

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências**

ANDRÉIA PARENTE DA SILVA

**ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA
FORMAÇÃO DO EDUCADOR RELACIONADO AO
CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO**

**Marília
2005**

ANDRÉIA PARENTE DA SILVA

**ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA
FORMAÇÃO DO EDUCADOR RELACIONADO AO
CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, Unesp - Campus de Marília, como parte dos requisitos 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
2005**

ANDRÉIA PARENTE DA SILVA

**ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A
RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NRELACIONADO
AO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação, Unesp - Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial no Brasil.
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

Data da Aprovação: 25/02/2005

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: _____

Dr^a Débora Deliberato
Prof^a do Departamento de Educação Especial, Fac. De Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP.

Membro Titular: _____

Prof. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Membro Titular: _____

Prof. Dr. Sadao Omote
Prof^a do Departamento de Educação Especial, Fac. De Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – MARILIA/ SP

DEDICO A VOCÊS ...

A Deus por me permitir aprender e viver...

Aos meus pais, Antônio Esteves e Gracinda, pelo apoio e pelo amor incondicional, pela paciência e pela sabedoria de vida que possuem e da qual tenho o privilégio de vivenciar.

Ao meu irmão, Rogério, à minha irmã, Márcia e ao meu cunhado, Luciano, pelo apoio e pela paciência, mesmo que distante, mas sempre intenso.

A minha grande amiga e irmã de coração, Renata Grossi, que soube me dar orientação com amor, força com amor, equilíbrio com amor..., sem nada pedir em troca!

Ao meu querido, Fernando Genta, que compartilhou de meus momentos de agonia, enxugando minhas lágrimas com calma, amor e muito, muito colo...

A uma grande pesquisadora, que sempre me incentivou a seguir em busca de conhecimento e por quem tenho muito respeito e admiração: Dr^a Josephina Chaia Pereira.

MUITO OBRIGADA!!!!!!!!!!

EU AMO VOCÊS

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com a colaboração direta e indireta de várias pessoas.

Manifesto o meu agradecimento:

- Aos educadores (Solange, Maria Cláudia e Jonas), funcionários (Soraia, Neide, José, Mauro Junior e Rita), estagiários (Ana Paula, Juliana, Ariane e Fernanda) e residentes do C.A.P.F. - Centro Psico-Interativo, pela força e pela dedicação ao trabalho com nossos clientes, neste período em que estive ausente;
- Aos meus queridos clientes e familiares do C.A.P.F. e aos clientes particulares da clínica, pela paciência e pelo respeito à minha formação;
- À minha amiga, Valdevina, que por amor e respeito, deixou de ouvir, por algum tempo, seu programa de rádio, por não querer atrapalhar a minha concentração;
- À Prof^a Dr^a Débora Deliberato, pela orientação, pelo apoio, pelo respeito e com quem aprendi muito. Débora, para mim você se tornou: “Um exemplo de competência, ética e amor ao trabalho”;
- À Cecília Poli Grossi, pelo presente de ser uma amiga e pelo carinho com meu trabalho;
- A todas as “meninas” da secretaria de pós-graduação da UNESP-Marília, pela atenção indiscutivelmente perfeita;
- A todos os colegas do grupo de pesquisa: deficiências físicas e sensoriais, da Unesp, pelos quais tenho imenso carinho e consideração, de amiga, e que muito me auxiliaram nesta jornada;

