a pesquisadora elaborou um roteiro para as discussões e orientações:

- Habilidades e necessidades do aluno;
- Necessidades do professor;
- Adaptações quanto do recurso e do conteúdo;
- Estratégias utilizadas na implementação do recurso;
- Utilização do recurso na ausência da pesquisadora:
 - Usou para quais atividades? Qual foi a estratégia? Qual o local, sala regular ou AEE?
 - Não usou o recurso? Quais fatores dificultaram a utilização do recurso?

Para esse procedimento, foi utilizado o diário de campo.

3.10 Procedimento de análise dos dados

O apontamento das informações coletadas foi efetuado mediante a análise do Plano de Ensino do professor, as filmagens e, ainda, os registros no diário de campo. Na continuidade, estão descritos os procedimentos de análise dos dados obtidos por meio de cada instrumento.

3.10.1 Análise do Plano de Ensino

Para o desenvolvimento do estudo em apreço, procedeu-se à análise dos Planos de Ensino ou Semanários, segundo a qualificação adotada pelos professores da Rede Municipal, contexto no qual esta pesquisa foi realizada; ressaltou-se que tais documentos são imprescindíveis e sua produção emerge quando do preparo das aulas. Explorando as anotações, identificou-se, primeiramente, a atividade selecionada pelo professor para o aluno com deficiência participar em situação de sala regular; já, em seguida, procedeu-se à verificação do conteúdo, do objetivo e das estratégias delineados para a turma, de modo que, com essas referências, fosse possível a discussão, bem como o planejamento das adaptações necessárias para que os alunos com deficiência estivessem, igualmente, integrados à ação.

Ao receber, antecipadamente, o semanário dos professores, a pesquisadora debruçava-se em uma leitura cuidadosa, a fim de familiarizar-se de todo o planejamento. Após isso, numa segunda leitura, atentava-se para a atividade selecionada pelo professor para ser realizada com o aluno junto com a turma. Finalmente, da terceira leitura realizada com os professores nas reuniões, resultava uma tabela com os componentes adaptados, a fim de melhor visualizar o processo, propiciando, assim, a análise.

Quadro 5: Análise do Plano de Ensino

Participante	1ª semana	2ª semana
Planejamento da turma		
Disciplina		
Objetivo de ensino		
Conteúdo		
Recurso		
Estratégia		
Planejamento adaptado		
Disciplina		
Objetivo de ensino		
Conteúdo		
Recurso		
Estratégia		

Transcrição da filmagem

A pesquisadora, inicialmente, assistiu as filmagens. Em seguida, assistiu, novamente, identificando os seguintes aspectos:

- A funcionalidade do recurso;
- As estratégias usadas na implementação do recurso em sala comum;
- Habilidades e dificuldades do aluno durante a realização das atividades;
- A interação do aluno com a atividade e com os demais colegas;
- O auxílio motor e comunicativo oferecidos, pela pesquisadora, ao aluno.

No terceiro contato com o vídeo, a pesquisadora realizou a transcrição na íntegra dos aspectos identificados. Após a transcrição, a pesquisadora realizou a leitura da produção escrita, conferindo com as informações da filmagem.

3.10.2 Organização das informações do diário de campo

O diário de campo foi utilizado para registrar as informações coletadas nas reuniões com as professoras. Referiram-se às discussões sobre a adaptação da atividade, implementação do recurso de CSA em sala de aula, dificuldades e necessidades dos professores para se promover a participação do seu aluno com deficiência não oralizado na atividade pedagógica.

Após a organização do conteúdo obtido pelos instrumentos de pesquisa, foi necessário pensar em procedimentos que viabilizassem a análise de todo o material coletado. Esse agrupamento de informações advindas de diferentes instrumentos, gerando um documento único, foi baseado em pressupostos teóricos da técnica de triangulação de dados proposta por Triviños (1992). Para o autor em pauta, a coleta e a análise de dados fazem parte de uma etapa no processo de pesquisa qualitativa, em que as informações se retroalimentam constantemente; no caso, a identificação do enfoque do fenômeno social apenas é facultada por propósitos didáticos (TRIVIÑOS, 1992).

Com a organização das transcrições dos vídeos, conjuntamente ao registro do diário de campo e dos Planos de Ensino, foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise de conteúdo, conforme segue:

Quadro 6: Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Planejamento das atividades	1.1 Perfil do aluno
	1.2 Recurso
	1.3 Recurso adaptado
	1.4 Estratégia
	1.5 Conteúdo Curricular
	1.6 Interação
2. Intervenções na sala de aula	2.1 Perfil do aluno
	2.2 Recurso
	2.3 Recurso adaptado
	2.4 Estratégia
	2.5 Conteúdo Curricular
	2.6 Interação
3. Avaliação	2.1 Perfil do aluno
	2.2 Recurso
	2.3 Recurso adaptado
	2.4 Estratégia
	2.5 Conteúdo Curricular
	2.6 Ações da equipe

Com o intuito de proporcionar ponderações intrínsecas às categorias e subcategorias citadas, na continuidade, será percorrida, em pormenores, a singularidade de cada uma delas.

1. Planejamento das atividades

Esta categoria compreendeu a análise de todas as atividades selecionadas pelos professores, bem como das atividades adaptadas para os alunos participantes da pesquisa. Considera-se atividade pedagógica ações e operações sistematizadas, direcionadas para um fim peculiar, possibilitando estabelecer relações entre o motivo, ou seja, a necessidade de humanização, e o objetivo da atividade em si, viabilizando a apropriação ativa e a objetivação do conhecimento (LEONTIEV, 1978).

1.1 Perfil do aluno: é composto pela caracterização do aluno, pelas observações da pesquisadora durante a realização da atividade dentro e fora da sala de aula regular, além dos relatos dos professores durante as reuniões a respeito das habilidades comunicativas, acadêmicas e motoras.

1.2 Recursos: considerou-se a análise do semanário e dos relatos dos professores acerca dos recursos convencionais oferecidos pela escola e utilizados para a execução das atividades pedagógicas propostas à turma. Esta subcategoria acomoda como recurso a definição de Manzini e Deliberato (2007), que descreveram o recurso pedagógico no contexto escolar enquanto um objeto concreto, manipulável e com finalidade pedagógica.

1.3 Recurso Adaptado: providenciou-se a análise do semanário no que concerne ao planejamento dos recursos adaptados utilizados para a execução das atividades pedagógicas propostas com o aluno deficiente não oralizado. Para tanto, foi considerada, nesta subcategoria, a definição de recurso adaptado assinalada por Rocha (2010), em que se tipifica:

[...] como recursos modificados adequados para as especificidades do aluno com deficiência, englobando os recursos pedagógicos adaptados, a fim de ampliar o seu desempenho motor, perceptivo, comunicativo e pedagógico. (ROCHA, 2010, p. 79)

1.4 Estratégia: abarcou a totalidade das estratégias planejadas aplicadas pela professora e a pesquisadora, tanto para mediar o uso dos recursos comunicativos e pedagógicos, quanto para mediar o ensino de um conteúdo pedagógico. As estratégias visaram a atender às características de todos os alunos, o objetivo de ensino e o nível de complexidade da atividade pedagógica,

possibilitando, assim, a apropriação do conhecimento pelas crianças. Reitere-se que as estratégias pedagógicas são as ações que o professor realiza em sala de aula, objetivando alcançar o ensino (MANZINI, 2010). E complementando com Rocha (2010, p. 82): incluindo “[...] procedimentos de execução, a fim de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade”.

1.5 Conteúdo Curricular: compôs-se da análise do semanário e dos relatos dos professores sobre a adaptação do conteúdo (destinado à turma) para as necessidades do aluno.

1.6 Interação: integrou-se da análise do semanário, no que diz respeito às interações que o aluno deverá realizar com os colegas e, também, com o professor na efetivação da atividade.

2. Intervenções na sala de aula

Este tema encerrou a análise dos vídeos da realização da atividade selecionada, bem como os relatos dos professores no que tange aos principais objetivos que se pretendeu atingir com seu aluno em relação aos recursos, às adaptações e estratégias, aos conteúdos, à interação e às ações da equipe.

2.1 Perfil do aluno: consistiu de observações da pesquisadora quando da realização da atividade em contexto de sala de aula comum; do mesmo modo, é o resultado de relatos dos professores durante as reuniões em que se prospectavam as habilidades comunicativas, acadêmicas e motoras.

2.2 Recursos: recorreu-se à análise dos vídeos e dos relatos dos professores relativamente ao uso dos recursos convencionais oferecidos pela escola e adotados com o aluno com deficiência não oralizado para a execução das atividades pedagógicas propostas.

2.3 Recursos adaptados: elegeu a análise dos vídeos e dos relatos dos professores sobre a implementação em sala de aula comum dos recursos modificados para o aluno com deficiência não oralizado. Para Deliberato (2005), em situação escolar, os recursos pedagógicos e comunicativos devem ser harmônicos aos objetivos propostos pelo professor e adequados à especificidade de cada aluno, equalizando-se as possibilidades cognitivas, visuais e motoras de todos os usuários.

2.4 Estratégia: cingiu a análise dos vídeos e dos relatos dos professores sobre os procedimentos, buscando mediar o emprego dos recursos adaptados nas atividades pedagógicas junto ao aluno com deficiência não oralizado.

2.5 Conteúdo Curricular: englobou a análise do semanário e dos relatos dos professores sobre a adaptação do conteúdo destinado à turma para as necessidades do aluno.

2.6 Interação: correspondeu à análise dos vídeos sobre as interações dos alunos com os colegas e com os professor na realização da atividade.

3. Avaliação

Esta categoria apurou a avaliação dos planos de aula adaptados e da intervenção em sala de aula, tendo em vista todas as subcategorias percorridas anteriormente e analisadas a partir das informações do diário de campo.

3.1 Perfil do aluno: discute a avaliação dos professores e da pesquisadora, registrada no diário de campo, a respeito do perfil do aluno.

3.2 Recursos: tomou a análise dos relatos dos professores e da pesquisadora acerca da avaliação que fizeram sobre o uso dos recursos convencionais oferecidos pela escola e utilizados pelo aluno com deficiência não oralizado para a execução das atividades pedagógicas propostas.

3.3 Recursos adaptados: considerou a análise dos relatos dos professores e da pesquisadora sobre a avaliação da implementação em sala de aula comum dos recursos modificados para o aluno com deficiência não oralizado.

3.4 Estratégia: consignou a análise dos relatos dos professores e das observações da pesquisadora sobre a avaliação dos procedimentos que mediarão o emprego dos recursos adaptados nas atividades pedagógicas junto ao aluno com deficiência não oralizado.

3.5 Conteúdo Curricular: constituiu-se dos relatos dos professores sobre a avaliação das adaptações do conteúdo destinado à turma para as necessidades do aluno.

3.6 Ações da equipe: compõe-se da avaliação dos professores de todo auxílio oferecido pela equipe docente, gestora e pesquisadora para que o aluno realizasse a atividade proposta. Com isso, esta subcategoria refere-se à análise dos vídeos e do diário de campos no que compreende toda forma de auxílio oferecida para que o aluno cumprisse a ação pedagógica proposta.

A fim de convalidar se as categorias e subcategorias elaboradas estavam representadas pelas informações selecionadas, elas foram analisadas por dois juízes com experiência na área de Comunicação Alternativa, durante o exame de qualificação, resultando em 100,0% de concordância entre os juízes e o pesquisador (CARVALHO, 1996).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e a discussão desta pesquisa serão apresentados com base nas categorias e subcategorias de análise dos conteúdos estabelecidos. Durante a exposição dos resultados, recorreu-se a exemplos retirados da análise da transcrição do documento único, advindo dos Planos de Ensino, das filmagens e dos registros do diário de campo. Dessa forma, os exemplos não guardam a indicação dos instrumentos de que foram extraídos. Quanto à leitura dos exemplos, esta será respaldada na legenda seguinte:

P = pesquisadora

PR1= professora do regular 1

PR2= professora do regular 2

PA1= professora do AEE 1

PA2= professora do AEE 2

PA= participante 1

PB= participante 2

T= turma

() =descrição da cena

(()) = comentários da pesquisadora

:: = alongamento da vogal

Entonação enfática = maiúscula

4.1 Planejamento das atividades

Transformar a educação em um sistema inclusivo significa, em termos curriculares, que as escolas devem ser planejadas e as atividades organizadas, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, o planejamento das atividades apresenta os conteúdos curriculares que devem ser desenvolvidos por meio de recursos e estratégias, preenchendo, assim, as necessidades e os interesses do aluno com deficiência não oralizado, concedendo respostas educativas adequadas às suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

O movimento de antecipação do planejamento e da discussão coletiva do ensino realizado neste estudo possibilitou aos professores atribuir sentido ao ato de planejar, isso

porque a literatura percorrida apontou que, no cotidiano escolar, o preparo de planos de aula é produzido quase que mecanicamente, não interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno; ou seja, as ações traçadas nos planos se distanciam daquelas efetivadas em sala de aula. Vasconcellos (2012) demonstra haver uma ambiguidade na prática dos professores, no sentido de que, ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, também não acreditam de veras em seus planos.

A expressão das professoras revela, com clareza, o que Vasconcellos (2012) enunciou, isto é, que o fator decisivo para a significação do planejamento está, justamente, na percepção das necessidades:

Participante A

PR1: Preparar o semanário com antecedência deu tempo para pensar como melhora-lo até o dia de sua aplicação. Foi bom discutir, porque de fato, o que estava no papel era o que iríamos fazer em sala de aula, me sentia mais segura quanto a incluir meu aluno com deficiência nas atividades, por que minha intenção educativa com ele estava expressa no semanário, não precisava improvisar em cima da hora uma adaptação de atividade para ele.
[...]

Participante B

PR2: Foi muito bom ter registrado no semanário os objetivos, recursos e estratégias a serem desenvolvidos com ele em sala de aula. Geralmente nosso semanário não contempla as adaptações para os alunos com deficiência, temos que pensar nas adaptações no momento de aplicação das atividades, fica tudo muito solto. Ter feito isso com antecipadamente tornou tudo mais claro, nossa ação fica mais intencional, conheço as necessidades do meu aluno, planejo um trabalho que se efetiva em sala de aula.

Os casos ilustram um parecer dos professores quanto à importância de o planejamento contemplar as ações a serem realizadas com o aluno com deficiência não oralizado, em contexto de sala comum.

As figuras seguintes exemplificam como o plano de aula e as atividades selecionadas chegavam para a pesquisadora:

Figura 8: Atividade selecionada para o participante A

TERÇA-FEIRA 16/05/2017

1. CABEÇALHO;
2. CORREÇÃO DA TAREFA
3. DESAFIO DE LEITURA;
4. ALUNOS EM DUPLA.

USAREI O KIT MULTIMÍDIA PARA APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA.



Cada dupla deverá ler, analisar e elaborar uma pergunta.
Observe a história. Elabore uma pergunta considerando:

Informação explícita:
Expressão dos sentimentos dos personagens.
Relação texto e imagem.
Finalidade do texto.
Função da pontuação

Quero avaliar que tipo de questões produzem, assim como o quando elaboram situações problemas.
Analisar e elaborar perguntas é uma forma de levá-los a pensar e usar o conhecimento sobre o tema.
Conseguirei avaliar melhor o nível de leitura a partir do que produzirem
Cada aluno irá socializar suas questões

Atividade selecionada para o participante B

15/06/2017

1. Cabeçalho;
2. Leitura
 - a. Estratégia conexão texto-texto. Prática guiada.
 - b. Livro: Chapeuzinho Amarelo

Língua Portuguesa

Sequência didática a partir do livro: Atrás da Porta de Ruth Rocha

Objetivos:

- Facilitar à criança sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los;
- Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos significativos;
- Propor a leitura de um texto como resolução de um problema;

Atividade introdutória à recepção do texto

- O que pode estar atrás desta porta que está entreaberta?
- Transcrever suas respostas em uma tira de papel e afixa-la em um cartaz, ao lado da porta
 - Apresentar a capa do livro, solicitando que leiam o título e dizer que o texto trata de uma porta que esconde algo misterioso.
 - O que podemos ver na ilustração?
 - Quem podemos ver na ilustração?
 - O que as pessoas estão vestindo?
 - Que idade aparentam ter?
 - O que trazem na mão?
 - Como é a expressão do rosto das pessoas?
 - Como parece ser a casa?
 - Desenhe o que poderia estar atrás da porta representada no livro.

Leitura compreensiva e interpretativa do texto.

Interpretação:

Quem são as personagens principais da história?
 O que os personagens buscam?
 O que eles fazem para realizar seu objetivo?
 Por que a casa de Carlinhos era pegada à escola? Dê duas razões para isso.

Por que Dona Carlotinha era “aquele tipo de avó que todo mundo quer ter”?

Que tipo de histórias Dona Carlotinha contava?

Como Carlinhos descobriu a “porta misteriosa”?

Por que Carlinhos só visitava a biblioteca nesse período?

Observa-se, nos exemplos de planejamento do professor, que tal plano, ao elencar o conteúdo curricular, a atividade a ser desenvolvida, os objetivos, recursos e a estratégia, não aborda possibilidades de flexibilização do planejamento de cada item. No entanto, não é imprescindível que a totalidade dos estudantes esteja aprendendo exatamente a mesma matéria e simultaneamente; antes, expressa que, tendo por base um curriculum comum, sejam

planejadas atividades com objetivos distintos, empregando-se diferentes materiais, sendo permitida a adequação aos diversos ritmos e modos de aprendizagem. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) dissertam do atendimento às necessidades do aluno:

[...] flexibilizações e adaptações que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001)

Deliberato e Manzini (2015) argumentam que, a partir do entendimento da necessidade do professor atuante com os alunos com deficiência, seria possível direcionar ações que contemplassem o planejamento e, assim, ampliassem a participação destes alunos na rotina da atividade pedagógica.

Vecchi (1999) sinalizou que o modo de condução das atividades pedagógicas em sala de aula influencia tanto a forma segundo a qual os alunos aprendem quanto o comportamento deles; entretanto, o envolvimento do aluno está associado às condições da atividade pedagógica. Logo, para discutir os resultados referentes à categoria Planejamento das Atividades, serão analisadas, na sequência, as subcategorias que a compuseram e foram extraídas do próprio planejamento das atividades (semanário).

4.2 Perfil do aluno

Em meio a um cenário educacional ainda com características excludentes, é necessário que os docentes efetivem uma concepção acolhedora de planejamento, coadunável a considerar o aluno enquanto um ser em potencial, identificando suas particularidades para a escolha de estratégias e recursos adequados ao perfil do aluno.

Segundo Glat (2012), para atingir o objetivo de qualidade na permanência do aluno na escola, no que diz respeito ao seu atendimento integral sob os aspectos físico, afetivo e social, será preciso que o currículo e as práticas pedagógicas levem em consideração as especificidades concernentes ao ensino e à aprendizagem de cada aluno. Partindo dessas ideias, esta subcategoria possibilitou a discussão de como os aspectos físicos, sociais, afetivos e acadêmicos dos alunos com deficiência não oralizado permearam o planejamento das atividades.

Ressalta-se que as habilidades físicas e acadêmicas consideradas aqui foram apresentadas no item caracterização dos alunos. Com isso, a partir dessas informações deram-se as adaptações do planejamento das atividades.

Na continuidade, o relato da professora da sala e o exemplo de planejamento elucidam como o perfil dos alunos da turma foi considerado no planejamento da atividade:

PR2: Os alunos já possuem o conceito de unidade, dezena e centena, mas para introduzir a quarta ordem é importante utilizar um material concreto, porque sei que para eles facilita a compreensão, eles têm dificuldade para entender conceitos passados de forma mais abstrata. É característica da fase de aprendizagem que estão, compreendem melhor o que vivenciam né? Também gostam de jogos, interagem bem com os colegas, não é uma turma conflituosa, são calmos, compreensivos, seguem as regras da sala, dá para trabalhar, tranquilamente, em grupos. Tenho alunos com dificuldades, que ainda não consolidaram o conceito da terceira ordem, que são mais lentos, precisam de atenção individualizada, mas tento passar nos grupos oferecendo apoio para superarem as dificuldades.

Atividade selecionada para o participante B

QUINTA-FEIRA 19/10/2017

1. CABEÇALHO;
2. CORREÇÃO DA TAREFA;
3. DESAFIO DE MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

Conteúdo: sistema de numeração decimal 4ª ordem

Objetivos:

- Compreender o sistema de numeração decimal;
- Compor e decompor números considerando o princípios do S.N.D.;
- Compreender a 4ª ordem (unidade de milhar);

Recurso: material dourado

1ª Atividade: os alunos em grupo jogarão "Nunca 100" utilizando apenas as dezenas e as centenas.

Instruções do jogo: cada grupo de aluno receberá uma caixa de material dourado e deverão selecionar para o jogo todas as dezenas e centenas. Na sua vez o jogador joga os dados e pega a quantidade de dezenas indicada no dado. Ex. se saiu o valor 6, deverá ganhar 6 dezenas. Cada vez que atingir ou ultrapassar as 10 dezenas deve trocar por uma centena. Ao final de 4 rodadas ganha quem adquiriu maior valor.

2ª atividade: após revisarmos o valor de cada peça do material dourado, apresentando o cubo (1000 unidades ou 1 unidade de milhar). Em seguida faremos as atividades:

SISTEMA DE NUMERAÇÃO

 Cubinho	→	Representa 1 unidade.
 Barra	→	Representa 1 dezena ou 10 unidades.
 Placa	→	Representa 1 centena ou 10 dezenas.
 Cubo	→	Representa 10 centenas ou 1 milhar.

* complete escolhendo os materiais.

- A) 2 placas possuem _____ barras = _____
- B) 3 barras possuem _____ cubinhos = _____
- C) 1 cubo possui _____ placas = _____
- D) 4 placas + 3 barras = _____
- E) 5 cubos = _____
- F) 1 cubo + 7 placas = _____
- G) 5 placas + 8 barras + 9 cubinhos = _____
- H) 2 cubos + 3 placas + 4 cubinhos = _____
- I) 4 cubos + 7 barras + 8 cubinhos = _____



O relato da professora indica a preocupação com o perfil de aprendizagem de seus alunos, demonstrando que sua concepção de ensino não se limita à elaboração de um documento escrito, a saber, o semanário, mas, sim, às condições que efetivem a execução do planejamento na busca da valorização das especificidades manifestadas por cada aluno e das possibilidades de um atendimento individualizado. A análise do planejamento da atividade evidencia que o perfil da turma foi considerado na escolha do recurso e das estratégias.

No trecho seguinte, pode-se constatar a preocupação da professora em adaptar as atividades de acordo com o perfil do seu aluno com deficiência não oralizado.

Participante B

PR2: [...] mas ele ainda não se apropriou do conceito de dezena, e ele é nervoso, se tentar propor uma atividade que não consegue fazer, fica bravo e se recusa. Tem também a questão motora né, ele precisa se sentir confiante em todos os aspectos, então preciso pensar no recurso, na complexidade do conteúdo, até nos colegas que vão trabalhar com ele, porque ele é de poucos amigos, embora gosta de atividades em grupos, é sempre no do jeito dele.

PR2: A pasta de CSA dele é indispensável, pois todo o planejamento depende das habilidades de comunicação dele, para compreender o conteúdo, me entender e se fazer entender.

PR1: A maior dificuldade para a adaptar as atividades de acordo com as características de A é a comunicação. Preciso explicar a atividade e ele precisa me dar o feedback do que está entendendo. Daí precisamos fazer dos recursos de comunicação alternativa.

Salienta-se a atenção e os cuidados das docentes aos aspectos comunicativos dos seus alunos com deficiência não oralizados, ao mesmo tempo em que sinalizam reconhecer os recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa enquanto ferramenta indispensável na criação de caminhos de aprendizagem do se aluno com deficiência não oralizado.

Pesquisas comprovaram que tais recursos são fundamentais para ampliar as habilidades comunicativas, principalmente as possibilidades expressivas de alunos com deficiência sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada em diferentes ambientes, como no caso da escola (MUNIZ, 2004; GUARDA, 2007; DELIBERATO e SILVA, 2007; PONSONI e DELIBERATO, 2009). Estudiosos também abordaram a importância do uso de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativo em alunos que apresentam distúrbios de linguagem, embora sejam capazes de empregar a fala como habilidade expressiva (VON TETZCNER e MARTINSEN, 2000; NUNES, 2003). Mais uma vez com Deliberato (2010), a autora avalia que a implementação de um sistema de Comunicação Suplementar e Alternativo para alunos com distúrbios da linguagem poderia favorecer não apenas a ampliação da fala já existente, mas

também contribuir para a organização da linguagem nos seus diferentes aspectos (VON TETZCNER, 2003, 2009; VON TETZCNER et al, 2005).

Quanto às características motoras do aluno, descritas na caracterização dos participantes, e às ponderações da professora sobre suas habilidades sociais e compreensão dos conceitos matemáticos, segue o plano de aula adaptado:

Atividade adaptada para o participante B

<p>QUINTA-FEIRA 19/10</p> <p>PLANO DE AULA ADAPTADO</p> <p>DISCIPLINA: Matemática</p> <p>Conteúdo: Sistema de Numeração Decimal</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sistema de numeração decimal; • Compor e decompor números considerando os princípios do S.N.D.; • Compreender a 2ª ordem (dezena); <p>Recurso: Material dourado adaptado. Trinta cubos de unidade, confeccionado em madeira, com 5 cm de largura e comprimento e 2 cm de altura e com imã e 30 barras de dezenas, com 5 cm de largura e altura e 20 cm de comprimento. Todas as peças com imã.</p> <p>Placa de imantada.</p> <p>Dado de papel cartão, medindo 8 cm de largura, altura e comprimento.</p> <p>Cartolina.</p> <p>Pincel atômico.</p> <p>1ª Atividade: o aluno em grupo jogará "Nunca 10" utilizando apenas as dezenas e as unidades.</p> <p>Instruções do jogo: o grupo de aluno receberá o material dourado adaptado e deverão selecionar para o jogo todas as dezenas e unidades. Na sua vez o jogador joga os dados e pega a quantidade de unidades indicada no dado, coloca-as na placa imantada. Cada vez que atingir ou ultrapassar as 10 unidades deve trocar por uma dezena. Ao final de 4 rodadas ganha quem adquiriu maior valor. Deverão conferir o resultado e anotar na cartolina. O aluno terá o apoio da pesquisadora.</p> <p>2ª atividade: após revisarmos o valor de cada peça do material dourado, apresentando a dezena, a pesquisadora problematizará as questões abaixo, para que o aluno analise com ajuda do material adaptado. As repostas serão registradas por ela na cartolina.</p> <p>1 barra possui _____ unidades</p> <p>2 barras possui _____ unidades</p> <p>5 unidades + 5unidades igual a _____ dezena.</p> <p>Obs: poderá ser feito outros questionamentos, dependendo das significações que o alunos atribuir a atividade.</p>

Depreende-se que as adaptações dos recursos, do objetivo e das estratégias apresentam-se coerentes com o perfil do participante B; ou seja, o recurso foi adaptado de acordo com suas

características motoras e o objetivo da atividade adequado ao momento acadêmico do aluno. O direcionamento de um plano de ensino para o perfil do aluno demanda compromisso com a aprendizagem e com a aquisição de conhecimentos específicos para melhor atender seus alunos.

Quanto a isso, os professores da sala regular relatam:

Participante B

PR2: Penso como trabalhar individualmente com meus alunos. Tenho que atender os alunos e cada um tem um jeito de ser, um gosta de uma coisa o outro não gosta, uma atividade dá certo pra um aluno, mas pro outro não dá, por isso temos que buscar realizar atividades de uma educação que acolhe a todos e possibilita igualdade de desenvolvimento.

Participante A

PR1: Ele não fala, não tem atenção, não para quieto na carteira, se concentra alguns minutos em uma atividade, não está alfabetizado. É difícil trabalhar individualmente com ele, atendendo a todas as suas necessidades. Tenho uma sala agitada, com muitas dificuldades ainda na produção de textos e resolução de problemas. Então no semanário, tento atender as necessidades da sala, propor atividades que não possibilitem que os alunos se dispersem e ao mesmo tempo favoreça o aprendizado deles, mas é difícil. Às vezes pesquiso um jogo bacana, uma atividade mais lúdica, porém não se encaixa com o perfil da minha turma. Olha só que incoerência, para a turma preciso de atividades mais tradicionais que a mantém concentrada, e para ele preciso de jogos, recursos diferenciados, para que se interesse. Então, me preocupo com isso.

Essas exposições retratam uma inquietação por parte dos docentes em atender às especificidades dos seus alunos frente ao contexto da diversidade presente na sala de aula. Tais relatos permitem perceber o destaque quanto à existência de condições favoráveis para a aprendizagem, como um adequado planejamento das atividades que oportunize a participação do aluno com deficiência não oralizado. Nesse sentido, o perfil do aluno deve nortear a formulação de objetivos, os critérios para a escolha de recursos, bem como a escolha dos procedimentos pedagógicos, permitindo a valorização das suas potencialidades.

Quanto à relevância do planejamento pedagógico, concorda-se com Vasconcelos (2006), para quem o planejamento se estrutura a partir de três elementos básicos: a realidade, a finalidade e o plano de aula. Para a elaboração do plano de aula, deve-se ter em conta a realidade dos alunos e a finalidade do proposto como atividade educativa.

O autor em questão ainda explica que a realidade permitirá ao professor conhecer as especificidades de seus alunos, assim como as limitações que a deficiência impõe, mas sem perder o foco das habilidades e possibilidades de compensação. Uma vez identificada essa realidade, o professor buscará estabelecer uma relação com a finalidade do que for propor, para saber qual a estratégia adequada e quais recursos são mais apropriados para cada propósito

sugerido. Assim, ficará possível atender aos alunos com qualidade no ensino e na aprendizagem.

Na continuidade, as professoras da sala comum expressam a necessidade de se comunicarem com os alunos com deficiência não oralizado

PR1: [...] eu preciso me comunicar com ele para atender suas necessidades educativas e conseguir adaptar meu semanário de acordo o perfil que ele apresenta. Embora ele tenha a pasta de CSA, nem sempre ele usa.

PR2: [...] o semanário é baseado no perfil da turma, porém, com a diversidade em sala de aula, esse planejamento fica cada vez mais difícil. Durante as aulas sinto necessidade de me fazer entender e entender todos meus alunos, inclusive o B.

Os resultados da pesquisa de Walter e Nunes (2013), intitulada “Comunicação Alternativa para alunos com Autismo no ensino regular”, indicaram que a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, manifestando, contudo, a necessidade de suporte vindo de professores especializados e a participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão. E consideraram, além disso, que a CSA deve ser introduzida, inicialmente, na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala regular de ensino.

4.3 Recurso

Manzini e Deliberato (2007) descreveram o recurso pedagógico no contexto escolar como um objeto concreto, manipulável e com intenção pedagógica; ou seja, o recurso não pode ter um fim em si mesmo, havendo, antes, o compromisso de ser funcional no atendimento das insuficiências dos alunos. Portanto, a eleição dos recursos utilizados com as turmas nas quais os alunos com deficiência estão matriculados decorreu dos professores de sala comum, tendo como escopo a finalidade do conteúdo.

Entrementes a análise do planejamento das atividades selecionadas, identificou-se o uso dos recursos pedagógicos convencionais como jogos de alfabetização, recursos multimídias, material dourado, ábaco, etc. No entanto, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos aconteceram esporadicamente nas salas de aula comum, nas quais os professores tentavam buscar alternativas para a realização de atividades com caráter mais lúdico. Esse fato é observado no Quadro 5 (Análise do Plano de Ensino), em anexo, bem como nos seguintes relatos:

PR1: Na escola tem muitos recursos pedagógicos, tem muitos jogos de matemática, material dourado, régua de fração, tem recursos para o ensino de ciências, como quebra cabeça do corpo humano, mas gosto de usar em uma aula mais leve, mais descontraída, porque não dá tempo de desenvolver muitas atividades com recursos diferentes em sala, não consigo sistematizar os conteúdos. [...] um aspecto que dificulta, é que apesar de termos os recursos, não há quantidade suficiente para cada aluno, então precisamos trabalhar em grupos. Não dá para trabalhar em grupo todo dia né. [...] o AEE usa bastante esses recursos e até outros que confeccionam, porque é papel dele, a aula lá tem que ser diferenciada, mais agradável.

PR2: Considero importante o uso de recursos concretos no dia-a-dia da sala de aula, mas num 5º ano, usamos mais os recursos de matemática para introduzir conceitos novos; nas outras disciplinas, é muito conteúdos, precisamos dar conta, então o mais prático é o uso dos livros. O recurso concreto acaba sendo usado em aulas mais lúdicas, por exemplo, experiências em ciências, jogos em matemática, no caso do Eduardo a professora do AEE sempre auxilia na elaboração do recurso, mas aí uso só com ele.

Os relatos das professoras atestam que elas recorrem pouco aos recursos pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado o papel de oportunizar a aplicação de recursos que contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças.

Ademais, sempre que se efetua o planejamento das atividades selecionadas, quando há o planejamento do uso de recursos com a turma, como, por exemplo, o material dourado, não se dá o planejamento de um recurso que vise a atingir os fins da atividade e que também seja acessível ao aluno com deficiência não oralizado. Verificou-se, na atividade de matemática, exemplificada na Figura 1, que o recurso utilizado com a turma, material dourado, necessitou de adaptações no que se refere à forma para satisfazer as especificidades motoras do aluno.

Figura 9: Material Dourado Convencional



Figura 10: Material Dourado Adaptado para o participante B



A preocupação em adaptar o recurso às condições motoras do aluno assemelhou-se aos cuidados da pesquisa de Massaro (2016), para quem os sistemas de Comunicação Suplementares e Alternativos deveriam ter um tamanho adequado, de modo que as crianças pudessem pegar, ver e manipular os recursos.

Libâneo (2010) anunciou que o movimento permanente de ensino e aprendizagem que ocorre a cada aula consiste em que, por um lado, o professor proponha problemas, desafios, perguntas, relacionados com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis; e, por outro lado, os alunos, ao assimilar ativamente o conteúdo, mobilizem seus motivos, sua atividade mental e desenvolvam suas capacidades e habilidades. Dessa feita, um bom planejamento de ensino depende da análise e organização dos conteúdos conjuntamente ao exame e à consideração dos recursos adequados para respeitar as necessidades dos alunos.

Essa forma de compreender o ensino é diferente de, simplesmente, passar o conteúdo aos alunos ou passar atividades para mantê-los ocupados. Ensinar é, pois, colocar o aluno em atividade de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 09). Logo, os recursos, quando ponderados por Manzini e Deliberato (2007) não tendo um limite em si mesmo, mas uma função pedagógica, percebem o propósito de um processo de aprendizagem em que o aluno é ativo, possibilitando uma atividade significativa.

Sublinhe-se que as afirmações dos autores são coerentes aos resultados do estudo de Pelosi (2011), que focalizou a importância da funcionalidade do recurso na definição de estratégias e na implementação do recurso no processo de inclusão de um aluno de 15 anos, com quadro de paralisia cerebral do tipo tetraplegia atetóide, deficiência severa de comunicação, matriculado em um 5º ano de uma escola pública de ensino regular.

4.4 Recurso Adaptado

A recepção de recurso adaptado admitida nesta pesquisa trata-se daquela adotada por Rocha (2010), que o delimita enquanto um recurso modificado adequado às peculiaridades dos alunos participantes. Assim, os princípios didáticos para a elaboração e implementação dos recursos adaptados defendidos aqui derivam do fluxograma desenvolvido por Manzini e Santos (2002), que prevê as seguintes etapas: 1) entender à situação que envolve o estudante; 2) gerar ideias; 3) escolher uma alternativa viável considerando as necessidades do aluno; 4) representar a ideia; 5) construir o recurso; 6) avaliar; e 7) acompanhar o uso.

No início da pesquisa implementada, as adaptações dos recursos eram planejadas, essencialmente, pela pesquisadora, que, ao longo das reuniões, propunha as alterações justificando-as. No entanto, no decorrer das apurações, as professoras mostraram-se capazes de auxiliar na adaptação dos materiais, opinando com relação ao tamanho das figuras, ao tipo de material, ao tamanho das letras, entre outros aspectos. Esse fato ocorreu, também, quanto à caracterização do conteúdo. Então, a partir do mês de julho, quando as reuniões para discussão dos resultados obtidos e do planejamento da próxima atividade aconteciam no mesmo dia da visita para intervenção em sala de aula, as docentes já enviavam as sugestões de adaptação da atividade selecionada por *e-mail*, opinando, inclusive, na determinação do recurso.

Tais episódios podem ser constatados nos relatos seguintes, indicativos das reflexões promovidas durante as reuniões com as educadoras:

P: Propus às professoras, juntas, pensarmos nos recursos e materiais para a próxima semana. Foi quando a professora do regular do participante B comunicou já ter pensado em um material para o conteúdo.

[...]

PR2: Vamos preparar um material dourado adaptado, engrossado, composto apenas das unidades e dezenas.

[...]

PA2: Dá para pensarmos no texto do problema em CSA, imprimir em tamanho maior e colar em uma cartolina.

Assim, a reflexão em termos das adaptações do recurso envolveu pensar não somente na forma, contemplando as peculiaridades motoras dos alunos, mas, especialmente, no conteúdo. Diferentes sistemas e modalidades de signos são destinados a auxiliar a atividade comunicativa de indivíduos com limitações na oralidade, podendo ser citados os símbolos gestuais, gráficos, tangíveis e a escrita (DONATTI, 2016). Nesse sentido, devem ser resguardadas as idiosincrasias do aluno, reconhecendo que cada um poderá se beneficiar de um determinado sistema.

Ferreira (2006), no seu trabalho de Mestrado, aborda a necessidade de adequações de forma e conteúdo de materiais de orientação e capacitação relativos à linguagem. A autora em apreço identifica, por meio de relatos de famílias de crianças e jovens com deficiência e distúrbios da linguagem, a importância da formatação das informações para o entendimento do conteúdo.

Nas atividades dos participantes 1 e 2, a adaptação dos textos resultou do sistema gráfico qualificado por Donatti (2016), na forma de um conjunto de imagens, em geral nomeadas como pictogramas, por manterem especificidades, com valor simbólico na representação de ideias, objetos, sentimentos e ações.

A seguir, constam exemplos de textos adaptados com o sistema de pictogramas do ARASAAC. Os Planos de Ensino referentes à atividade encontram-se nos Anexos.

Figura 11: Poema “Palavras Mágicas” adaptado para o participante B



Figura 12: Trecho da história Chapeuzinho Amarelo adaptado para o participante A



O planejamento de recursos adaptados para o participante B incluiu sistemas gráficos; porém, para o participante A, algumas atividades demandaram, também, o apoio de sistemas tangíveis, explicitados no Quadro 5 (Análise do Plano de Ensino), em anexo.

O uso de sistemas tangíveis foi discutido nos trabalhos de Sameshima (2011), quando a autora considerou o objeto concreto imprescindível no início do trabalho com um de seus participantes, necessitando, então, do uso de três sistemas de comunicação diferentes, ao que foram denominados de sistemas com auxílio. Tais sistemas (de auxílio) correspondem àqueles em que a produção ou a indicação de sinais requer o uso de um suporte físico ou auxílio técnico; podem ser sinais tangíveis (objetos), imagens (fotos), sinais gráficos (pictogramas) e a escrita ortográfica (ROSELL; BASIL, 2003). Vale ressaltar, também, que os sinais sem auxílio são aqueles que não requerem nenhum instrumento nem auxílio técnico além do próprio corpo da pessoa que se comunica.

4.5 Estratégia

Tomou-se como estratégia a definição proposta por Rocha (2010), que a especifica enquanto procedimentos de execução, a fim de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade.

Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e à história das relações entre os educandos, bem como entre eles e o professor.

Sendo assim, neste tópico, discute-se o planejamento das estratégias de implementação do recurso em sala de aula. Tais escolhas foram feitas tendo em vista o perfil do aluno, recurso, conteúdo e os objetivos de ensino, no intuito de promover a participação do aluno na atividade pedagógica. Assim, como parte da estratégia, no planejamento da atividade para o aluno com deficiência, foi registrada desde a organização física do espaço, como, por exemplo, o agrupamento dos alunos nas atividades coletivas e a disposição dos recursos necessários para a realização da atividade, como a sequência de procedimentos que a pesquisadora lançaria mão durante a realização da atividade com o aluno.

Planejar esses aspectos favorece o encaminhamento da atividade, evita que haja interrupções e distrações, pois o espaço estruturado promove, igualmente, a participação da criança.

Galardini e Giovannini (2002) pontuaram que a qualidade e a organização do espaço e do tempo no cenário educacional são capazes de estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazendo-a sentir-se parte integrante do ambiente, dando-lhe, enfim, uma sensação de bem-estar.

As próximas sequências aduzem à relevância da organização do espaço na realização da atividade.

Para isso, as professoras apresentam indícios de como a organização do material interfere na realização da atividade, devendo, portanto, ser pensada antecipadamente:

PA1: Na sala do AEE ele que ficar mexendo em tudo. Vai até o armário dos jogos, depois até ao computador, em seguida senta na mesa que ficam expostas as canetinhas, lápis de cor, enfim, os materiais de arte. Quando preciso da atenção dele em somente uma atividade, tenho que reorganizar a sala, tirar tudo do seu campo de visão, mas nem sempre isso é possível, não há muitos espaços na sala de atendimento.

[...]

PA2: Tem que estar tudo organizado, tudo o que vou precisar para a atividade deve estar ao meu alcance, e tudo muito organizado visualmente, evitando distrações ou interrupções para pegar alguma coisa.

[...]

PR2: Percebo que quando a prancha de comunicação não está organizada e próxima dele ele não usa, quando deixamos tudo pareado na carteira, ou

sentamos ele próximo a parede para fixar as imagens que irá precisar bem ao lado dele, fica mais rápido, a atividade flui melhor. Ele olha e o recurso já está ali.

[...]

PR1: Quando a atividade é em grupo os materiais tem que estar tudo organizado já, senão fica todo mundo andando pela sala e aí é que ele não presta atenção mesmo.

A intencionalidade do professor no planejamento não precisa ser explícita somente de forma verbal, mas por meio das descrições de ações como agrupamentos entre os colegas. Os próximos relatos enfatizam que os alunos não aprendem somente do professor, mas das interações entre eles mesmos, daí ser importante propiciar esse tipo de situação em sala de aula.