- A Dr^a Leília Regina d'Oliveira de Paula Nunes pela participação na banca examinadora com dedicação e respeito diante do meu processo, de construção do saber;
- A Dr^a Ligia Maria Presumido Braccialli, pela participação na banca da qualificação e pelos sorrisos, sempre encorajadores, ao longo destes dois anos;
- Ao Prof. Dr. Sadao Omote pelo carinho, respeito e contribuição voluntária na leitura de meu trabalho, muito obrigada! E pela surpresa de ter sua participação na banca examinadora.
- Às minhas amigas e amigo (em ordem alfabética): Cristina, Dirce, Elaine, Eliza, e Solange, Vilse e Rovilson pelas deliciosas risadas em nossas viagens, contribuindo para que este trabalho fosse sentido, por mim, como muito prazer e alegria.
- A CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal, pelo apoio financeiro na realização deste estudo, que foi de grande valia no decorrer destes anos;
- Ao PROESP – Programa de Apoio À Educação Especial pelo apoio financeiro ao grupo de pesquisa: deficiências físicas e sensoriais, do qual sou membro;
- As minhas companheiras de disciplina na pós-graduação que tornaram minhas aulas mais agradáveis e divertidas;
- A todos os docentes da Pós-graduação da Unesp-Marília, pela dedicação;
- A todas as minhas amigas que agüentaram meus “chiliques” nestes dois anos ou que tiveram paciência pelas minhas ausências em nossos encontros. Estou voltando!
- Enfim, a todos que de uma forma ou de outra, contribuíram e torceram para que eu conquistasse este sonho. Valeu!!!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos participantes.....	53
Quadro 2- Área de atuação, tempo de experiência e número de alunos nas classes especiais.....	55
Quadro 3- Temas e subtemas	71

RESUMO

A necessidade de formação do educador para lidar com as especificidades da educação especial vem sendo intensamente discutida, considerando que a escola inclusiva exige modificações no ensino, necessitando rever os programas de formação inicial e continuada destes profissionais. A diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais exige um planejamento com estratégias e recursos adequados, auxiliando e proporcionando ações que garantam a aprendizagem desses alunos. Neste contexto, a literatura tem demonstrado a necessidade de capacitação a respeito da área de Comunicação Alternativa e Suplementar para o professor que atua com alunos com severo comprometimento na comunicação. O objetivo foi analisar a percepção do professor de educação especial da rede municipal de Londrina a respeito de atuação e formação de educadores no contexto da comunicação alternativa. Participaram deste estudo 12 professores da rede municipal de Londrina que atendiam na área da educação especial há pelo menos 6 meses. A coleta de dados ocorreu por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada. Este roteiro foi elaborado e apresentado a juízes com experiência, sendo reformulado e utilizado em um estudo-piloto para avaliar a necessidade de adequação das questões. Realizadas as devidas alterações, elaborou-se o roteiro final, contendo 36 questões. Posteriormente, realizaram-se as entrevistas e as transcrições, também, foram submetidas a juízes. A partir de uma análise qualitativa dos conteúdos da fala dos 12 professores, foi possível estabelecer quatro temas com seus respectivos subtemas: Tema 1- Caracterização do aluno foram identificados os subtemas: - Aspectos Físicos e Comportamentais; Habilidades de Comunicação (compreensão e expressão); Dificuldades (sociais, de compreensão/expressão, motoras, de comportamento, de memória e de aprendizagem) e Potencialidades; Tema 2- Plano de Ensino identificaram-se os subtemas: - Objetivos Propostos (comportamento; comunicação, social, leitura/escrita, família e outras áreas); Procedimentos Utilizados e Resultados Obtidos (comunicação, leitura/escrita, a socialização, ao recurso e estratégia de C.A.S, ao comportamento e outras áreas.); O Tema 3- Atuação do Professor, identificaram-se os Subtemas: Dificuldades (com o aluno, com a família, com outros profissionais) e Grupo de Apoio (Profissionais e Família); Tema 4- Formação do professor, identificaram-se os subtemas: Comunicação Alternativa e/ou Suplementar (conhecimento; capacitação, dificuldade de acesso). Os resultados mostraram a necessidade de programas e de pesquisas direcionados à formação dos educadores na área de educação especial, em virtude das necessidades específicas dos alunos deficientes. Os professores utilizaram materiais adaptados nas atividades pedagógicas, contudo, não ampliaram o uso destes recursos para favorecer e/ou ampliar a comunicação de seus alunos com dificuldades na linguagem, por não terem formação ou conhecimento a respeito de comunicação alternativa e/ou suplementar. Os resultados também indicaram que a falta de capacitação sistemática do professor a respeito da comunicação alternativa inviabilizou a seleção e a implementação efetiva de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação para os alunos com severos distúrbios expressivos.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Comunicação alternativa e Suplementar.