PR2: Quando o aluno trabalha em dupla, aprende também com o colega.

PR1: Dependendo da atividade ele conta com ajuda dos colegas, sentam junto com ele.

Assim, organização do espaço – enquanto ação que depende, sobretudo, daquilo que o professor espera durante a realização da atividade pedagógica – influencia, diretamente, na atenção do aluno. O participante A, conforme ponderado, apresentava dificuldades para se concentrar; logo, o planejamento deve prever estratégias que otimizem a relação do aluno com o espaço. Outra questão é o professor estar zeloso aos seus objetivos; se sua intenção é proporcionar autonomia na utilização dos recursos de CSA, estes devem ser planejados para estar ao alcance do aluno de maneira organizada, facilitando-lhe o acesso. Quanto ao participante B, devido à sua limitação motora, é indispensável que o espaço da sala de aula seja organizado, permitindo o contato visual e manual com os recursos adaptados e com a sala, facilitando sua interação.

Todavia, cabe ressaltar que a professora do participante B já estava sendo capacitada para trabalhar com alunos com deficiência, ela já havia refletido sobre as necessidades e habilidades do aluno e participava, ativamente, na escolha de estratégias para a aplicação dos recursos em sala de aula. Dessa forma, a professora conseguiu utilizar as figuras já existentes em sala de aula, como a pasta de comunicação do aluno e as figuras de outras atividades adaptadas. Em vista disso, é oportuno remeter à discussão apresentada nos estudos de Capovilla (2001), Adamuz (2003), Kent-Walsh e Light (2003) e Silva (2005), em que apenas instrumentalizar o professor não é ação suficiente; antes, é preciso capacitação para usar tais instrumentos, proporcionando selecionar estratégias adequadas, alinhar atividades com as devidas adaptações, além de avaliar devidamente a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Não apenas atividades e recursos diferenciados motivam o aluno, também a forma como o professor os desenvolve corrobora para isso; a entonação de voz, a importância dada à atividade são formas de tanger o interesse dos alunos (CARAMORI, 2014). Consciente desse processo, a apresentação tanto da atividade como do recurso foi explicitada nos planejamentos da atividade para o aluno com deficiência, podendo ser observada nos planos de ensino anexos.

Importante ressaltar que prever estratégias é atentar para a impossibilidade de controle das especificidades que surgem nas situações de ensino. As interpretações que o aluno faz na interação com a atividade não são previsíveis, decorrem das circunstâncias criadas; logo, nas categorias intervenção em sala de aula comum e Avaliação, discutir-se-á como se deu a realização das atividades e como resultou a necessidade de adequação para um planejamento inicial, quando da avaliação.

4.6 Conteúdo Curricular

O planejamento semanal, tal como é concebido na Rede Municipal de Educação na qual esta pesquisa se realizou, estabelece três etapas que os professores devem cumprir na preparação de sequências didáticas. A primeira delas, denominada introdução, consiste na antecipação do conteúdo, momento em que devem ser organizadas situações e atividades que estabeleçam um contexto comunicativo entre professores e alunos para levantamento dos conhecimentos prévios que serão necessários à realização da atividade. Notadamente sobre esse momento, professora do participante 2 relata:

PR2: Esse é o momento para tentarmos identificar os conhecimentos prévios dos alunos e ativar suas competências para o conteúdo que está por vir.

A segunda etapa parte da sistematização do conteúdo por meio de explicações orais dos docentes, investigação da finalidade social do conteúdo e atividades escritas que retomam e enriquecem os aspectos discutidos na primeira etapa. Nesta etapa, o enfoque é oportunizar ao aluno ver, utilizar e falar sobre o uso do conteúdo num contexto real de utilização deste. Aqui, o trabalho com os gêneros textuais se destaca no semanário dos professores, observando-se, claramente, mais facilidade para propor situações reais de uso da linguagem escrita num contexto comunicativo específico. Nas demais disciplinas, a sistematização se restringe aos exercícios e a explicações orais do docente.

Já numa terceira etapa, a perspectiva volta-se para a consolidação do conteúdo. Depois da introdução e sistematização, o aluno é exposto a situações avaliativas.

Participante A

PR1: Você sabe, trabalhamos com sequências didáticas, o mesmo conteúdo é explorado uma ou duas semanas. O bom é que a partir de um texto da para explorar as diversas disciplinas, acho que isso facilita a compreensão do conteúdo, fica contextualizado. O difícil é que quando o aluno não está na sala, porque foi para o AEE, ou faltou, ele perde parte do conteúdo. Outro problema que acho é que para tudo usamos a leitura e escrita né, então ele não participa de todas as atividades, eu priorizo as de Língua Portuguesa, as de introdução, algumas da sistematização, mas não todas, as avaliativas, as vezes são adaptadas pela professora do AEE, mas na maior parte, ele não faz, eu avalio pelo o que observo mesmo.

Participante B

PR2: Ele participa da introdução do conteúdo com ajuda, ele entende muito bem o que falamos, usamos a prancha de comunicação dele nesses momentos de diálogos, algumas atividades adaptamos e as avaliações sempre são adaptadas. O problema é que ele falta muito, então perde a sequência do conteúdo, acaba ficando tudo fragmentado, isso dificulta demais.

Identifica-se que os professores da sala comum consideram a abordagem do conteúdo por meio de sequência didática importante para a progressão da aprendizagem; todavia, a participação do aluno com deficiência não oralizado manifesta-se como um aspecto preocupante pelas razões apontadas nos relatos.

O conteúdo curricular das atividades selecionadas abrangeu as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Matemática. No entanto, depreende-se do cronograma de atividades dos participantes, na página 60, que houve, dentre as atividades selecionadas, uma predileção, por parte dos professores, pelas atividades voltadas à leitura, interpretação e produção de texto.

Participante A

PR1: Se ele conseguir participar das atividades de leitura e produção de texto, ajuda muito, porque essas atividades envolvem quase todas as disciplinas. Em tudo é preciso ler.

Participante B

PR2: Se conseguir adaptar os problemas de matemática para a CSA facilita muito, porque ele conseguira compreender, aí, para resolver uso material concreto.

As narrativas das professoras explicitam a necessidade de os alunos com deficiência não oralizados se apropriarem da linguagem escrita para a aquisição de novos conhecimentos. Sobre isso, Deliberato (2010) discorre sobre os esforços, da parte dos profissionais, em investir nas diferentes formas de comunicação, facultando a cooperação na aquisição da linguagem e propiciando novos conhecimentos.

Desse modo, o conteúdo curricular selecionado pelas professoras contemplou atividades de leitura e interpretação, das diversas disciplinas, no intuito de promover a participação do aluno não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas, também, das outras áreas do conhecimento que compõem a proposta curricular do ano.

Participante B

PR2: Geralmente eu tento inclui-lo nas atividades de Língua Portuguesa e matemática, e nas outras disciplinas, ele acaba participando como ouvinte, às vezes faz outra atividade. Acho importante ele participar de todas, possui potencial para isso.

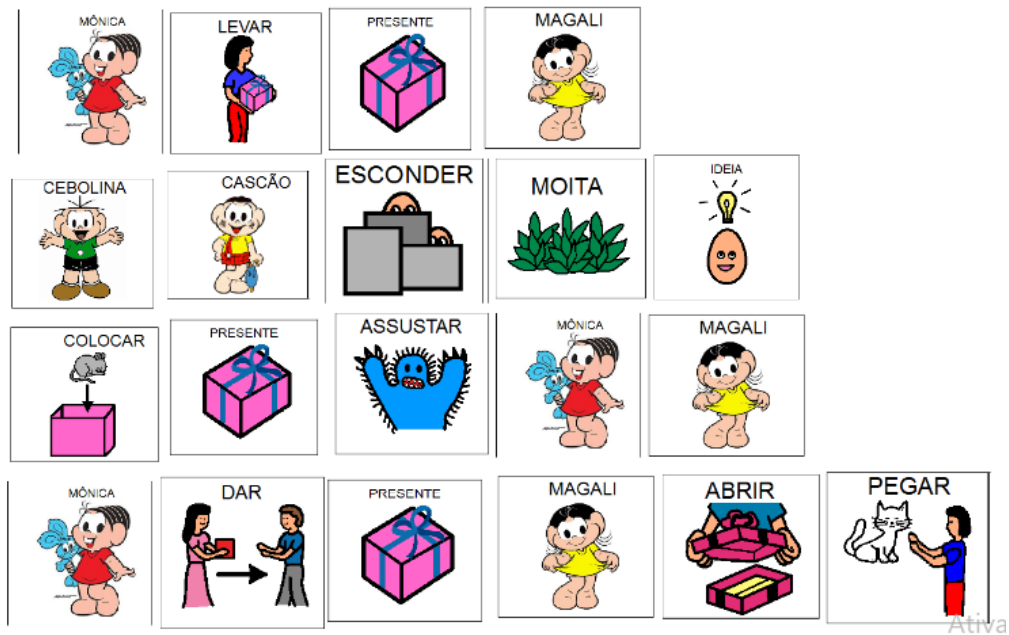
De acordo com Gil (2008), o desafio do professor é garantir que os alunos com deficiência participem de uma programação tão normal quanto possível, sendo suas necessidades e especificidades acolhidas. Deliberato (2009, 2013) enfatiza que o uso dos recursos de CSA garante ao aluno com deficiência, sem a possibilidade de utilizar a fala, ter acesso à linguagem, privilegiando o acesso ao currículo escolar.

Nos próximos textos, denota-se a adaptação do conteúdo sintático-semântico e das estruturas frasais:

Figura 13: História trabalhada na turma do participante A



Figura 14: História em quadrinhos adaptada para o participante A



4.7 Interações

Este tópico discute as maneiras em que as interações aluno-aluno e aluno-professor, durante a participação do aluno na atividade, são previstas no planejamento. O aluno com deficiência precisa compartilhar seus interesses, as ideias, os sentimentos com os demais interlocutores da escola e de outros contextos sociais (DELIBERATO; MANZINI 2015, p. 14). Isso implica compreender que os recursos de CSA devem ser aplicados em situações de ensino significativas, em um contexto real de interações.

No entanto, no planejamento, deve ser considerado o contexto para realização da atividade, os possíveis interlocutores e as possíveis circunstâncias de interações.

Assim, no planejamento das atividades para o aluno com deficiência, as interações foram previstas, mas não de forma explícita, estando inerentes ao planejamento dos agrupamentos de alunos, dos questionamentos durante a atividade.

Na continuidade, no fragmento do plano, observa-se que a descrição das estratégias para a realização do jogo “Nunca 10” indica as potenciais interações. No caso, o aluno interage com os pares do grupo e com a pesquisadora.

Descrição das estratégias para o jogo “Nunca 10” para o participante B

1ª Atividade: o aluno em grupo jogará “Nunca 10” utilizando apenas as dezenas e as unidades.

Instruções do jogo: o grupo de aluno receberá o material dourado adaptado e deverão selecionar para o jogo todas as dezenas e unidades. Na sua vez o jogador joga os dados e pega a quantidade de unidades indicada no dado, coloca-as na placa imantada. Cada vez que atingir ou ultrapassar as 10 unidades deve trocar por uma dezena. Ao final de 4 rodadas ganha quem adquiriu maior valor. Deverão conferir o resultado e anotar na cartolina. O aluno terá o apoio da pesquisadora.

2ª atividade: após revisarmos o valor de cada peça do material dourado, apresentando a dezena, a pesquisadora problematizará as questões abaixo, para que o aluno analise com ajuda do material adaptado. As repostas serão registradas por ela na cartolina.

1 barra possui _____ unidades

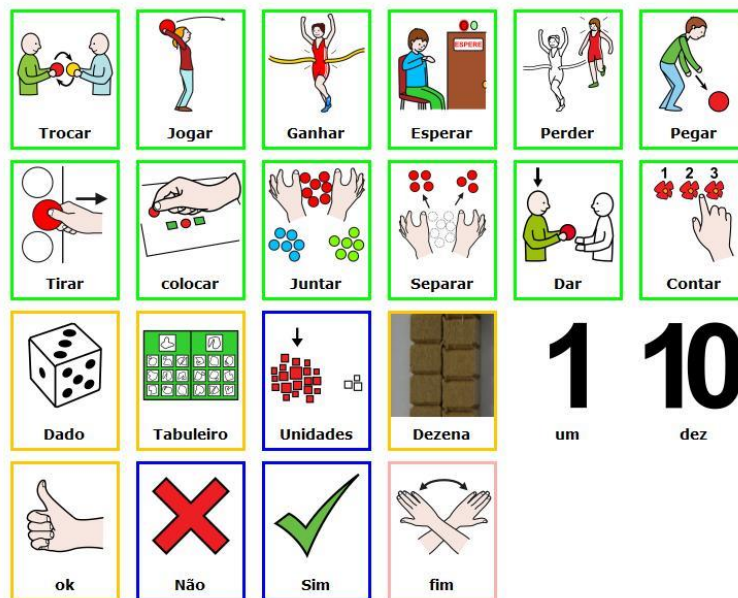
2 barras possui _____ unidades

5 unidades + 5 unidades igual a _____ dezena.

Obs: poderá ser feito outros questionamentos, dependendo das significações que o alunos atribuir a atividade.

Para possibilitar a participação do participante B no jogo, foi planejada e confeccionada uma prancha com figuras que expressavam o vocabulário básico necessário para a concretização da atividade.

Figura 15: Prancha de comunicação para a atividade do participante B



Assinale-se que a fala da professora confirma essa discussão:

Participante B

PR2: Na atividade em grupo, ele precisa estar com a prancha de comunicação, porque facilita ele interagir com os colegas. Ele pode indicar sim ou não na prancha para as respostas das perguntas, por exemplo, ele consegue.

Essa argumentação é coerente com as indicações de Nunes (2011), ao analisar que o uso de recursos de CSA em sala de aula requer uma ação sistematizada, intencionada, em que o professor atente para o que se propõe a atingir.

Nos estudos de Sameshima (2011) e Rocha (2013), o uso da pasta foi essencial para facilitar a interação do aluno com a professora, assim como com os demais colegas; a pasta também era utilizada como um recurso facilitador às atividades pedagógicas.

No entanto, como já mencionado, um planejamento não pode ser demasiadamente técnico, pois não será suficiente para recepcionar as possibilidades de interações que cercam o aluno. Por isso, o aspecto interações será discutido na categoria intervenções, a fim de explicitar todas as manifestações verificadas.

4.8 Intervenções na sala de aula

Nesta categoria, são discutidas as intervenções da pesquisadora e dos professores ao longo da realização da atividade. Tais ações foram realizadas, tendo em vista as subcategorias do planejamento das atividades.

4.9 Perfil do aluno

Segundo Carvalho (2002, p. 70), pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças. Nessa linha, corroborando com Carvalho, Araújo (1998, p. 44) salienta:

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. (ARAÚJO, 1998, p. 44)

Reconhecendo a importância e relevância da temática em discussão, este tópico discute como as especificidades do perfil de cada participante são manifestadas e consideradas na promoção da atividade pedagógica. Acredita-se ser fundamental levar o professor a refletir que o mundo é feito de diversidades, devendo ser cada individualidade humana respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, comprovadamente, todos são diferentes uns dos outros, o que faz com que todos demonstrem capacidades e limitações de aprendizado.

Nesse sentido, Amaral (1998) ressalta que a educação precisa prestar um bom serviço à comunidade, buscando corresponder às singularidades dos alunos que chegam à escola, cabendo ao mister adequar-se às necessidades dos alunos e não os alunos às necessidades e limitações escola.

Assim, verifica-se a atenção do aluno durante a atividade de produção de narrativas com pranchas de CSA:

Participante B

(P volta a deixar outra figura na mesa, agora com a ilustração do personagem principal; nesse momento, um coleguinha se levanta e passa ao lado da carteira de B e este se dispersa, acompanhando-o com o olhar; P volta a indagá-lo) O que o personagem fez?... (E continua com a figura do personagem em suas mãos, mas ainda não a colocou na prancha; P volta a questionar B) o que ele fez? (...) Ele foi para a? (E novamente se distrai e P chama B pelo nome; P tem a figura “biblioteca” em suas mãos) Ele foi pa::ra a? (B, quase automaticamente, fixa a figura do personagem de modo apressado ao lado da figura “biblioteca” na prancha).

É nítida a necessidade de o aluno ser acompanhado de perto no decurso da atividade, pois permanece um curto espaço de tempo interessado pelas atividades propostas para, logo, distrair-se facilmente, principalmente com os constantes estímulos auditivos e visuais presentes na classe; também necessitou que a pesquisadora repetisse as perguntas, resgatando sua atenção para a atividade.

O fato é reconhecido, ainda, durante a atividade de interpretação de texto com o aluno A:

Participante A

P: A Chapeuzinho Amarelo assustou... (P dispõe na carteira a figura “Lobo” e A pega a figura, dirige-se para a prancha e a deposita) Ele parecia um... (outra vez A se desconcentra da atividade com a movimentação dos colegas de turma e P, tentando resgatar atenção do aluno, diz seu nome) O Lobo pareceu um bolo? (A desvia o olhar da prancha, estende os braços sobre a carteira em posição um tanto desinteressada e começa a brincar com o lápis e borracha; P insiste na comunicação e apresenta a A outra figura do lobo).

A habilidade de atenção dos alunos requer que o foco central do professor esteja para o próprio aluno ao longo da atividade, reestabelecendo sua concentração e tendo como esteio recursos de CSA que franqueiam atribuição de significado à atividade.

Os estudos de Rocha e Deliberato (2012) apresentam que, após entender à situação do aluno com deficiência no contexto escolar, ensejou-se estabelecer as suas habilidades e necessidades para indicar os recursos de tecnologia assistiva adequados ao planejamento do professor, propiciando a aprendizagem da criança com deficiência.

4.10 Recursos

Esta subcategoria abarcou a análise do uso do recurso selecionado pelo professor da sala comum na realização das atividades, atentando-se para a predominância dos portadores textuais e dos jogos matemáticos. Contudo, importa referir que, nas Propostas Curriculares do Município e no Projeto Político Pedagógico das escolas, há indicações claras da obrigatoriedade da aplicação desses materiais em sala de aula comum.

Durante a intervenção em sala de aula, foi habitual a apresentação e exploração dos portadores textuais aos alunos com deficiência não oralizados na fase de introdução do conteúdo, como pode ser analisado na descrição da atividade com o participante A:

P: No momento da leitura a turma recebeu uma caixa de gibis. Por fileira, levantavam faziam suas escolhas e retornavam ao lugar para a leitura. A dirigiu-se a caixa com os demais alunos de sua fileira, pegou dois gibis da turma da Mônica e retornou a carteira. Folheou-os. Perguntei se conhecia os personagens da história, a apresentando em cartão pictográfico o SIM e o NÃO. A apontou para o SIM. Após folhear, rapidamente, o primeiro gibi, troca-o pelo outro. Mostra a imagem do Cascão na capa. Apresentei a figura do Cascão e da Mônica, A aponta o Cascão. A mantinha-se ao meu lado, mas desinteressou-se pelos gibis e busca os bonecos dos personagens.

P: A pega o livro da minha mão. Explora-o, observando os desenhos, folheando, porém, com pouca atenção. Leva na carteira de um colega e o entrega.

Referente ao participante B, devido às suas características motoras, não manipulou os recursos utilizados para a turma e, quando este foi apresentado com apoio da professora, não foi diligente.

P: A professora tenta fazer a leitura, apoiando-se no livro, mostrando para o B, as ilustrações. B não olha atentamente para o livro.

P: A professora faz a leitura em voz alta do texto informativo, aproxima-se do B e mostra as ilustrações dos órgãos do sentido que constam no livro didático. B não demonstra interesse, olha rapidamente. A professora sinaliza para a pesquisadora iniciar a intervenção com os recursos adaptados.

Como abordada por Rocha (2010), a falta do recurso apropriado, além de diminuir as possibilidades de estratégias, pode trazer a insegurança do professor em atuar e oferecer ao aluno condições adequadas para o seu aprendizado; a funcionalidade do recurso não considera as características comunicativas e motoras do aluno, por isso ele os despreza, vez que não lhe proporciona significado.

Uma observação atenta dos recursos selecionados pelos professores permite inferir que há, por parte dos docentes, uma preocupação em favorecer a compreensão dos conceitos matemáticos e dos gêneros textuais; porém, tais recursos não representam a criação de oportunidades de participação do aluno com deficiência na atividade pedagógica. Ainda que alguns recursos contemplem ilustrações, como os portadores textuais, estes se situam, exclusivamente, no domínio das habilidades motoras e comunicativas.

Daí a importância dos recursos adaptados em CSA, pois, no confronto com a mensagem, o leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer, ampliando sua capacidade linguística (SARAIVA, 2001).

Na continuidade, a discussão converge-se à implementação dos recursos adaptados enquanto caminhos de aprendizagem do aluno com deficiência não oralizado.

4.11 Recursos Adaptados

Este tópico discute o uso do recurso adaptado por meio dos sistemas de CSA, em sala comum, considerando a etapa 5 do fluxograma proposto por Manzini e Santos (2002) que expõe a necessidade de experimentar o recurso na situação real de uso.

A funcionalidade do recurso utilizado pelo participante A é anunciada durante a atividade dialógica no contexto da atividade pedagógica, realizada pela pesquisadora:

P: [...] Eu disse “E a Mônica?”. Ele olhou para mim, tomou a figura FORTE e me apontou; indaguei em quem a Mônica batia e ele denotou não saber, acenando negativamente com a cabeça. Segurei o boneco do Cebolinha e o da Magali e repeti a pergunta, agora mostrando os personagens: “Ela bate no Cebolinha ou na Magali?”, ele emitiu um som enquanto apanhava o boneco do Cebolinha como uma sugestão de resposta. Dispus a última figura, o GULOSO, e perguntei se A gostava de comer? Ele, então, fez um movimento

com mão perto da boca (gesto popular para expressar que se quer comer), evidenciando que gosta, sim, de comer.

P: [...] repeti a pergunta, agora mostrando os personagens: “Ela bate no Cebolinha ou na Magali?”, ele emitiu um som enquanto apanhava o boneco do Cebolinha como uma sugestão de resposta.

Percebe-se que A acompanhou a história contada oralmente pela pesquisadora seguida pela apresentação dos símbolos pictográficos, bem como respondeu às perguntas, identificou os principais personagens da história e até interpretou o texto, valendo-se desses mesmos recursos.

A discussão busca ressaltar, pois, que o desempenho do aluno na atividade pedagógica está, estreitamente, relacionado aos recursos e às estratégias aplicados pelo professor. Oliveira e Nunes (2007) atentam para o fato de que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em possibilitar a participação do aluno nas práticas com textos poderiam ser superadas por adaptações como símbolos gráficos e pictográficos, na atividade pedagógica.

O próximo relato evidencia que, apesar dos desvios de atenção, o aluno A brinca com os recursos oferecidos e, após essa exploração, retoma sua atenção na atividade:

P: Mediante a exposição da professora do AEE, eles brincaram um pouco com os bonecos; enquanto A brincava de “lutinha” com os personagens da história, ela tentava representar a história; ele, contudo, continuou desinteressado na dramatização da narrativa. Assim permaneceram por um tempo; A ficou uns cinco minutos brincando com os bonecos, depois, abandonou-os e seguiu até a mesa onde estava a prancha com a história. Nesse momento, a professora contou a história utilizando os recursos pictográficos.

De sua parte, Rocha (2010) ressalta a inevitabilidade de refletir sobre qual a melhor indicação de recursos de tecnologia assistiva, quando e como eles podem melhorar a funcionalidade da criança com paralisia cerebral durante as ações, bem como quais atividades são viabilizadas no ambiente escolar.

A seguir, a discussão sobre as estratégias de implementação do recurso permitem ao leitor ampliar a compreensão do uso do recurso em situação real, haja vista que a oferta do recurso não é uma garantia no processo de produção de qualidade educacional, sendo a eficiência desses recursos atrelada a boas estratégias de utilização.

4.12 Estratégias

De acordo com Rocha (2010), as estratégias na tecnologia assistiva podem modificar ou ajustar a técnica empregada na realização da atividade para contornar as dificuldades do

indivíduo e melhorar seu desempenho e sua participação. Assim, neste tópico, são discutidas as estratégias a que pesquisadora e professores recorreram na realização das atividades. Tais escolhas foram planejadas previamente, tendo em conta os objetivos de ensino, conteúdo e recursos, no intuito de promover a participação do aluno na atividade pedagógica.

Verifica-se, na sequência, a participação do aluno A na atividade pedagógica:

P: Perguntei a turma sobre os personagens da história, se os reconheciam. Os alunos informaram que sim e, continuando, perguntei em que gênero de história eles eram encontrados, e os alunos, sem titubear: HQ. A mantinha-se ao meu lado, manuseando os bonecos com os colegas. Pedi para que os alunos falassem nomes de outros personagens de HQ que conhecessem e fui anotando no quadro-negro. Questionei A sobre quem ele conhecia, ao que me apontou o boneco da Mônica. Escrevi Mônica no quadro. Após essa atividade, avisei a turma que contaria uma história e que A iria me auxiliar. Sem que eu pedisse, A recolheu os bonecos e entregou para a professora do AEE, apontando para a sala de atendimento (indicando para ela guardá-los lá). [...] Preveni a turma de que eu não usaria um livro, mas um recurso que o colega A utilizava para se comunicar e perguntei a todos qual era. Responderam-me em coro: “Comunicação Alternativa”.

O exemplo demonstra a estratégia que a pesquisadora adotou para contar a História em Quadrinhos ao aluno, com a participação da turma. A atividade de antecipação de leitura buscou levantar o conhecimento prévio da turma sobre o gênero textual, instigando a curiosidade e o prazer ao ouvir a história, criando circunstâncias favoráveis e significativas para a atividade que iria ser desempenhada, ou seja, “[...] conectar o que os alunos sabem para a nova informação é o núcleo de aprendizagem e entendimento” (GIROTTI; SOUZA, 2010).

O próximo relato assinala como se deu a contação da história para a turma do participante A.

P: Para contar a história à turma as figuras do sistema PCS, com a história adaptada, foram dispostas numa carteira à direita da lousa e a prancha de eucatex foi colocada apoiada no centro da lousa, assim, foi possível que todos participassem.

[...]

P: Durante a história, a pesquisadora fez uma leitura expressiva, apoiando-se nos cartões pictográficos, conduzindo, por meio de questionamentos que A interagisse com a turma junto com ela, sempre com o olhar atento para a participação de A. Em alguns momentos a leitura foi interrompida, para que A, em conjunto com a turma levantassem hipóteses sobre o que iria acontecer.

Após a leitura da história para toda a turma, foi proposta aos alunos a atividade de reescrita da história. Para a realização do dever, a pesquisadora se posicionou ao lado da carteira do aluno, mediando, assim, a produção do texto com o uso do recurso de CSA.

Figura 16: Leitura da HQ para a turma do participante A



A próxima figura exemplifica o fazer individualizado com o aluno, aventado após o trabalho com a turma:

Figura 17: Produção de texto de HQ com o participante A



Com o objetivo de sistematizar o trabalho com a tabuada, foi proposto um jogo: “Loteria dos Múltiplos”. A professora sorteava o produto de uma multiplicação, e os alunos deveriam investigar em quais tabuadas o número aparecia, identificando seus múltiplos. Para possibilitar a plena participação do aluno e adequar o conteúdo às suas habilidades acadêmicas, foram disponibilizados (em cartões grandes) os números de 1 a 10, unidades do material dourado e um cartão com a tabuada do 1. Conforme os números eram sorteados, investigava se o número estava em sua tabuada, participando, junto à turma, da ação.

A imagem subsequente ilustra como foi organizado o material.

Figura 18: Participante B na atividade Jogo “Loteria dos Múltiplos”



Na atividade do participante B, direcionada à produção, com a assistência de recursos de CSA, um relato de experiência, a estratégia da pesquisadora incluiu um diálogo com a família, ação que viria a lhe permitir o levantamento de informações acerca de uma vivência significativa do aluno, para, assim, poder providenciar o vocabulário da narrativa.

A partir da antecipação da atividade, em sala regular, quando a professora questionava os alunos sobre suas vivências, B contava com o vocabulário da sua experiência, podendo participar da atividade e, em seguida, montar seu texto na prancha de CSA.

P: a professora pergunta a turma sobre suas vivências. B, com o apoio da pesquisadora, identifica na prancha a figura “praia”, a pega e levantando os braços, mostra para a turma. A professora registra a palavra praia na lousa, junto com as demais vivências dos alunos. Orienta-os sobre o roteiro para a produção de texto.

P: [...] na realização da produção de texto B identifica as palavras na prancha e organiza seu texto, seguindo o roteiro da professora.

A narração de relatos de experiências tem sido discutida como um recurso facilitador, não apenas para a aquisição e desenvolvimento do discurso narrativo do ponto de vista da oralidade, nos diferentes aspectos linguísticos – semântico, lexical, fonológico, sintático e pragmático, mas também como elemento fundamental para inserir o aluno na produção do texto escrito (SAMESHIMA, 2011, p. 123).

Nesse contexto, aliás, a atividade de construção de texto escrito para todos os alunos, por meio das vivências pessoais, viabilizou ao participante B maior domínio quanto ao conteúdo, favorecendo, inclusive, a ampliação da estruturação sintática.

Na continuidade, é apresentado o roteiro proposto à turma pela professora e o texto produzido pelo aluno:

Roteiro para a produção de um relato de vivência:

1. Quando aconteceu a história; onde aconteceu e quem participou.
2. Fatos interessantes que ocorreram durante a vivência narrada.
3. Sentimentos em relação à experiência vivida.

Figura 19: Relato de vivência produzido pelo participante B



Percebe-se, desse modo, que a implementação dos recursos de CSA em sala de aula deve ser antecipada por um planejamento cuidadoso. Rocha (2010) compreende estratégias como procedimentos de execução, voltadas à mediação dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade.

Sobre o desenvolvimento da tecnologia assistiva na escola, Manzini e Santos (2002) dissertam que, para implementá-la, é imprescindível entender a situação que envolve o estudante. Conhecer as vivências do participante B foi determinante para o sucesso de sua participação na atividade pedagógica em sala regular. A compreensão de sua experiência

permitiu gerar ideias para o recurso, escolher a alternativa mais viável, representar o conteúdo e, finalmente, dispor o aparato para efetivação da atividade (MANZINI; SANTOS, 2002).

Importante salientar, também, que Vygotsky (2003) leva à reflexão de que a relação estabelecida entre o aluno e o mundo é intermediada pelo professor, mediante recursos e estratégias arraigados de significados, acrescentando que os instrumentos são ferramentas concretas que se interpõem entre o homem e o mundo.

Pino (2005) propõe que mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação. Já Feuerstein (1980 apud Meier, 2007), acerca desse terceiro elemento, toma-o como elo intermediário, ou o mediador, e o conceitua como aquilo que não se prende ao nível de maturação manifestado pela criança, que se antecipa ao desenvolvimento, de tal maneira que o bom ensino se traduzirá naquele que se encontra direcionado às funções psicológicas superiores que ainda estão por se completar.

Dessa forma, a estratégia de mediação das professoras e da pesquisadora entre os alunos participantes e os recursos de CSA pode tanto direcionar a atenção do aluno na atividade como proporcionar a compreensão do conteúdo quando do fomento às atividades pedagógicas.

Os trechos subsequentes espelham situações da estratégia da pesquisadora mediando a ação entre o aluno e o recurso:

Participante A

[...] ((P, então, entrega a figura para A, que a pega, olha para a imagem e cola a imagem na mesma linha dos cartões anteriores, em sobreposição)) -- -- o Ceboli::nhA:: ... ((P segura na mão de A)) -- -- aqui vamos por aqui embaixo agora... porque a gente... -- -- o Cebolinha:: ... ((P. coloca a mão sobre o ombro de A e o vira de frente para T)) teve uma idEia... o Cebolinha teve uma ideia... -- -- qual foi a ideia do Cebolinha?? -- -- [colocar o rato dentro da caixa] -- -- colocar o Rato Dentro da Caixa... ((A identifica a figura correta, a pega mas, coloca a figura numa linha fora da sequência)) -- -- vamos por aqui ((indica P para A))
[...]

Participante B

((P segura a mão de B. auxiliando a pegar a figura e colar na prancha na linha subsequente. E dá um sorriso e P apresenta duas figuras orientando-o a colocar a mão sobre a figura que julga ser correta na sequência da história)) -- quem deitou agora?... ((P segura na mão de B, ajudando-o a agarrar a figura que indica a resposta)) -- -- Vamos olhar a figura que você pegou ((P. pega a figura e mostra para E. chamando sua atenção para olhar para a imagem)) tem certeza que agora é o cachorro? ((B. indica com uma expressão facial que sim, e sorri)) -- Muito be::m ((P. e B. sorriem, comemorando o acerto))

Nas duas passagens, o objetivo da atividade era montar a sequência correta dos eventos de uma narrativa na prancha de CSA. A estratégia, nesse contexto, buscou tanto permitir que o

aluno se sentisse à vontade para realizar o que estava sendo proposto quanto evitar que ele agisse de maneira mecânica, apenas colando os pictogramas na prancha, aleatoriamente, sem atribuir o sentido necessário à atividade.

No primeiro seguimento, a pesquisadora busca manter a atenção do aluno no encadeamento correto das figuras na prancha, isso porque ele identifica a figura, mas não dá conta, sozinho, de reconhecer o lugar correto dela na prancha, compondo a narrativa. No entanto, a orientação se dá de forma que não seja interpretada pelo aluno como uma advertência, mas, naturalmente, oferecendo possibilidade de superação da dificuldade.

No segundo excerto, a estratégia diligenciou pela atenção do aluno nos pictogramas selecionados, auxiliando-o no contato visual, oferecendo duas possibilidades de resposta para verificar a compreensão dele sobre a alternativa correta. Os questionamentos seguiam até conseguir a expressividade do educando sobre a resposta.

Rocha (2013) discutiu, em sua pesquisa, que a estratégia de feedback corretivo oferece à criança oportunidade de reflexão sobre uma ação incorreta e orienta a criança em como conseguir a ação correta ou, em outras palavras, a estratégia pode ser eficaz para que a criança realize a atividade pedagógica de forma relevante (NUNES et al, 2003).

A estratégia do professor indicará seu compromisso com a aprendizagem do aluno, ou seja, cabe ao docente criar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança. Salienta-se, contudo, que o foco da estratégia para cada discente é diferente. Com isso, é preciso que o professor identifique, enquanto realiza a atividade, a percepção que o aluno está tendo, a fim de, assim, melhor distinguir qual o foco do seu trabalho.

A discussão em torno dos procedimentos adotados pelo professor no uso da comunicação alternativa remete ao pensamento de Deliberato (2015), quando alerta aos cuidados em relação à postura e às metodologias priorizadas no decurso do trabalho docente, na aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa.

Veja-se, aqui, a dificuldade do aluno para realizar a atividade, enquanto a pesquisadora o estimula a encontrar a resposta correta:

Participante A

Um bOlo... Pra quem? (A. sinaliza que não sabe, em um gesto com as mãos. P comenta em voz baixa que é para quem não tem medo do lobo. P coloca um fantoche de Lobo na mão e dramatiza uma voz de lobo. A pega o fantoche do lobo e repete o movimento. P pergunta novamente) Quem tem medo do lobo? Eu não. É o A ou a Chapeuzinho Amarelo?... (P tem em sua mão a figura da Chapeuzinho Amarelo e uma foto do A. A dá risada e sinaliza com

a cabeça que não. A pega a figura da Chapeuzinho Amarelo e coloca na prancha) O bolo é pra quem então? (A mostra a figura que representa Chapeuzinho Amarelo para P e emite um som)

Galvão Filho (2009) analisa que a missão do educador, nesses casos, não é, certamente, a de facilitar, de diminuir as dificuldades para o aluno com deficiência, mas, sim, a de desafiá-lo, estimulá-lo, para que ele mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas; apenas assim estará, de fato, ajudando-o a crescer em direção à sua autonomia.

4.13 Conteúdo Curricular

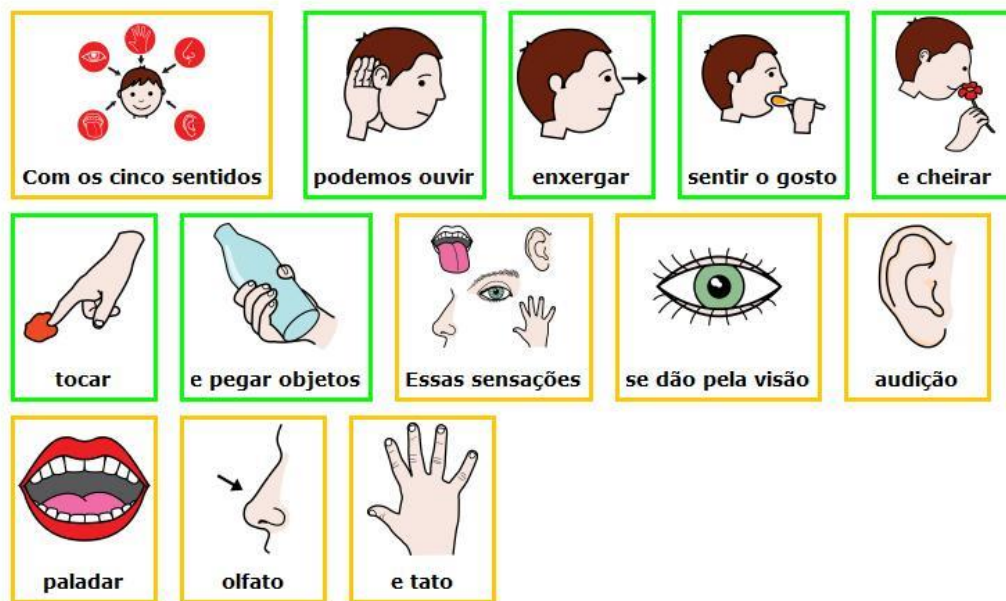
Este tópico expõe as adaptações do conteúdo às necessidades dos alunos participantes quando da realização da atividade em sala de aula comum.

O processo de ensino aprendizagem deve estar centrado no aprendente ao nível das suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem e ao nível da ação. Assim sendo, cabe ao professor estabelecer um compromisso entre a ideia que tem das necessidades dos seus alunos e a consciência que os próprios aprendentes têm das suas necessidades comunicativas. Cabe ao aprendente ter um papel ativo no processo de aprendizagem, usando a língua para agir, resolver problemas, tomar decisões em contextos de uso o mais próximos possível da vida real. Neste âmbito, o uso de textos é privilegiado. (NUNES, 2014, p. 28)

Conforme discutido, apesar do planejamento das atividades abordar diversas disciplinas, as ações contemplavam leitura e interpretação de texto. Como os dois participantes não eram alfabetizados, eles não conseguiam desenvolver as atividades propostas pela professora em sala de aula, e as professoras não conseguiam elaborar estratégias para envolver os alunos na realização das mesmas. Nessa perspectiva, foi imprescindível pensar em performances que proporcionassem aos alunos, primeiramente, o acesso às atividades, para, em seguida, oferecer-lhes os recursos para a resolução das atividades.

Na aula de Ciências, acerca dos órgãos dos sentidos, houve a adaptação do conteúdo para o participante B:

Figura 20: Adaptação do conteúdo de Ciências para o participante B



A partir da adaptação do conteúdo, observa-se como o participante B realiza a atividade:

Podemos ouvir... com qual sentido? (P2. sinaliza que não sabe, em um gesto com a cabeça. A pesquisadora retoma a pergunta) Qual órgão dos sentidos nos permite ouvir? (P2 dá um sorriso e aponta com a mão para a figura da audição.) Muito bem: quais são os outros sentidos? (P2 mostra as figuras que representam os demais sentidos).

A busca pelo sentido de um texto pode estar relacionada ao próprio texto, como é o caso do texto informativo sobre os órgãos dos sentidos, como também pode ser concernente às questões subjacentes ao texto. A vivência de cada pessoa e os fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional ou, ainda, de ordem sensório-motora podem interferir no entendimento do sentido do texto (SAMESHIMA, 2011, p. 134). No caso do texto “A bailarina”, questões atinentes à relação que a autora faz entre o conhecer as notas e ser bailarina não foram discutidas. Tratou-se, antes, da identificação de qual profissão a menina almejava, como atividade introdutória ao projeto da turma intitulado “Profissões dos alunos do 5º ano”.

Figura 21: Adaptação do poema A Bailarina



Smith (2003, 2005), Nunes (2003) e Deliberato (2009) debateram o uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação como mediadores para o aprendizado da leitura e escrita de alunos com deficiência e severa complexidade de comunicação. Smith (2005) ressalta a sistematização de programas de atuação na escola como uma possibilidade de auxiliar as habilidades comunicativas dos alunos com deficiência, além de constituir uma oportunidade de acesso à leitura e escrita. Assim, o acesso à escrita pelo participante B também foi pontuado, durante o uso de sistemas de CSA, na produção de textos, como pode ser verificado:

Figura 22: frase produzida pelo participante B



Paura e Deliberato (2007) constataam a aplicação dos sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa como apoio facilitador do ensino do conteúdo pedagógico aos alunos com deficiência não oralizado.

4.14 Interações

Este tópico discute as situações de interação com os colegas da sala, professora, pesquisadora e demais interlocutores, durante a intervenção em sala de aula.

No decurso da realização das atividades, todas as maneiras de se comunicar foram consideradas, tais como gestos, o ato de apontar, as expressões faciais, os sorrisos e os balbucios manifestados, o que caracterizou a superação dos limites impostos pela deficiência. Patto (1990) enfatiza que as potencialidades e habilidades dos alunos têm de ser valorizadas na mediação.

No processo de intervenção escolar na área da CSA, é importante avaliar as habilidades de comunicação que o aluno já possui, tais como vocalizações, gestos, expressões faciais, o olhar, para que as estratégias escolhidas possam potencializar as habilidades mais eficazes (DOWNING, 2009).

Desse modo, os trechos seguintes autorizam delinear situações de interação do participante A:

Participante A

[...] diante de A está a prancha e P tem em suas mãos as figuras do sistema PCS, com a história adaptada. Iniciando a atividade, A é exposto às cartas com as ilustrações das personagens. A aponta para a personagem e emite um som “ãh” franze a testa e acena com a cabeça negativamente. Empurra a figura da personagem e dá risada.

[...]

A, então, posiciona-se na carteira, olha para a P e aplica a figura na prancha, acenando positivamente com a cabeça. Em seguida, P lhe mostra a ilustração do presente e A aponta com o dedo para si próprio, olha para a turma, fica de pé e mostra a figura do presente para os colegas. Aponta para P e em seguida para si, indicando que ganhará o presente.

[...]

A levanta, procura a cuidadora, olha para P e faz um gesto com as mãos fazendo menção a cuidadora. A direciona-se para a porta da sala estendendo a mão como um sinal de “pare” para a professora não o impedir. A sai da sala.

No relatório, registrado no diário de campo, das atividades desenvolvidas na sala do AEE com o participante A, verificam-se movimentos corporais, direção do olhar e gestos e sons representativos, como formas de comunicação.

Participante A

P: Enquanto eu organizava a mesa para nos acomodarmos, ele foi até o computador e tentou ligá-lo. Então, distribui sobre a mesa vários gibis da Turma da Mônica e também os bonecos dos personagens (Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali). Quando A avistou os bonecos, levantou-se e foi até a mesa. Pegou o Cascão e me mostrou. Em seguida, foi até a mesa onde a professora estava sentada para compartilhar também com ela o brinquedo.

P: A deu risada, passou a mão na barriga, procurou na parede da sala o cardápio da merenda, adaptado em CSA, e sinalizou com a mão para o menu indicando o lanche do dia.

Constata-se que o aluno apresenta habilidades comunicativas não verbais, sendo importantes os sinais não verbais para auxiliar a comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação. Apesar disso, a literatura frisa a necessidade de capacitar os alunos no uso de um sistema de representação, a fim de ampliar suas formas de expressão, para que sejam compreendidos em outras situações (DELIBERATO, 2010).

Manifesta-se, também, a independência do aluno ao se dirigir até o cardápio da merenda e sinalizar o menu do dia. Nunes (2011) particulariza que a utilização de recursos de CSA em sala de aula consegue melhorar o desempenho e a independência de várias funções das crianças na escola.

Nos fragmentos subsequentes, distinguem-se as habilidades comunicativas verbais não vocais do participante B, em situações de interação, quando da ação pedagógica:

P: eu mostro para B as figuras das profissões; B aponta as figuras “policia” e “bombeiro” e sorri. Pergunto sobre o que fará com as figuras. B aponta para as figuras “colar” e “painel”, me indicando que cole as figuras no painel de profissão da turma.

[...]

B. identifica a figura “bailarina”, agarra-a com os dedos, estica o braço me entregando a figura para eu completar o texto com lacunas.

[...]

Pergunto se B quer realizar a atividade apresentando alternativas de respostas de Sim ou Não. B aponta a figura Não e em seguida a figura “Cansado”.

Especifica-se, pois, que a possibilidade de apoio para a expressão verbal não vocal, representada por figuras do sistema PECs favorece mais do que, exclusivamente, a expressão das habilidades comunicativas do aluno não oralizado, franqueando, ainda, a compreensão da mensagem emitida e, por conseguinte, a participação desse aluno na atividade pedagógica.

Sobre isso, Alencar, Oliveira e Nunes (2003) dissertam que o emprego da CSA enriquece tanto a linguagem expressiva dos alunos, como a linguagem receptiva, proporcionando-lhes mais autoconfiança e aproximação com seus pares. Tal fato pode ser reconhecido pelo excerto:

Participante A

P: Quando atingimos a sala, A soltou minha mão, entrou (a porta estava aberta) e foi mostrando os bonecos para os colegas.

Participante B

P: ((O colega de turma apresentou uma reposta para a adivinha. B. agarra a figura Não, olha para a imagem e aponta para o colega dando risada) -- -- a resposta está errada? ((enquanto P interage com turma, B olha para a prancha)) -- -- [sim, está errada] -- -- O que acontece agora, ele ganhou ou perdeu? ((B pega a figura “Perder” na prancha e levanta o braço apresentando para a turma. A turma ri, B também dá risada)) -- -- muito bom B -- -- mas e você sabe a resposta? [Não sabe também] ((B interage com a turma rindo, aponta para o Não, indicando que também não sabe a reposta))

Ratifica-se que as habilidades comunicativas são essenciais para que o aluno seja compreendido e, portanto, consiga interagir com seus pares, fazer escolhas e participar das propostas pedagógicas.

Massaro (2012) identificou, em sua pesquisa, que quando a pesquisadora interagia com a classe de alunos com deficiência na Educação Infantil, utilizando a linguagem oral e de modo coletivo, as crianças não demonstravam interação com ela. Entretanto, quando a pesquisadora, apesar de se relacionar com a classe, direcionava sua fala para as crianças com deficiência de modo individualizado, adequando recursos de CSA à sua fala, as crianças comunicavam-se com ela.

Omote (2001) analisa que os prejuízos na capacidade de comunicação comprometem a perspectiva de participação integral nas relações interpessoais: fazer-se compreender e ser compreendido são performances que garantem ao aluno não oralizado oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades.

Quanto às habilidades de compreensão, os resultados aduzem que o uso do recurso de CSA ensejou aos alunos participantes a ampliação da compreensão das mensagens de seus interlocutores durante a realização das atividades pedagógicas.

Na continuidade, o participante A compreende e responde as perguntas da pesquisadora no contexto das informações; veja-se:

Participante A

P: Quem aqui já ouviu falar da Turma da Mônica? Ah:: ... ((e A, primeiro, olha para T e, depois, levanta a mão)) (...)

[...]

P. Quem teve uma ideia ((P pergunta, interrogando diretamente A)) -- -- quem teve uma ideia? ((P mostra a figura que representa Cebolinha para A, que emite “ãh” e aponta para a figura; P, então, entrega a figura para A)) (...)

[...]

P. Você acha que deu certo esse plano ((P pergunta, olhando diretamente para A e A confirma, positivamente, com a cabeça e com uma expressão sonora)).

Segundo a teoria histórico-cultural, postulada por Vygotsk (2001), o desenvolvimento humano decorre das relações sociais.

Posteriormente, verificam-se situações de interação com os colegas por meio dos recursos de CSA, o que não era observado antes:

Participante A

A monta seu quebra-cabeça com a referência do cartão pictográfico que contem o personagem. Após, pega o cartão com a ilustração do personagem, se levanta, vai até a carteira de um colega mostra o cartão para ele, sinalizando qual é a figura do quebra-cabeça. O colega pega a figura, coloca sobre a sua carteira, A o ajuda a montar o quebra-cabeça.

P: eu e A iniciamos, nesse momento, uma conversa. Perguntei se ele sabia do que a personagem da história tinha medo, e apontei para as duas figuras da prancha. A ficou interessado pegou a figura do lobo e me mostrou. Apresente-lhe a figura da sopa, A pegou-a da minha mão, levantou-se, segurou minha mão e nos conduziu até o cardápio fixado na parede da sala de aula. Identificou no cardápio a figura da sopa, sorriu sinalizando que seria servido durante o lanche. Os colegas da turma complementam “É hoje tem sopa de macarrão”. A sorri para a turma e volta para a carteira.

[...] nesse momento, A pega na prancha com a rotina o cartão da aula de informática e mostra para a professora. Ele sinaliza que antes terá a aula de matemática e o recreio, utilizando prancha com a rotina da aula.

Os segmentos explicitam que o aluno apresentou iniciativa no processo interativo, comunicando-se com os colegas de sala, com a professora e com a pesquisadora.

Brando, Togashi, Brito e Nunes (2011), ao estudarem o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola, constataram que a implementação de recursos de CSA em sala de aula oportunizou maior

frequência de iniciativas de interação e participação nas aulas, contribuindo para a autoestima dos alunos com deficiência.

Seguindo, são particularizadas situações de interações do participante B durante a realização das atividades:

Participante B

[...] B lança o dado. Arrasta três unidades do material dourado adaptado. Indica na prancha de CSA que está ganhando, apontando para a figura “ganhar” e sorri. Os colegas discordam, utilizando a própria prancha de B na para indicar que o Pedro está ganhando porque tem mais. Mostram para B o Pedro e na sequência a figura ganhar. B sorri e pega o dado para jogar novamente. Os colegas mostram a figura Não, indicando que não é a vez dele. B solta o dado, um colega lhe mostra figura “espera”, B sinaliza para a figura Ok [...]

P pergunta se B quer realizar a atividade apresentando alternativas de respostas de Sim ou Não. B aponta a figura Não e em seguida a figura “Cansado”.

Evidencia-se que os sistemas suplementares e alternativos de comunicação favoreceram o processo de interação entre aluno e aluno, tendo sido aplicados como instrumentos para dar sentido à atividade realizada. O emprego da pasta com o vocabulário necessário para a atividade foi essencial para facilitar a interação do aluno com os colegas.

Deliberato, Paura e Pereira Neta (2007) advertiram sobre o uso dos sistemas de comunicação alternativa no ambiente escolar, com o objetivo de amenizar os prejuízos dos alunos com deficiência, seja para se comunicar, seja para interagir e, até mesmo, auxiliar professor e aluno na realização das atividades pedagógicas.

4.15 Avaliação

Esta categoria compreendeu a avaliação dos planos de aula adaptados e da intervenção em sala de aula, considerando todas as subcategorias ora discorridas e analisadas a partir das informações do diário de campo.

4.16 Perfil do aluno

As Propostas Curriculares do Município onde esta pesquisa aconteceu têm como referência os princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que recepcionam, articuladamente, os processos de apropriação das linguagens oral e

escrita. Os PCNs sustentam uma importante noção acerca do processo inicial de aprendizagem das crianças: a ideia de que aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as modalidades influenciam-se mutuamente.

Segundo Goulart (2006), nesse momento inicial de aprendizagem, as duas modalidades de linguagem verbal dialogam, continuamente, na perspectiva do letramento, entendido não como mera competência para a escrita, mas como um procedimento que, cada vez mais, capacita os seres humanos a participarem de uma determinada forma de discurso. Considerar a influência que a linguagem oral e a linguagem escrita exercem, reciprocamente, resulta em consequências pedagógicas, em especial no processo de aprendizagem da criança com deficiência não oralizada. Um desses impactos converte-se na crença sustentada pelos professores de que a linguagem oral é pré-requisito para a participação da criança nas atividades escolares, deixando de reconhecer a relevância de outras habilidades comunicativas de seus alunos. Tal convicção pode ser mais bem compreendida mediante os relatos da professora do participante A:

PR1: Ele não fala né... é difícil quando o aluno não se comunica, você tem que trabalhar muito para ele conseguir entender o que tem ser feito. C faz o que quer na sala de aula, não presta atenção na atividade que eu dou... é difícil a comunicação... ele até aponta, faz gestos com a cabeça mas, nossa comunicação fica muito limitada porque ele não fala.

[...]

Ele pede suas necessidades básicas, para ir ao banheiro, para comer, para beber água, geralmente a cuidadora já entende, já conhece seus horários, então da certo, mas para a aprendizagem é preciso um vocabulário maior né? Explicar o passo a passo de uma atividade pedagógica e o conteúdo é mais difícil, a gente não consegue se entender, ele acaba não participando.

[...]

C não fala, como ele vai relacionar o som da letra com sua escrita? Por isso que não aprende, aí não se interessa em participar das atividades pedagógicas na sala de aula, a comunicação fica muito restrita para aprendizagem... Tudo na aula é falado né, eu explico os alunos falam o que entenderam, tem os suportes visuais, mas fica difícil quando o aluno não consegue se comunicar.

A narrativa da professora evidencia a dificuldade de reconhecer e identificar as habilidades comunicativas do seu aluno não oralizado, restringindo-as à expressão de suas necessidades básicas. Deliberato (2017) distinguiu os desafios vivenciados pelas escolas ao receberem alunos com ausência de fala ou fala reduzida e priorizou a importância de que as instituições elaborem programas e ações que reafirmem o desenvolvimento da competência linguística de alunos com deficiência não falantes, para que possam ir além de suas necessidades básicas.

Já nos relatos da professora do aluno B, reproduzidos na sequência, encontram-se exemplos em que se reconhece o perfil da comunicação do aluno com deficiência não oralizado, representada por sua habilidade de expressão verbal e não verbal, não vocal, durante a realização de atividades pedagógicas:

Quando explico uma atividade uso a prancha de CSA para ele entender. Ele aponta a respostas das minhas perguntas sobre o conteúdo, manipula as imagens organizando as repostas. Ele sabe ler, então mesmo não verbalizando, trabalhar com ele quando temos todos os recursos disponíveis, não é difícil, porque ele se comunica usando a prancha. Aponta, direciona o olhar, sorri indicando afirmação... (PR2)

Observa-se, nessa exposição, a percepção da professora quanto às habilidades comunicativas do aluno, bem como o uso que faz dessas qualificações no contexto pedagógico. No próximo testemunho, a docente apresenta um entendimento de que não somente a fala, mas, também, outros atributos comunicativos podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno:

PR2: Apesar de não falar ele conseguiu aprender a ler, porque é muito inteligente e apresenta outras habilidades para se comunicar, consegue muito bem expressar suas vontades e compreender as vontades dos outros. Ele compensou a ausência da fala em outras formas de comunicação e aí quando é compreendido e se faz entender a aprendizagem acontece.

[...]

PR2: Eu sempre tento estimulá-lo a se comunicar, pergunto as coisas para ele, explico o conteúdo e da mesma forma que questiono o restante da turma, faço com ele, faço ele [sic] usar a prancha para me responder.

Nesse sentido, Deliberatto (2013) destaca que a utilização de sistemas de CSA garante ao aluno com deficiência não oralizado ter acesso à linguagem, promovendo as diferentes habilidades comunicativas ao currículo escolar.

Pesquisas revelaram que os sistemas de CSA são fundamentais para ampliar as habilidades comunicativas, notadamente as possibilidades expressivas de alunos com deficiência, sem a perspectiva de empregar a linguagem falada em diferentes ambientes, como no caso da escola.

O relato da professora salienta que, quando o professor compreende o perfil do seu aluno e a partir dessa compreensão assume a responsabilidade de criar a necessidade de comunicação de seus alunos com deficiência não oralizados, estará, dentre outros intentos, na promoção das habilidades expressivas, proporcionando, com isso, que seus alunos transcendam seus desejos

básicos, promovendo a participação nas atividades pedagógicas em condições de igualdade com os colegas de turma.

A esse respeito, Pires (2017) reforça ser o professor um dos profissionais que deve identificar formas alternativas na habilidade expressiva, caminhando na direção da melhoria da condição de comunicação; uma vez esteando-se nas vivências escolares com o aluno não falante, impostas pelos desafios da comunicação, há condições de descobrir quais são os suportes necessários para auxiliar na habilidade expressiva desse aluno (BERSCH; SARTORETTO, 2017).

4.17 Recursos

Neste item, discutir-se-á a avaliação dos docentes participantes da pesquisa em termos da escolha dos recursos pedagógicos, derivando os recursos adaptados.

Na manifestação dos professores, assinala-se que a seleção de recursos pedagógicos para as aulas visa a levar os alunos a aprenderem os conceitos de forma mais sólida, permitindo-os lidar mais autonomamente com o conteúdo, ao mesmo tempo em que não atende às especificidades do aluno com deficiência não oralizado:

PR1: o uso dos gibis, por exemplo, favoreceu a turma manipular o portador textual e reconhecer sua finalidade social. Já os jogos matemáticos serviram para ajudar o aluno a desenvolver autonomia. Mas, esses recursos não apresentam o mesmo significado para o A.

PR2: O recurso que uso com a turma não favorece o meu aluno com deficiência e nem uma aprendizagem sólida porque o conteúdo não se transforma em uma atividade significativa para ele. Ou seja, ele não dá conta de entender o conteúdo, aí a participação dele também é pouco solicitada, precisa ter o recurso adequado para ele. Já com a turma, o recurso é bom, porque está de acordo com o conteúdo trabalhado.

É possível dizer, a partir do próximo relato, que, quando se trata dos recursos pedagógicos tradicionais, os professores o elegem e utilizam em sala de aula, tendo como norte somente o conteúdo, não considerando o percurso proposto por Santos e Manzini (2002) para o desenvolvimento da tecnologia assistiva em sala de aula. Tal prática, no início da pesquisa, foi identificada, também, como único critério dos docentes quando da definição do recurso para o aluno com deficiência; ou seja, não havia, por parte dos docentes, a preocupação para entender a situação, gerar ideia, acompanhar e avaliar o uso do recurso.

PR1: Eu escolho o recurso de acordo com o conteúdo trabalhado, para que o recurso serve? Na matemática, por exemplo, uso régua de fração para trabalhar fração, às vezes eles não entendem, parece que fica mais difícil com o recurso, outras vezes o recurso facilita, não entendo. Eu sempre avalio se aprenderam o conteúdo, não avalio o recurso. Para o A o recurso que escolho para a sala não serve, porque o conteúdo é diferente.

PR2: é diferente quando planejo o recurso que vou usar para ensinar o conteúdo para a turma e para o B. Para a turma, a escolha do material, depende do conteúdo a ser ensinado, portador de texto, de acordo com o gênero, jogo matemático, de acordo com o conceito que favorece a compreensão, não preciso pensar em tantos aspectos. Agora para o B tenho que pensar no momento acadêmico dele, então o recurso tem que trabalhar o conteúdo dele.

Pontuada essa questão, importante ressaltar que, no decorrer deste estudo, os professores revelaram compreender a importância das etapas de planejamento, elaboração e implementação do recurso adaptado para o aluno com deficiência não oralizado, conforme relatos:

PR1: quando entendemos o que o A precisava e pensamos num recurso adaptado às necessidades dele, não só ao conteúdo, mas também as suas necessidades comunicativas, acadêmicas, e os ensinamos a utilizar em sala de aula, além de A conseguir participar da atividade, ele teve mais autonomia. Foi muito bom verificar que o recurso funcionou.

PR2: [...] quando se trata do B, não basta se preocupar com o conteúdo, precisa pensar, cuidadosamente, nas questões motoras, na mediação, em como precisa ser esse recurso para ele entender a atividade, o recurso tem que, realmente, ser um facilitador, [...]

Evidencia-se que as professoras identificaram a necessidade de elaborar, de maneira consciente, os recursos adaptados que promovessem e ampliassem o desenvolvimento das capacidades dos alunos. O processo de compreensão dos aspectos referentes à avaliação do planejamento e do uso recurso adaptado será tema do tópico posterior.

4.18 Recursos Adaptados

Este item focalizou a discussão dos recursos adaptados para as atividades pedagógicas, a fim de atender às especificidades do aluno com deficiência não oralizado. As ponderações das professoras demonstram a dificuldade em amoldar a finalidade do recurso às diversas características de seu aluno não oralizado:

PR1: A gente buscava adaptar o material para CSA, mas não pensava nos objetivos de aprendizagem. Adaptava só o material. Acaba se distanciando

também um pouco do RACEF, porque não conseguíamos concretizar as metas.

[...]

PR2: O objetivo era ele ter acesso ao recurso. Então quando ia trabalhar um texto com os alunos, adaptava esse texto em CSA, mas o objetivo de aprendizagem não era explicitado, para falar bem a verdade, o nosso objetivo era sempre o da turma, dar conta dessa proposta curricular e os objetivos do E. ficavam no RACEF e para a professora do AEE trabalhar, não pensava em adaptar o objetivo da própria turma à ele.

[...]

PA1: Percebo que muitas das vezes o professor do regular não tem clareza nem dos próprios objetivos de ensino da turma, quem dirá adaptá-los ao seu aluno deficiente.

Preocupar-se com a forma como as mensagens são transmitidas é fundamental para conferir ao aluno não oralizado possibilidades de compreensão. Os quocientes detectados nos relatos dos professores explicitam esta preocupação:

PR1: Eu tento várias formas de comunicação, inicio pela fala, aí faço gestos e apresento imagens. Assim A. compreende, mas nem sempre é fácil, na verdade é sempre difícil, porque quando ele não compreende desiste da atividade.

[...]

PR2: Eu e B. iniciamos, nesse momento, uma conversa. Perguntei se ele sabia quem era o personagem da historia, e aponte para três figuras. B. ficou interessado, arrastou a figura do cachorro ao lado da palavra personagem. Desse modo, participou da comunicação, identificou o personagem realizando corretamente a atividade.

[...]

PA1: Apresentei-lhe a terceira figura e pedi a ele para identificar qual era o maior medo da Chapeuzinho, e A indicou a figura do lobo; batemos palma, A acompanhou, sorriu (...)

[...]

PA1: Eu comentei: “Hoje tem arroz doce, que delícia!” e mostrei o cardápio adaptado em CSA com a foto da merenda do dia, e A acenou com a cabeça, positivamente.

Essas falas comprovam que, quando há o apoio de recursos de CSA, os alunos com deficiência são capazes de compreender as mensagens e conferir propósito à atividade pedagógica. Deliberato (2009, 2013) alerta que o uso do sistema de Tecnologias de CSA vai garantir ao aluno com deficiência a aquisição da linguagem, proporcionando-lhe, assim, o acesso ao currículo escolar. Já em contrapartida, a inadequação das mensagens dos interlocutores pode diminuir as oportunidades de aprendizagem da criança não oralizada. O relato da professora do AEE do participante B espelha essa constatação:

PA2: Estava trabalhando com uma história de mistério, mas quando eu contei só usando o livro ele não gostou, nem olhava direito. Parecia que não estava entendendo nada. Mas então eu peguei uns bonecos e dramatizei e ele gostou muito, deu risada. Para ter certeza que ele entendeu, peguei uma sequência de imagens do próprio livro e mais algumas figuras do Arasaac e montei a

história em CSA. Aí sim ele entendeu porque a gente mostrou a figura, ele identificou os personagens, o fantasma, o local, foi muito legal. Então quando a gente só conversa, ele não se interessa, mas, quando ele vê a imagem se interessa.

Os depoimentos seguintes explicitam que a eficiência do recurso está vinculada à sua funcionalidade e ao comprometimento do professor com aprendizagem do seu aluno, enunciando boas estratégias de aplicação do recurso.

P: Parei as miniaturas (bichos de pelúcia) dos três personagens com os pictogramas de suas respectivas características e observei: “O macaco tem rabo, a borboleta tem asa e o elefante tem tromba”. A. manuseou as imagens e os bonecos, e os pareou adequadamente.

[...]

P: Questionei a professora do regular sua opinião a respeito do recurso elaborado a partir do conteúdo Os sentidos do corpo humano e ela o elogiou, ressaltando sua aprovação pelos alunos da turma. B narrou ter utilizado a prancha de CSA na construção do texto informativo, enquanto os demais alunos escreviam seu texto, B. montava frases informativas a partir dos pictogramas.

Ademais, discussões sobre a funcionalidade do recurso também foram evidenciadas:

P: A professora do regular ressaltou que, quando A quer expressar algo, mas não consegue ser compreendido gestualmente, caso tenha à disposição a prancha de CSA, ele a utiliza. E exemplificou com uma ocasião em que A não queria ir ao AEE e a cuidadora, bem como a professora do AEE, tentavam direcioná-lo para a sala, convencendo-o oralmente; na oportunidade, A foi até a carteira da professora, pegou as fotos da sala da quadra e da professora de Educação Física e as mostrou, indicando que queria ir àquela aula (Educação Física).

[...]

P: Acompanhados os relatos, nesse ponto, intervi e expliquei que tal comportamento de A está, efetivamente, relacionando à funcionalidade do recurso; quando ele sentiu a real necessidade de aplicá-lo para ser compreendido, ele lançou mão de suas potencialidades.

No relato anterior, nota-se que A, ao sentir a necessidade de se expressar, socorreu-se no recurso; logo, é possível concluir que o auxílio do CSA permitiu ao aluno manifestar-se, já que não detém habilidade de comunicação oral. Os recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) podem substituir e/ou ampliar a participação de crianças, jovens ou adultos incapazes de buscar na fala a alternativa para comunicar-se (DELGADO, 2011).

A professora da sala comum de A, em um de seus relatos já inventariados na categoria Avaliação do perfil do aluno, sugere que A não aprende por não ter desenvolvido linguagem oral. A seguir, novamente, as considerações da professora para subsidiar a discussão:

A não fala, como ele vai relacionar o som da letra com sua escrita? Por isso que não aprende, aí não se interessa em participar das atividades pedagógicas na sala de aula, a comunicação fica muito restrita para aprendizagem... Tudo na aula é falado né, eu explico os alunos falam o que entenderam, tem os suportes visuais, mas fica difícil quando o aluno não consegue se comunicar.

O professor deve ter o conhecimento de que o aluno não oralizado pode ampliar suas habilidades comunicativas. À vista disso, há uma visão equivocada da professora de que, por não oralizar, A está impossibilitado de desenvolver aprendizagens. Contudo, as apreciações da pesquisadora destacam a habilidade compreensiva de A. Nesse diapasão, Nunes (2003) alerta que, em muitos casos, existe uma assincronia entre a linguagem compreensiva e a linguagem expressiva dos indivíduos com comprometimentos de comunicação; ou seja: a pessoa não falante pode estar compreendo muito mais do que está expressando.

Tais declarações mostram que os recursos de CAA são facilitadores na realização da atividade pedagógica. Símbolos gráficos tridimensionais (miniatura de objetos) e bidimensionais (fotografias, desenhos, símbolos pictográficos e palavras escritas), disponibilizados em cartões isolados ou dispostos em pranchas de comunicação, podem favorecer, sobremaneira, tanto a linguagem receptiva (compreensão da linguagem falada) quanto a linguagem expressiva do aluno incapaz de oralizar (PELOSI et al, 2007). Os professores devem atentar-se 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).

Ao final das atividades estabelecidas no cronograma com os alunos participantes, notou-se a modificação de suas competências comunicativas, fato esse sentido por diferentes interlocutores. Também se identificou que o aluno iniciava diálogos sobre o contexto da atividade, respondia a perguntas sobre a atividade, recontava a sequência de eventos e, nas atividades com texto, interpretava-os usando as pranchas de CSA.

Levando-se em conta que a plena participação do aluno deficiente não oralizado na atividade pedagógica depende, também, de aspectos subjacentes às suas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a atenção, percebe-se que os professores do aluno A atribuem como óbice à participação do aluno na atividade pedagógica a dificuldade de atenção deste. Comprovando esse apontamento:

PR1: A tem pouca atenção, ele se dispersa com qualquer coisa, daí fica muito difícil fazer ele prestar atenção na atividade, tem que ficar em cima o tempo todo retomando sua atenção para o que esta sendo feito, em sala regular não dá tempo.

[...]

PA1: A atenção de A é bastante prejudicada, faz-se necessário propor atividades curtas com recursos diferenciados e garantindo a atenção individualizada, dessa forma ele consegue concluir a atividade.

Para Moysés (2001), o desenvolvimento cognitivo de cada criança é determinado por suas necessidades e possibilidades concretas, isso implica reconhecer os diferentes estilos, ritmos e a expressão de aprendizagem que surgirão em sala de aula, não excluindo o aluno no contexto de sala de aula devido às suas especificidades. Rocha (2013) salienta que a tecnologia assistiva, em âmbito escolar, oferece oportunidades às crianças com paralisia cerebral para que possam demonstrar suas habilidades no processo de aprendizagem. Enquanto Nunes (2011) reforça que a utilização dos recursos de CSA consegue melhorar o desempenho de várias funções de crianças e jovens na escola.

Tais recursos favoreceram a compreensão dos alunos quanto aos textos selecionados, o que pode ser verificado pelas declarações das professoras:

PR2: Quando a gente lê a história sem apoio visual B se dispersa, mas na comunicação alternativa ele tem a palavra e o desenho, faz muito mais sentido para ele... Com textos, acho interessante as imagens e as palavras sei que ele entende e associa a escrita com a imagem... mas nesse momento só a escrita ainda é difícil nos textos, ele precisa do apoio da imagem, quando é muita informação.

[...]

PR1: A não sabe ler, então a escrita não faz sentido para ele. Quando o material é adaptado ele consegue entender pelas imagens. Porém, às vezes o material concreto ajuda bastante também, como na história me quadrinho que ele brincou com os bonecos da turma da Mônica. Fica mais significativo ainda.

[...]

PA1: No início pensei que essa historia da Chapeuzinho Amarelo fosse ser difícil de adaptar, mas deu certo, e observo que A entendeu os eventos da narrativa, porque conseguiu no atendimento organizar frases com o recurso de CSA sobre os medos dela. Organizou “Chapeuzinho Amarelo tinha medo de Lobo” e outras frases ainda.

As falas atestam que ambos os alunos se beneficiam dos recursos adaptados em CSA.

Importa, também, mencionar que a prática da partilha dos recursos adaptados entre professores do aluno (professora de Educação Física, Arte, Reforço e AEE) foi bastante comum, o que originou dois fenômenos. O primeiro consiste na uniformização, entre os docentes, dos materiais trabalhados, reforçando a funcionalidade do recurso em diferentes contextos, na medida em que, devido a estas partilhas constantes, cada professor adaptava as estratégias de acordo com seus objetivos. O segundo deles traduz-se na noção, por parte do professor, da importância dos recursos de CSA para favorecimento da interação do aluno com seus interlocutores e, conseqüentemente, a melhora do desempenho do aluno na atividade proposta.

4.19 Estratégias

Aqui, busca-se discutir as avaliações dos professores e da pesquisadora quanto às estratégias de implementação do recurso em sala de aula, bem como acerca da intervenção na realização da atividade pedagógica.

Os relatos das professoras esclarecem que o envolvimento dos alunos com a atividade está associado às condições em que a ação é proposta:

PR2: Foi muito bacana ver o B tão empolgado na realização da atividade. Nas rodas de conversa ele utilizava as imagens da praia, as fotos deles para mostrar aos colegas, participando.

[...]

PA2: Essa semana B chegou ao atendimento do AEE, motivado para contar sobre sua visita. Como eu já sabia que você tinha ido a casa dele, providenciei imagens para ele narrar. Ele apontou direitinho, sua foto, a imagem “casa”, mostrou a figura do “gostou”, rendeu a construção de frases durante o atendimento.

Todas as ações foram consideradas na reunião com as professoras. Luckesi (2003, p. 162) frisa que o planejamento envolve o estabelecimento de metas, estratégias e recursos necessários à produção de resultados.

A estratégia, por meio do modelo de realização, pode oferecer às crianças aprendizado e instruções necessárias para que elas possam, futuramente, ter autonomia durante as atividades (ROCHA, 2013). Rocha (2013) identificou, em sua pesquisa, que oferecer o modelo de realização do uso dos recursos de tecnologia assistiva foi uma alternativa eficaz para garantir que as crianças da Educação Infantil dominassem as técnicas para a aplicação dos recursos.

Os resultados desta pesquisa indicam que a participação dos alunos com deficiência não oralizados na atividade pedagógica depende, pois, justamente do planejamento antecipado de metas, estratégias e recursos. Nesse processo de elaboração do plano de aula e tomada de decisão, é necessário prever momentos de discussão entre os responsáveis que coordenam a implementação e o desenvolvimento do Plano de Aula, como, por exemplo, professor do regular e do AEE, para que analisem as possibilidades de exploração e o conteúdo, atentando para os recursos disponibilizados.

4.20 Conteúdo Curricular

O conteúdo a ser desenvolvido pelo professor, nas diferentes disciplinas, para o aluno com deficiência pode ser de complexidade frente à diversidade de alunos presentes na sala de aula. Ao docente é primordial identificar e saber estabelecer critérios para selecionar o

vocabulário e a extensão da organização linguística mais adequados e oportunos ao desenvolvimento do aluno com deficiência (SAMESHIMA, 2010).

As adaptações referentes aos conteúdos resultaram da elucidação dos objetivos a serem alcançados. Com o planejamento em mãos, pesquisadora e professoras discutiram e selecionaram o vocabulário que seria empregado no conteúdo a ser trabalhado. Após a adaptação do vocabulário, selecionaram-se os pictogramas a serem colocados nas pranchas de CSA.

Os relatos das professoras denotam as dificuldades na adaptação do conteúdo:

PR1: O conteúdo de 4º ano é denso, textos mais complexos. É muito difícil pensar em como o A vai participar da atividade que envolve um conteúdo tão difícil. Em termos de habilidade acadêmica, o conteúdo de 4º ano está muito distante para ele. Também não posso solicitar textos simples só para incluir o A., porque aí o restante da turma ficaria em desvantagem.

[...]

PR2: Não dá para negarmos que é um 5º ano, às vezes adaptar o conteúdo para o vocabulário do B. parece impossível, imagina quando trabalhamos com crônicas? Por isso é difícil incluir, para ele realizar atividade e aprender, as vezes trabalho paralelamente mesmo, enquanto a turma faz uma atividade trabalho com ele outro conteúdo que ele dá conta.

Todavia, no decorrer da pesquisa, as professoras, a partir das discussões sobre as adaptações referentes à forma e ao conteúdo dos recursos, foram se acostumando e, muitas vezes, solicitaram a adaptação de atividades por *e-mail*; ao enviar a atividade selecionada, já relatavam como queriam determinado recurso. Essas demandas foram cumpridas, em sua maioria, pela professora do ensino comum do participante B. Ferreira (2006), em seu trabalho de Mestrado, aborda a necessidade de adequações da forma e do conteúdo de materiais de orientação e capacitação relativos à linguagem. A autora identifica em pauta, por meio de relatos de famílias de crianças e jovens com deficiência e distúrbios da linguagem, a importância da formatação das informações para o entendimento do conteúdo.

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) pontuam que o atendimento às necessidades educativas dos alunos deve prever flexibilizações e adaptações que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos. Da mesma forma, Nunes (2011) discorre que a aclimação curricular e o emprego planejado e consistente de materiais didáticos adequados, bem como de recursos de tecnologia assistiva são constituintes essenciais ao pleno desenvolvimento da educação inclusiva.

Os apontamentos das políticas públicas de Educação Especial e da literatura da área não deixam dúvidas sobre a primordialidade de que o aluno com deficiência esteja em situação de ensino com os demais. O professor precisa atender às especificidades desse educando em meio

à conjuntura que aborda o conteúdo da série/ano. Denari (2014) adverte que as respostas educativas dos alunos da Educação Especial devem estar baseadas no currículo do ano em que estes se encontram, àquilo que faz sentido a eles. Já Deliberato (2017), ao discorrer sobre as necessidades do professor do ensino regular, destaca a importância de sua atenção às especificidades dos alunos, enquanto quesito cardinal ao planejamento do conteúdo pedagógico com todos os alunos.

Assim, no que tange à discussão de conteúdo, após reuniões ao longo da pesquisa e do processo de intervenção, foi, nitidamente, observada, pelas narrativas das professoras, a diminuição das dificuldades e a valorização e conscientização da necessidade de adaptar o mesmo conteúdo que será trabalhado com a turma:

PR1: As atividades dele está de acordo com as do colega. Parece que ele presta mais atenção e fica até mais envolvido, quando percebe que está trabalhando a mesma história que os demais.

[...]

PR1: Ele tem consciência que está fazendo a mesma atividade, às vezes, a te anda pela sala e olha o caderno do colega. Isso sim é inclusão.

...]

PR2: De fato, quando trabalhamos o mesmo conteúdo, fica até mais fácil intervir, porque ele é inteligente, consegue prestar atenção nas minhas explicações até orais, e daí dou uma atenção individualizada para ele, os próprio colegas ajudam, fica mais fácil.

[...]

PA1: O objetivo sempre foi que o A. participasse das mesmas atividade da turma, uma educação de qualidade e inclusiva prevê flexibilizações curricular para incluir e não excluir. Essa também é a perspectiva do trabalho do AEE, ajudar o professor do regular a adaptar o conteúdo.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja a formação dos professores, o tema emergiu, indiretamente, entretantes aconteciam as reuniões para delinear a participação do aluno com deficiência na rotina pedagógica mediante os recursos de CSA. Assim, durante as discussões e o acompanhamento do professor nas intervenções realizadas pela pesquisadora em sala de aula, constatou-se, mais francamente, o discernimento dos professores quanto ao processo de adaptação de recursos e implementação destes em sala regular, para promoção da participação efetiva do aluno na atividade pedagógica. Sobre isso, Mizukami (2002) enfatiza a importância de se ter a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão.

As observações iniciais dos professores revelaram o quão difícil é incluir a criança com deficiência não oralizada na rotina pedagógica. Ainda que a literatura apresente uma grande quantidade de trabalhos que versam sobre a inclusão escolar, as falas dos docentes revelam a dificuldade para viabilizar a integração desses alunos, sobretudo no que se refere à participação nas atividades pedagógicas.

PR1: Parece fácil na teoria, mas quando o aluno está na nossa sala se torna muito difícil inclui-lo em todas as atividades pedagógicas. A inclusão acaba se voltando para as questões sociais.

[...]

PR2: Me sinto angustiada quando percebo que não consegui pensar em formas dele participar da atividade. Às vezes, simplesmente, não sei como fazer.

A recepção quanto à necessidade de adaptar os conteúdos às habilidades e necessidades educativas dos alunos é patente na expressão das professoras:

PR1: Fica bem mais significativo quando temos clareza do objetivo, dá para checar o que foi planejado com o que foi de fato executado.

[...]

PA1: O trabalho docente só se efetiva quando há intencionalidade em suas ações. Então o professor tem que saber exatamente o objetivo que se quer alcançar com seu aluno deficiente, assim ele tem o controle de sua ação pedagógica.

[...]

PR2: Pensar nos objetivos para o B. ajudou, inclusive, a compreensão clara dos objetivos da turma, foi a partir do que pretendia com minha turma que pensamos nos objetivos para o B, entendendo que assim a inclusão acontece, ele trabalhando com o mesmo conteúdo, mas o que espero dele, a resposta dele é diferente do que espero com os demais.

[...]

PA2: Temos sempre que pensar assim: qual o objetivo desse conteúdo para o B.? aí conseguimos pensar na estratégia ne, para alcançar o objetivo. Concordo que isso tem que estar aparecendo muito claro no semanário.

Ao longo da concepção dos conteúdos e objetivos, é essencial que a concretização deles esteja em evidência e que o professor planeje os recursos e as estratégias que possibilitarão a exploração do conteúdo, bem como a concretização desses objetivos. Massaro e Deliberato (2013) atestam a imprescindibilidade do conhecimento das adaptações e dos recursos de que os alunos precisam para realizar as atividades, dentro e fora da sala de aula, e sublinham que identificar as habilidades específicas de cada aluno é cuidado basilar para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação.

4.21 Ações da equipe

Na perspectiva da inclusão educacional do aluno, é fundamental que os professores estejam aptos a ensinar com os mesmos objetivos, independente de os alunos terem ou não necessidades educativas especiais. Para que isso ocorra, as adequações curriculares são essenciais para garantia do atendimento às especificidades de cada aluno (MENDES, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2007).

No entanto, os professores participantes desta pesquisa demonstraram ter clareza do compromisso de se adequar o currículo:

PR2: Ele tem direito a adequação curricular, tanto que ele tem o RACEF, mas não basta preencher o documento, é preciso viabilizar os objetivos traçados pra ele no dia-a-dia escolar, só que não é possível o professor trilhar esse caminho sozinho. Não dá.

[...]

PR1: Ele tem o RACEF, porque tem que ter a adaptação curricular, mas nem sempre dá para adaptar as atividades, às vezes o documento é preenchido no final do mês, precisaria mais envolvimento de todos.

A fala das professoras revela o distanciamento do plano teórico com a prática. As adequações curriculares somente fazem sentido quando viabilizadas no cotidiano escolar, promovendo o acesso ao currículo. Quando as professoras queixam-se de estarem sozinhas, consideram a obrigatoriedade de mudança sobre o trabalho dos profissionais da educação. Professores do AEE, professores do regular, coordenadores pedagógicos, não são eles os profissionais responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos? O movimento de significação das atividades escolares não se processa desvinculado de um trabalho cooperativo entre todos esses profissionais. Capellini e Mendes (2007) discorrem o fato de a educação inclusiva ser concebida por um conjunto de profissionais que direcionam suas ações com recursos e estratégias que devem ser organizados e disponibilizados nas escolas, priorizando ação compartilhada, novos perfis profissionais, novas concepções sobre os atos de ensinar e aprender, visando ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência.

PR1: Poder ter alguém para discutir comigo o planejamento, pensar junto, dar ideias, foi tão significativo que me fez acreditar que a inclusão pode dar certo. Foi bom até para pensar nas atividades da turma toda, se não desse certo, todos estariam envolvidos. Pesa menos quando não estamos sozinhas.

[...]

PR2: Fazer o semanário com antecedência só fez sentido porque sabia que iríamos discuti-lo e então eu teria oportunidade de melhorar.

[...]

PA1: Essa organização da escola para nos podermos sentar com a professora do regular e a partir dos objetivos traçados pensarmos juntas as adaptações e estratégias necessárias para o aluno com deficiência é maravilhoso, funcional, mas só aconteceu porque faz parte da pesquisa, no dia-a-dia a direção não vai disponibilizar esse tempo para a gente.

[...]

PA1: Eu entendo a necessidade de um ensino colaborativo no trabalho do professor do AEE, que é hoje um dos maiores desafios da nossa rede, nossas formações estão buscando isso, porém não basta nos termos horário disponibilizados para fazer o atendimento em sala regular, é preciso planejarmos em conjunto com a professora do regular, porque ai, o trabalho desenvolvido tanto no AEE quanto no regular vai favorecer o alcance do mesmo objetivo. Essa oportunidade para discutirmos o planejamento antes e

após ser executado é que possibilita um trabalho de qualidade. Compartilhamos responsabilidades e socializamos saberes.

Todos os professores elencaram a importância de discutir o planejamento partir das necessidades do aluno. O último relato enfatiza a importância da atuação do professor do AEE numa perspectiva colaborativa.

Os estudos de Deliberato et al. (2007), Paura e Deliberato (2007), Manzini et al (2009), Sameshima, Rodrigues e Deliberato (2009) salientam a importância da elaboração de programas de atuação que contemplem o planejamento pedagógico do professor. O envolvimento e a capacitação do professor com a organização do planejamento e sua rotina escolar poderão garantir adequada mediação com o aluno com deficiência (ROCHA, 2010).

Nesse diapasão, Ferreira, Mendes, Almeida e Del Pretes (2007) explicitam no ensino colaborativo uma forma de parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. Assim, as reuniões para discussão do planejamento viabilizaram o ensino colaborativo entre professores do AEE e regular.

A situação seguinte focaliza, pelo relato da professora do participante A, como o modelo de intervenção dado ajudou no entendimento sobre a implementação do recurso de CSA em sala de aula:

PR1: Na atividade de interpretação da história com a turma, a professora relata que o objetivo era trabalhar as habilidades leitoras: identificar informações implícitas, estimular inferências a partir do contexto, identificar os elementos da narrativa. Na atividade de A, ela recorreu à prancha com a história adaptada. Logo, enquanto ela explicava para a sala o propósito das questões, a estagiária disponibilizou a história em CSA na carteira do aluno. Depois da explicação para a classe, a professora sentou com A para lhe fazer perguntas: quem eram os personagens, onde aconteceu a história, o que aconteceu e como terminou. E nesse instante, a professora argumentou que seguiu os mesmos passos da pesquisadora na realização da atividade: organizou o material, tinha clareza dos questionamentos que iria fazer, quando o aluno apresentava dificuldade para responder, oferecia duas possibilidades de imagens para escolher a resposta (a certa e a errada), sempre retomava a atenção dele para imagem, pedindo para que a olhasse, todas deu-lhe atenção individualizada até que concluísse a atividade. A conseguiu apontar os personagens, e concluir a atividade, junto com os demais alunos da turma, o que a deixou muito satisfeita.

Ademais, os relatos das professoras do participante B elucidam em relação a como, ao longo da pesquisa, as dificuldades referentes ao planejamento da atividade, incluindo a

adaptação de objetivos, conteúdo, recursos e estratégias, foram sendo superadas, conferindo a elas maior compreensão sobre esses aspectos:

PR2: Na atividade com a história A “casa sonolenta” pensei em algumas adequações do vocabulário, por exemplo, trocaria a palavra aconchegante por macio, ressonando por miando. Fiz um exemplo do texto já adaptado, o que vocês acham? Também pensei em elaborar um cenário na placa imantada e os personagens, tipo fantoche, para ele ir organizando no cenário. A história dá pra ser adaptada pelo ARASAAC, ela tem palavras repetidas.

Enquanto os alunos trabalham a interpretação, para ele exploro os eventos da narrativa por meio do cenário.

[...]

PA2: Para tornar mais significativo, na sala do AEE vou pedir para ele me ajudar a escolher as imagens para a história. Vou dando opções e ele escolhe uma imagem para a cama, outra para o menino, para o cachorro, aí ele participa da confecção do material. Como um dos objetivos [sic] é ele identificar a sequência que os personagens surgem na história não é? Farei, também, uma atividade de pareamento entre os personagens e o número referente sua sequência na história.

À vista dessas ponderações, conclui-se que os professores envolvidos num trabalho de colaboração e compartilhamento de responsabilidades apresentaram mudanças significativas tanto em seus discursos sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência não oralizado quanto em sua prática docente.

Todavia, com o encerramento desta pesquisa, não deixaram de sublinhar seus receios e as necessidades para continuarem favorecendo a participação do aluno na atividade pedagógica:

PR2: Precisamos de toda equipe envolvida na aprendizagem do aluno com deficiência. Pensar junto desde o planejamento até a avaliação. Quando encerrar a pesquisa, a escola deve prover medidas para que esse trabalho continue.

As informações do diário de campo sobre as reuniões com os professores indicam a preocupação e indispensabilidade do trabalho e do ensino colaborativo, da capacitação para o trabalho com os alunos que possuem severas dificuldades de comunicação; também a contingência de apoio em sala de aula para viabilizar uma intervenção individualizada ao aluno com deficiência não oralizado. É possível identificar, explicitamente, essas ressalvas:

P: Indaguei as professoras quais as necessidades sentidas ao longo da semana e, novamente, a professora do regular reforçou a necessidade de um professor na sala o tempo todo em condições de poder acompanhar A, já que a cuidadora não dá conta das atividades de caráter pedagógico, além do que a escola não possui estagiários suficientes.

[...]

P: Já quanto à professora do AEE, ela emprega os recursos do sistema de CSA em todos os atendimentos individuais, porém não consegue sistematizar a aplicação da CSA porque, nos espaços extra sala do AEE, ela não é utilizada. Reforçou a necessidade de capacitar os profissionais da escola sobre a importância do uso dos recursos de CSA

[...]

P: A professora do participante B argumentou também, que sente falta de uma equipe multidisciplinar dando apoio, orientando sobre aspectos específicos do desenvolvimento da comunicação e de aspectos motores, exemplificando um Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, enfim, profissionais de diversas áreas para apoiá-la nas questões motoras e comunicativas, além, de um professor auxiliar em sala de aula.

[...]

P: As professoras colocaram a necessidade de continuarem tendo espaço para discussão do planejamento.

Note-se que as professoras compreendem a importância das ações de uma equipe, bem como a essencialidade de formação para trabalhar com os alunos com deficiência.

Na mesma toada, Manzini (2005) não se furta de destacar que, tratando da formação de professores, parece ser urgente a formação e o treinamento daqueles que trabalham ou irão trabalhar com alunos dotados de severos distúrbios de comunicação.

CONCLUSÃO

A pesquisa presente buscou planejar, intervir e avaliar recursos e estratégias por meio de sistemas de CSA em sala de aula comum, favorecendo a alunos com paralisia cerebral não oralizados participarem da atividade pedagógica.

A análise dos dados coletados possibilitou reconhecer que promover a participação efetiva do aluno com deficiência não oralizado na atividade pedagógica, ao mesmo tempo em que os demais alunos da turma também a realizam, é ação desafiadora, mas possível. Faz-se mister, portanto, esforço para a constituição de movimentos colaborativos, planejamento conjunto, adaptação de objetivos, conteúdos, recursos e estratégias, investimentos na formação de professores, todos pautados nos princípios de uma educação inclusiva. Todavia, esses esforços são necessários, mas, ressalta-se a importância do professor se apropriar do recurso considerando, sobretudo, o conteúdo que deve ser adaptado, como deve ser adaptado e inserido neste recurso.

Ao considerar que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, seguem relatadas algumas questões relevantes:

- O uso dos recursos de CSA favoreceu o desenvolvimento da comunicação expressiva e compreensiva dos alunos durante a realização das atividades pedagógicas, bem como a capacidade de seleção e manutenção do foco e identificação de informação;
- O planejamento antecipado viabilizou a discussão entre os profissionais envolvidos no trabalho com o aluno no contexto escolar no que se refere aos recursos adequados às necessidades individuais de cada aluno e às adaptações nas atividades pedagógicas por meio de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa;
- Os recursos de CSA, quando adequadamente dispostos, oportunizam a participação do aluno nas diferentes atividades pedagógicas;
- A complexidade de características dos alunos com deficiência não oralizados requer a formação de uma equipe de trabalho que englobe os profissionais do ensino regular, do ensino especializado e da área da saúde;
- A dificuldade de planejamento, elaboração e implementação de recursos, sistemas e meios pertinentes às atividades pedagógicas dificultam a participação do aluno com deficiência não oralizado nas atividades pedagógicas da turma em que está inserido, consequentemente, atravancando seu acesso ao currículo.

O trabalho também demonstrou a necessidade de ações em equipe no contexto escolar e de formação do professor no uso dos sistemas de CSA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor num movimento de mediação e promoção da participação dos alunos com deficiência não oralizados nas atividades pedagógicas em contexto de sala comum espelha desafios inerentes ao contexto da educação inclusiva, um grande entrave na busca da permanência qualitativa; em linhas gerais, a realidade mais comum no âmbito das salas de aula não é outra senão aquela que se traduz em ações de transferência de um conjunto de informações do professor para o aluno, pouco se prezando pela condição do aluno, pela importância do aluno em ação, deixando-se de compartilhar reflexões e produções favoráveis ao desenvolvimento do educando.

Predispondo-se a abrandar esse quadro, é evidente que as políticas públicas reconhecem a necessidade de se promover transformações por meio de práticas e técnicas aptas a tornar efetiva essa transformação. Este estudo de Mestrado objetivou planejar, intervir e avaliar recursos e estratégias por meio de sistemas de CSA em sala de aula comum, favorecendo a alunos com paralisia cerebral não oralizados participarem da atividade pedagógica.

Conforme já discutido na introdução deste trabalho, a literatura pontuou que os professores não possuem capacitação adequada para inserir o aluno com deficiência, nos diferentes contextos de aprendizagem (BERCH, SARTORETTO, 2017, CARAMORI, 2014, DELIBERATO, 2006, SAMESHIMA, 2011). É notória a necessidade de capacitação de professores e demais profissionais, para o acesso aos sistemas de comunicação suplementar e alternativa, como forma de ampliar a sua atuação em diferentes contextos comunicativos e inclusivos.

O conteúdo a ser desenvolvido pelo professor, nas diferentes disciplinas, para o aluno com deficiência pode ser de complexidade frente à diversidade de alunos presentes na sala de aula. Ao docente é primordial identificar e saber estabelecer critérios para selecionar o vocabulário e a extensão da organização linguística mais adequados e oportunos ao desenvolvimento do aluno com deficiência (SAMESHIMA, 2010). O movimento de significação das atividades escolares não se processa desvinculado de um trabalho cooperativo entre todos esses profissionais. Capellini e Mendes (2007) discorrem o fato de a educação inclusiva ser concebida por um conjunto de profissionais que direcionam suas ações com recursos e estratégias que devem ser organizados e disponibilizados nas escolas, priorizando ação compartilhada, novos perfis profissionais, novas concepções sobre os atos de ensinar e aprender, visando ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência.

Os estudos realizados, no decorrer desta pesquisa, mostraram que a mediação docente com o auxílio de recursos de CSA, na sala de aula comum, foi fundamental para o atendimento dos alunos não oralizados. As adaptações referentes aos conteúdos resultaram da elucidação dos objetivos a serem alcançados. Com o planejamento em mãos, pesquisadora e professoras discutiram e selecionaram o vocabulário que seria empregado no conteúdo a ser trabalhado. Após a adaptação do vocabulário, selecionaram-se os pictogramas a serem colocados nas pranchas de CSA.

Nesse sentido, destacamos o papel do planejamento pedagógico antecipado por meio de movimentos colaborativo entre a equipe escolar, na qual atribuiu sentido ao ato de planejar e possibilitou aos professores transpor posturas cristalizadas acerca das expressões comunicativas, cujas concepções se limitavam a afirmar que só há participação do aluno na rotina pedagógica e, conseqüentemente, aprendizagem, por meio da fala.

Buscando romper com essa visão excludente acerca das possibilidades para se participar das atividades escolares, podemos considerar, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, que o uso da CSA está para além da aplicabilidade técnica e que, para se concretizar a utilização desse recurso é necessário que o professor atue como mediador, planejando, de forma colaborativa, sistemas e estratégias que possibilitarão ao aluno atribuir sentido a atividade.

Os resultados desta dissertação, reforçam a ideia de que o trabalho com comunicação suplementar e alternativa deve ser feito em equipe, baseado na cooperação e participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional (CAPELLINI, 2005; DELIBERATO, 2009; SAMESHIMA; RODRIGUES; DELIBERATO, 2009; SAMESHIMA, 2011).

Considera-se importante ressaltar, referente ao percurso metodológico da presente pesquisa, que, apesar de abarcar um número pequeno de participantes, essa delimitação justifica-se em função do extenso período de intervenção, na qual contemplou visitas semanais às escolas, para planejamento, intervenção e avaliação. Após seis meses de coleta de dados, foi realizada a triangulação dos dados para sintetizar e analisar todas as contribuições. Todavia o produto final, certamente não reflete toda a complexidade das interações em salas de aula que envolvem a aprendizagem do aluno com deficiência não oralizado. Faz-se mister novas pesquisas sobre a importância do professor se apropriar dos recursos de CSA, sobre formas de possibilitar em contexto escolar movimentos colaborativos para planejamento conjunto pautado nos princípios de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R.; OLIVEIRA, M. M.; NUNES, L. R. d'O. de P. **Introdução da comunicação alternativa em ambiente escolar**. 2003.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). *Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication*. **ASHA**, v.31, p. 07-10, 1989.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

ARANHA, S. F. (org.). **Educação inclusiva: v. 4 : a família / coordenação geral SEESP/MEC Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2004.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROCO, S. M. S. *Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência*. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. (orgs.). **Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012.

BERSCH, R. C. 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.

_____; TONOLLI, J. C. *Introdução à tecnologia assistiva*. **Revista On-line do Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI)**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

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.

BRANDO, A. M. P.; TOGASHI, C. M.; BRITO, D. A.; NUNES, L. R. O. P. *Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula*. In: NUNES, L. R. O. P.; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (orgs.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica**. Parecer nº 17/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

CAPOVILLA, F. C. *Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica*. In: CARRARA, K. **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 170-210, 2001.

CARAMORI, P. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. Trabalho de Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2000.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, do Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

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.

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: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência*. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

_____; MANZINI, E. J. **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

_____; _____. *Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa*. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A.C.; BEVILACQUA, M. C. (orgs). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 243-254.

_____; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. d'O. de 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.

_____; PAURA, A. C.; PEREIRA NETA, D. *Comunicação suplementar e alternativa no contexto da música*. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, v. 1, p.77-81, 2007.

DONATTI, G. C. F. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FARRELL, M. **Dificuldades de Comunicação e Autismo: estratégias educacionais em necessidades educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FROST, L.; BONDY, A. **The picture exchange communication system (PECS) training manual**. Pyramid Education Consultants, 1996.

GIL, M. (coord.). **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso? Rede SACI**, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/yIM8PJ>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

HEHNER, B. **Blissymbols for use**. Toronto, Canadá: Blissymbolic Communication Institute, 1980.

JOHNSON, R. M. **The picture communication symbols (Book II)**. Solana Beach, CA: Mayer Johnson, 1992.

MANZINI, E. J. *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física*. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010, p. 117-138.

_____. *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados*. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

_____. *Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar*. In: CARRARA, K. (org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001, p. 161-178.

_____; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. 1. ed. Brasília: MEC, v. 1, 2002.

MARTINS, L. de A. R. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 17-26.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Dilemas e perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/dilema.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MILLIKIN, 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.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MUNGUBA, M. C. *Inclusão Escolar*. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (orgs.). **Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2007.

NUNES, L. R. d'O. P. et al. *O emprego de tipos diversos de pranchas de comunicação alternativa em sala de aula*. In: MANZINI, E.J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, n. 2, 2009, p. 09-18.

_____. *Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução*. In: NUNES, L. R. d'O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 01-14.

_____. *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.

_____; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (orgs.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

_____; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil – relato de pesquisas e experiências**. v. 2. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky*. In: **Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate** [S.l: s.n.], 1995.

OLIVEIRA, M. M. N. S.; NUNES, L. R. O. P. *Efeitos da comunicação alternativa em alunos com deficiência múltipla em ambiente escolar*. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; PELOSI, M. B.;

GOMES, M. R. (orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, v.1, 2007, p.181-193.

OMOTE, S. *Comunicação e relações interpessoais*. In: CARRARA, K. (org.). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001, p. 159-161.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PELOSI, M. B. *Tecnologia Assistiva*. In: NUNES, L. R. d'O. P.; QUITERIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (orgs.) **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

_____; NUNES, L. R. d'O. de P. *A inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares*. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 17, n. 99, p. 99-103, 2010.

_____. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S.; GLAT, R. *O papel de educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

_____. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 2010. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

_____; DELIBERATO, D. *Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades*. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, abr. 2012.

_____; MASSARO, M; DELIBERATO, D. **Relações entre função motora, habilidade manual e função comunicativa em usuários de comunicação alternativa**. Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada, v. 18, p. 19-36, 2017.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. 173p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, B. S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. **Oficina do CES**. n. 135 (jan.). Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SONNENMEIER, R. M.; MCSHEEHAN, M.; JORGENSEN, C. M. *A Case Study of Team Supports for a Student with Autism's Communication and Engagement within the General Education Curriculum: Preliminary Report of the Beyond Access Model*. **Augmentative and Alternative Communication**, v.21, n. 2, p. 101-115, 2005.

VON TETZCHNER, S. *Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa*. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, E. C. de (orgs.). **Comunicação Alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2010, p. 14-27.

_____; MARTINSEN, H. *Competências de conversação*. In: VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. (orgs.). **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 235-259.

_____; JENSEN, M. H. **Augmentative and alternative communication**. European perspective. London, UK, Whurr Publishers Ltda, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALTER, C. C. de F. *Comunicação Alternativa para Pessoas com Autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS-Adaptado por pessoas com autismo*. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, E. C. de (orgs.). **Comunicação Alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

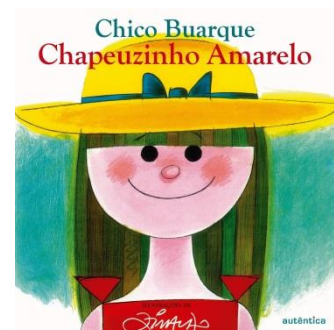
WALTER, C. C. de F.; NUNES, L. R. d'O. de P. *Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular*. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013.

ANEXOS

Plano 1

15/08/2017

Planejamento adaptado



Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: Estratégia de leitura

Objetivo: compreender a narrativa e relacionar a personagem da história a Chapeuzinho Vermelho, realizando, assim, a conexão texto-texto.

Recursos: livro da história, papel color set amarelo, história adaptada, cartões pictográficos com os maiores medos do aluno, cartões pictográficos com as personagens Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Cinderela.

Estratégias:

- Conversa com a mãe para identificar os medos do aluno e elaborar os cartões com as palavras referentes ao seu medo;
- Adequar o vocabulário da história e adaptá-la em CSA;

Antecipação da história:

- Conversar com os alunos sobre os seus medos;
- Registrar na lousa os medos dos alunos da turma, incluindo os cartões pictográficos de Cauã;
- Após essa conversa, apresentar para a turma a capa do livro;
- Contar a história para a turma, em CSA, com auxílio do Cauã;
- Questioná-los, após a leitura, se lembraram de outro personagem, ensinando-os a fazer a conexão texto-texto;
- Dispor os cartões pictográficos com as personagens de outras histórias na lousa, para que Cauã e a turma identifiquem a personagem parecida;
- Em seguida, distribuir o color set amarelo para dobradura do Chapéu. Nesse momento, Cauã volta para sua carteira e faz a dobradura com ajuda da pesquisadora.

Plano 2

11/08/2017
Planejamento

Disciplina: Ciências, Língua Portuguesa e Artes

Conteúdo: órgãos dos sentidos

Objetivos:

- Identificar os órgãos dos sentidos do corpo humano;
- Reconhecer palavras referentes ao sentido da visão;
- Ouvir a poesia de Elias José “Palavras Mágicas”.

Recursos:

- Adivinha adaptada em CSA;
- Nome dos órgãos dos sentidos adaptados em CSA;
- Cartolina; revistas, cola, canetinha;
- Poema adaptados em CSA;
- Rosto de um boneco confeccionado em papel cartão sem os órgãos dos sentidos;
- Partes do boneco: orelha, boca, visão e nariz, confeccionados em tamanho adequado para completar o boneco.

Estratégias:

1. Colar na lousa a frase em CSA: “O que mais cheira no mundo?”;
2. Orientar a turma a descobrir a resposta;
3. Entregar para o aluno os órgãos dos sentidos e solicitar que selecione qual poderia ser a resposta, favorecendo sua participação;
4. O professor relembra com os alunos quais são os cinco sentidos, divide a turma em cinco grupos e entrega uma folha de papel pardo para cada um. Depois, sorteia um tema para cada grupo e distribui revistas, cola, tesoura e canetinhas. Os alunos deverão preencher o seu cartaz com palavras escritas, palavras recortadas, figuras, etc.
 - Grupo das Palavras Auditivas;
 - Grupo das Palavras Táteis;
 - Grupo das Palavras Visuais;

- Grupo das Palavras Olfativas;
- Grupo das Palavras Gustativas.

O aluno participa do Grupo das Palavras Visuais e os colegas montam o cartaz utilizando imagens recortadas das revistas, sempre solicitando ajuda do Eduardo para a escolha das imagens. O grupo do aluno disporá, também, de algumas imagens de CSA.

5. Após essa atividade, a professora lê o poema:

“Ah, as palavras auditivas:

sussurro, valsinha, ronco,

grilo, acalanto, fungado...

Ah, as palavras visuais:

arco-íris, carta, cartaz,

montanha, foto, circo...

Ah, as palavras olfativas:

flores, mata, mexerica,

poluição, cozinha, Tereza...

Ah, as palavras gustativas:

beijo, bebida, hortelã,

pé-de-moleque, licor, sorvete...

Ah, as palavras táteis:

mãos, abraços, ternura,

beliscar, frio, pisar...”

(Elias José, do livro “O jogo das palavras mágicas”)

6. Finalizando a atividade, segue para a aula de Arte onde a turma confecciona seu próprio boneco, e a pesquisadora auxilia o aluno a montar o rosto do seu próprio boneco, orientando-o a preencher com as partes que faltam.

Plano 3

Quinta-feira

Cabeçalho;

Língua Portuguesa

Obs: Iniciaremos essa atividade assim que os alunos entrarem na sala, pois o cartaz está fixado na porta.

Sequência didática a partir da história: “Atrás da Porta” Ruth Rocha

Objetivos:

- Facilitar à criança sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los;
- Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos significativos;
- Propor a leitura de um texto como resolução de um problema;

Atividade: leitura compreensiva e interpretativa do texto: Atrás da Porta de Ruth Rocha

Estratégia:

1. Atividade introdutória à recepção do texto:

- a. Colar um envelope atrás da porta da sala de aula e dentro colocar o livro com a história.
- b. Fixar um cartaz na porta da sala com a seguinte pergunta:



- O que pode estar atrás desta porta?
- Transcrever suas respostas em uma tira de papel e afixa-la em um cartaz, ao lado da porta.
- Apresentar a capa do livro, solicitando que leiam o título e dizer que o texto trata de uma porta que esconde algo misterioso.
 - O que podemos ver na ilustração?
 - Quem podemos ver na ilustração?
 - O que as pessoas estão vestindo?
 - Que idade aparentam ter?
 - O que trazem na mão?
 - Como é a expressão do rosto das pessoas?
 - Como parece ser a casa?

2. A professora conta a história, com auxílio do livro.

3. Cada aluno recebe uma cópia do texto da história. Leitura compreensiva e interpretativa do texto. ATIVIDADE IMPRESSA.

Por que a casa de Carlinhos era pegada à escola? Dê duas razões para isso.

- Por que Dona Carlotinha era “aquele tipo de avó que todo mundo quer ter”?
- Que tipo de histórias Dona Carlotinha contava?
- Como Carlinhos descobriu a “porta misteriosa”?
- Pinte o período do dia em que Carlinhos visitava a biblioteca:

ENTARDECER	DURANTE A NOITE	AMANHECER	ANOITECER
------------	-----------------	-----------	-----------

- Por que Carlinhos só visitava a biblioteca nesse período?

4. Complete a cruzada com atividades com as atividades de que Dona Carlotinha gostava.

								B									
								R									
								I									
								N									
								C									
								A									
								R									

- _____ é um brinquedo feito com espreque, um encaixe e um cordão.
- Com auxílio de uma pedrinha vamos jogar_____.
- _____ são personagens que aparecem nas histórias de Dona Carlotinha.
- _____ é a atividade preferida dos escoteiros.
- Dona Carlotinha acompanhava o violão com o seu_____.
- Dona Carlotinha adorava contar _____.
- Dona Carlotinha brincava com os netos de _____.

5. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

<p>(1) Mudança de comportamento de Carlinhos após encontrar a biblioteca.</p> <p>(2) Promessa de Seu Benício.</p> <p>(3) Segredo das crianças</p> <p>(4) Imaginação das pessoas</p> <p>(5) Resultado das andanças noturnas das crianças</p>	<p>() Visita noturna à biblioteca</p> <p>() Dormir depois do almoço</p> <p>() Não passar pela pracinha</p> <p>() Festa da biblioteca</p> <p>() Fantasmas</p>
---	---

10. Crie diálogos que desfazem o mistério dos fantasmas:

A surpresa da mãe

O relato da mãe ao pai

A conversa dos pais com os meninos

Plano 4**Quinta-feira****Cabeçalho;****Língua Portuguesa****Planejamento adaptado para o participante B****Sequência didática a partir da história: “Atrás da Porta” Ruth Rocha****Objetivos:**

- Favorecer a participação do aluno nas atividades coletivas;
- Facilitar ao sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los;
- Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos significativos: Personagem principal; local onde ocorre a história; período que ocorre a história.

Atividade: leitura compreensiva e interpretativa do texto: Atrás da Porta de Ruth Rocha**Estratégia:****6. Atividade introdutória à recepção do texto:**

- Colar um envelope atrás da porta da sala de aula e dentro colocar o livro da história e o livro com a história adaptada em CSA.
- Fixar um cartaz na porta da sala com a seguinte pergunta:



- Auxiliar o aluno a escolher possibilidades de respostas utilizando uma prancha de CSA com o vocabulário abaixo:



d- Ouvir a história contada pela professora.

Atividade individual:

e- Apresentar a capa do livro em CSA. Solicitar, que utilizando o mesmo vocabulário da atividade anterior, apresente hipóteses do que tem atrás da porta que aparece na capa do livro.

f- A pesquisadora conta a história, com auxílio do livro adaptado em CSA.

g- Questionamentos orais da pesquisadora para o aluno identificar as repostas utilizando os cartões de CSA, na placa imantada. O aluno deve arrastar o cartão escolhido de acordo com a informação solicitada pela pesquisadora.

PERSONAGEM



LOCAL



PERÍODO DO DIA



FINALIZAR A ATIVIDADE LEVANDO O ALUNO E A TURMA PARA A BIBLIOTECA DA ESCOLA ONDE A PESQUISADORA IRÁ CONTAR UMA HISTÓRIA PARA A TURMA UTILIZANDO UM DOS LIVROS DE HISTÓRIAS ADAPTADOS EM CSA.

Quadro: Análise do plano de ensino

PARTICIPANTE A	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Disciplina	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Conteúdo	Leitura e interpretação de texto	Produção de texto	Intervenção textual	Elementos da HQ
Objetivo da turma	Ler e ouvir histórias em quadrinhos Reconhecer as características do gênero quadrinhos (função social, portador, estrutura; silhueta, vocabulário.). Listar personagens famosos de história em quadrinhos;	Produzir um texto narrativo a partir de uma história em quadrinhos; Relacionar o uso do balão na HQ e do travessão no texto em prosa. Usar, adequadamente, o discurso direto, na fala dos personagens. Identificar a função da pontuação;	Analisar no próprio texto os aspectos abaixo: Título; Elementos da narrativa (situação inicial, problema ação e desfecho); Uso adequado do discurso direto e da pontuação.	Identificar a função dos balões relacionados à fala, pensamento, ideia, cochicho, grito; Compreender a importância e a função do uso de onomatopeias na HQ como recurso que transita entre a imagem e a oralidade;
Estratégia	Leitura deleite de gibis; Elaboração coletiva de uma lista com nomes de personagens de HQ, tendo a professora como escriba. Leitura individual e interpretação de uma história em quadrinhos explorando as características do gênero.	Produção de texto individual: Proposta: leia com atenção a história da Monica, transforme-a em um texto em prosa.	A partir da Leitura do próprio texto e preencher a ficha de avaliação de texto, observando os aspectos indicados. Reescrita do texto, em uma nova folha, adequando-os aos aspectos analisados.	Atividade em grupo: análise dos diferentes tipos de balões das HQ. Construção dos balões em cartolina, de acordo como que descobriram na primeira parte da atividade.
Recurso	Gibis; Giz; lousa;	Cópia da HQ utilizada na aula anterior.	Folha pautada com o texto produzido na aula anterior;	Gibis; Cartolina; Canetinhas;

	Xerox de uma história em quadrinho e das questões para interpretação.	Folha pautada para produção de texto individual.	Folha com o roteiro de avaliação do texto. Folha pautada para escrita do texto corrigido.	Lápis de cor; Lápis preto e borracha.
Objetivo Flexibilizado	Levantar conhecimento prévio sobre os personagens e conceitos expresso no cartão pictográfico. Identificar a sequência da história com ajuda. Interação com a turma na contação da história	Possibilitar a participação na atividade de produção de texto junto com a turma. Reconhecer as fichas referentes a historia. Manipular o recurso e identificar a sequência com autonomia.	Identificar e selecionar na prancha de CSA personagens, local e ação.	Participar da atividade em grupo identificando “o grito” personagens. Construir, junto com sua equipe, balões no papel metro.
Adaptação da estratégia	1º momento: sala do AEE 1ª Exploração na sala do AEE dos personagens e do gibi. Apresentação do recurso elaborado, exploração do vocabulário da história por meio dos cartões pictográficos. 2º momento: sala comum 1ª Exploração dos gibis (manuseio livre) 2ª Participação na elaboração da lista de personagens, utilizando os bonecos da turma da Mônica. 3ª Contação da história para a turma com o auxílio do aluno.	Historia em quadrinho da turma da Mônica. 1ª produção de texto. Retomada, oralmente, da história, com apoio dos cartões pictográficos. Montagem do texto colocando os cartões na prancha, focando para a sequência das imagens, utilizando-o como modelo para a produção a seguir. Selecionar as mesmas figuras para montagem do texto na folha sulfite, colando-as, uma a uma de acordo com o modelo da prancha de CSA.	Correção coletiva da produção do dia 23/05. A história foi apresentada, na prancha, conforme o aluno a montou no dia 23/05 para identificação do cartão pictográfico que indicava local, personagem e ação. Ao identificar o aluno selecionava a mesma figura impressa em folha sulfite e a colava no caderno onde a professora escreveu: personagem, local e ação.	Visita da prof. Debora. Sala do AEE. Exploração das palavras e imagens macaco e borboleta no computador. (próxima demanda) Sala regular: 1º Atividade em grupo: Identificar na prancha da HQ estudada as imagens que representam o susto/grito dos personagens. Ao identificar a imagem com a ajuda do colega identificar o balão referente ao grito colocar sobre a imagem. 2º Com modelos de balões dados, colar, junto com a equipe, os balões e selecionar a imagem dentro do balão. (personagem assustado)

Recurso Adaptado	Miniaturas dos personagens; História adaptada em CSA, plastificada, cujos cartões pictográficos possuem velcro para aderência na prancha de madeira. Prancha de madeira com medidas 1m x 70, com tiras de velcro.	Prancha de plástico 30 cm x 24 cm, com velcro e cartão pictográfico de 4x4cm, plastificados, com a história adaptada em CSA. Cartões pictográficos com a história adaptada impressos em folha sulfite. Folha sulfite em branco. Cola.	História adaptada em CSA, em cartões plastificados e com velcro. Prancha de plástico com tiras de velcro. História em CSA impressa em folha sulfite. Caderno Cola.	História adaptada em CSA, nos cartões plastificados. Balões confeccionados em papel cartão, tamanho médio de 15 cm. Cartolina; Cola.
	5ª semana	6ª semana	7ª semana	8ª semana
Disciplina	Matemática	Língua Portuguesa	Ciências	Língua Portuguesa
Conteúdo	Formas geométricas	Leitura e interpretação de contos de esperteza	Características dos animais	Produção de texto com discurso direto
Objetivo da turma	Identificar figuras geométricas: cubo, paralelepípedo, esfera e pirâmide em lugares e objetos; Conhecer as características dos sólidos geométricas; Identificar a planificação dos sólidos.	Incentivar o respeito às diferenças individuais Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos; Identificar a finalidade desse gênero textual;	Compreender o e hábitos dos animais;	Produzir discursos diretos com o uso adequado da pontuação.
Estratégia	<u>Atividade durante a semana</u> Passeio pela escola identificando sólidos geométricos no dia-a-dia. Estudos de faces, arestas e vértices. <u>Atividade do dia</u>	Contação da história. “O macaco danado” Leitura individual do conto; Interpretação escrita do conto.	Leitura e resolução das atividades sobre animais do livro didático.	Assistir ao Vídeo do Youtube Quintal da cultura. Produção de texto de autoria: Cada dupla escreverá um diálogo do macaco com um personagem.

	Montagem de sólidos geométricos a partir de sua planificação.			
Recursos	Sólidos geométricos; Livro didático; Figuras planificadas no AM. Cola Tesoura	Livro da história: “O macaco danado” Texto da história impresso em sulfite; Giz; Lousa. Caderno de classe.	Livro didático de Ciências.	Data show; Folha pautada para produção de texto.
Objetivo Flexibilizado para o aluno	Reconhecer a figura quadrada; Explorar o formato geométrica da caixa de presente que aparece na HQ.	Possibilitar a participação na atividade de leitura de texto junto com a turma. Reconhecer as fichas referentes a história. Manipular o recurso e identificar a sequência com autonomia. Identificar os personagens do conto;	Identificar um alimento que o macaco gosta, onde vive e as partes do seu corpo.	Assistir ao Vídeo do Youtube Quintal da cultura. Em dupla com um colega, reescrever uma das falas entre o macaco e a borboleta.
Estratégia Flexibilizada	Desmontar a caixa e traçar o contorno dela planificada.	Contação da história. Interpretação da história por meio das imagens. Montagem do texto colocando os cartões na prancha, focando para a sequência das imagens.	Vídeo do Youtube Quintal da cultura. Quebra cabeça das partes do corpo do macaco. Jogo Tapa Certo (para completar as frases: O macaco come: ____ O macaco vive:____ O aluno deve bater a ame na imagem que representa a palavra que completa a frase	Assistir ao Vídeo do Youtube Quintal da cultura. Em dupla com um colega, reescrever uma das falas entre o macaco e a borboleta o recurso de CSA.

Recurso adaptado	Caixa de presente. Cartolina; Lápis; Prancha de CSA com vocabulário necessário para a realização da atividade.	Prancha de CSA, com a história adaptada em cartões plastificados.	Computador Quebra cabeça do macaco em papel cartão. Prancha de plástico 30 cm x 24 cm, com velcro e cartão pictográfico de 4x4cm. Com as frases: O macaco come: ____ O macaco vive: ____ Imagem de banana, morango, floresta, cidade, impressas e plastificadas em tamanho 4cm x 4cm.	Prancha de plástico 30 cm x 24 cm, com velcro e cartão pictográfico de 4x4cm com o vocabulário necessário para organização sintática das frases.
PARTICIPANTE B	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Disciplina	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Conteúdo	Leitura e interpretação do poema “A bailarina”, de Cecília Meireles	Interpretação do texto “A bailarina”, de Cecília Meireles	Interpretação de texto “Atrás da porta”, de Ruth Rocha	Correção coletiva de texto
Objetivo da turma	Ler e interpretar do texto, identificando o assunto e informações implícitas. Comparar o gênero poema com o texto informativa, identificando a forma como cada gênero textual tratou a temática profissão.	Resgatar as experiências dos alunos com poema. Identificar as características do gênero textual e sua função social. Identificar informações implícitas.	Facilitar à criança sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los; Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos significativos;	Identificar no texto os aspectos referentes ao roteiro de avaliação. Escrever uma nova versão do texto refletindo sobre os critérios de correção.

			Propor a leitura de um texto como resolução de um problema;	
Estratégia	Recordar, por meio de questionamentos orais, o texto informativo sobre profissões; Cada aluno escreve sua profissão desejada no painel da sala. Descoberta do texto “A Bailarina”.	Roda da conversa sobre os conhecimentos que os alunos têm de poema. Em círculo, cada aluno retira de uma caixa uma pergunta sobre poema. Após todos retirarem, expõem suas ideias para o grupo. Atividade de interpretação de texto (lousa)	Atividade introdutória a recepção do texto; Leitura da história; Atividades de interpretação.	Investigar no próprio texto erros cometidos, tendo como referência o roteiro de avaliação. Escrever uma nova versão do texto.
Recurso	Texto do poema, impresso em formato de cartaz, letra tam. 28.	Tiras de papel com perguntas impressas. Caixinha encapada. Lusa; Giz.	Envelope de papelão	Roteiro de avaliação impresso; Folha pautada para a produção textual.
Objetivo Flexibilizado	Recordar a temática trabalhada durante a semana: profissão. Reconhecer o título do poema. Buscar a palavra significativa que se repete e completa as lacunas do poema.	Resgatar a experiência do aluno com alguma canção que ele goste. Identificar no poema A bailarina informações explícitas: local e personagem e implícita: as palavras que representa o movimento	Favorecer a participação do aluno nas atividades coletivas; Facilitar ao sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los; Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos significativos: Personagem principal; local onde ocorre	Identificar na história: personagem principal, local e eventos significativos.

			a história; período que ocorre a história.	
Adaptação da estratégia	<p>Selecionar, dentre as figuras apresentadas, a profissão de que mais gosta; Colá-la no painel com as profissões preferidas da turma; Composto o painel, a pesquisadora apresenta à turma o poema em CSA, com omissão dos cartões que representam o título e a palavra bailarina..</p> <p>Questionamento: “O que a menina quer ser?”; O aluno participante deve selecionar imagem da bailarina enquanto os demais também tentam descobrir a profissão da menina e o título da história;</p> <p>Em seguida a pesquisadora retoma os aspectos trabalhados na coletividade, com o texto adaptado na carteira do aluno.</p>	<p>Roda de conversa: colocar na caixinha uma pergunta adaptada em CSA, impressa em tira de sulfite e plastificada.</p> <p>Auxiliar o aluno a responder a pergunta utilizando a prancha de CSA com o vocabulário adaptado de acordo com a resposta.</p> <p>Interpretação do texto: Montagem da história; Identificação das palavras que apresentam os movimentos de uma bailarina; Identificação do espaço onde acontece a história.</p>	<p>Colar um envelope atrás da porta da sala de aula e dentro colocar o livro da história e o livro com a história adaptada em CSA.</p> <p>Fixar um cartaz na porta da sala a pergunta adaptada em CSA</p> <p>Montagem da história na prancha de CSA; Seleção da figura que indica os personagens, o local e as ações.</p>	<p>Apresentação da história na prancha de CSA;</p> <p>Verificação da sequência dos fatos.</p> <p>Identificação dos personagens, locais e eventos significativos.</p>
Recurso Adaptado	<p>História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico de 8 x 8cm e em prancha de eucatex 1m x 70cm com cartão pictográfico de 10 x 10cm;</p> <p>Frase adaptada em CSA: “Eu quero ser”; Figuras de profissão: professor, policial, motorista, pedreiro, bombeiro, bailarina, desenhista.</p>	<p>Poema adaptado em CSA impresso em formato de cartões, plastificados.</p> <p>Pergunta adaptada em CSA, impressa em tira de sulfite e plastificada.</p> <p>Prancha com o vocabulário investigado previamente, com títulos de canções que o aluno conhece.</p>	<p>História adaptada, impressa em folhas do tamanho de uma sulfite, plastificadas e encadernadas, com tiras de velcro logo abaixo das imagens da história e cartões pictográficos individuais para serem colados conforme o modelo.</p>	<p>História adaptada, impressa em folhas do tamanho de uma sulfite, plastificadas e encadernadas, com tiras de velcro logo abaixo das imagens da história e cartões pictográficos individuais para serem colados conforme o modelo.</p>

	5ª semana	6ª semana	7ª semana	8ª semana
Disciplina	Ciências	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Conteúdo	Os sentidos do corpo humano	Produção de texto informativo	Produção de texto: relato de experiência vivida	História “A casa sonolenta”; Identificação dos personagens
Objetivo da turma	Conhecer a importância dos órgãos dos sentidos para a sobrevivência do homem.	Produzir um texto atendendo as características do gênero textual e a proposta de enredo.	Produzir um texto atendendo as características do gênero textual e a proposta de enredo.	Facilitar à criança sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los; Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos acumulativos.
Estratégia	Escrever uma adivinha na lousa para os alunos identificarem o tema da aula. Utilizar o livro didático para leitura, discussão e resolução de atividades.	Produção individual de texto.	Roda da conversa sobre experiências vividas. Produção individual de texto.	Leitura pela professora da história. Estratégia de leitura: conexão texto- leitor. Atividade impressa de interpretação e texto
Recursos	Lousa; Giz; Livro didático.	Folha pautada para produção.	Folha pautada para produção.	Livro; Atividades impressas.
Objetivo Flexibilizado para o aluno	Identificar os órgãos do sentido e suas funções.	Produzir, com auxílio dos recursos de CSA, uma frase sobre a função dos órgãos dos sentidos.	Elaborar um texto relatando uma experiência vivida.	Favorecer a participação do aluno nas atividades coletivas;

				Facilitar ao sentir o prazer ao ler textos literários e elaborá-los; Focalizar a atenção do aluno na compreensão do texto e da escrita de elementos acumulativos (a sequência dos personagens)
Estratégia Flexibilizada	Atividade com a turma: introduzir a adivinha para que os alunos descubram o tema da aula. Atividade individual: apresentar o boneco e orientar o aluno a preencher com as partes que faltam; Identificação, na prancha de CSA, dos órgãos dos sentidos	Individual: apresentar o texto em CSA, solicitando que identifique as figuras que representam os sentidos, bem como suas funções. A partir das figuras apresentadas, elaborar frases sobre os órgãos dos sentidos, substituindo os cartões pictográficos que representam o órgão (por exemplo nariz) e o sentido (cheirar).	A pesquisadora conversou com a mãe sobre uma experiência significativa vivida por ele. A mãe relatou um passeio. Na aula: a pesquisadora e o aluno contam para a sala a experiência vivida pelo participante, utilizando as imagens maiores; Individualmente, a pesquisadora, auxilia o aluno a montar seu texto, utilizando o material adaptado.	Atividade coletiva: auxiliar o aluno a participar da estratégia de leitura com auxílio da pasta de CSA Atividade individual: montagem da história adaptada; Distribuição dos personagens nos cenários.
Recurso adaptado	Adivinha adaptada em CSA com cartão 8 x 8cm: “O que mais cheira no mundo?” Nariz. Brinquedo Sr. Cabeça de Batata (cabeça com as partes do rostos desmontáveis); Cartões pictográficos de 8 x 8cm com o nome dos órgãos dos sentidos.	Texto informativo sobre os órgãos dos sentidos, adaptados em CSA	Relato da experiência vivida adaptado em CSA com cartões tamanho 10 x 10cm e 8 x 8cm.	História adaptada em prancha de CSA com cartão pictográfico 8 x 8cm; Cenário da história em papel cartão, com velcro, para colocar os personagens; Figuras com os personagens da história, impressos, recortados, colados em EVA, com espessura e imantados.