ABSTRACT

The importance of an appropriated background to deal with the particularities of the special needs education has been largely discussed, considering that inclusive school demands trends on education, and also requires a review on the systems of initial and continued qualification of these professionals. The diversity of students with special educative needs demands a planning of the proper strategies and means in order to guaranty the learning of those students. In this context, studies have been shown the need of improvement concerning Alternative and Supplementary Communication to the teacher that work with students with severe impairments on communication. The objective was to proceed an analyses on the perception that teachers of special needs education in Londrina have about their performance and qualification, concerning alternative communication. This research counts on the participation of 12 teachers of Londrina Municipal School System, which were working on special needs education at least for six months. The data collect was carried through a semi structuralized script of interview. It was elaborated and showed to experienced appraisers, and also rebuilt and employed in a preview study in order to measure the adequateness of its questions. After the achievement of these proper alterations, the final script, containing thirty six questions, was elaborated. Then, the interviews have taken place, and also been transcribed and submitted to appraisers. Through a qualitative analyses of the twelve teacher's speech, it was possible to come up with four subjects, which its related sub-topics: Subject 1 - Student's Profile, whose Sub-topics where: Physical and Behavioral Aspects; Communicative Abilities (comprehension and expression of language); Difficulties (social, behavioral, and also in comprehension/expression, memory, learning, and in motor coordination) and Potentialities; Subject 2- Education Plan, to whom the identified sub-topics were: Objectives (behavior, communication, social, reading/wirting, family and other areas); Applied Means and Methodology and Results (communication, reading/writing, a socialization, behavior and A.S.C resource and strategies, and other areas); Subject 3 – Teacher's Performance, whose sub-topics were: Difficulties (concerning students, their families or other professionals) and Supportive Group (Professionals and Family); Subject 4 – Teacher's Qualification, to whom the identified sub-topics were: Alternative and Supplementary Communication (knowledge, qualification and difficulties to access).Results has been shown the need of programs and researches aimed at the teacher's qualification concerning special education, due to students specifics needs. The teachers have employed adaptable materials on their pedagogical activities. However, because of a lack of information about Alternative and/or Supplementary Communication, they have not come up with new uses to its means in order to help or extend communication of the students with language disabilities. The results have also indicated that the absence of systematic teacher's qualification concerning Alternative Communication made impracticable an effective chosen and usage of alternative and/or supplementary means of communication, in order to help students with severe expressive disturbance.

Key Words: Teacher's Qualification, Alternative and Supplementary Communication.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Formação do professor.....	16
1.2 Formação do professor em Londrina	30
1.3 Comunicação alternativa – aspectos teóricos.....	36
1.4 Comunicação alternativa em Londrina.....	46
2 OBJETIVO	49
3 MATERIAL E MÉTODO	50
3.1 Comitê de ética.....	50
3.2 Critérios de seleção dos participantes.....	50
3.2.1 Critérios de inclusão dos participantes.....	50
3.2.2 Etapas para seleção dos participantes.....	51
3.2.3 Número de participantes	52
3.2.4 Gênero, idade, formação inicial e continuada dos participantes.....	53
3.2.5 Área de atuação, tempo de experiência e número de alunos nas classes especiais.....	55
3.2.6 Número de alunos atendidos.....	57
3.3 Material e instrumento.....	59
3.3.1 Material.....	59
3.3.2 Instrumento.....	59
3.4 Procedimento.....	59
3.4.1 Procedimento para elaboração do roteiro.....	60

3.4.2 Procedimento para coleta dos dados.....	63
3.4.3 Procedimento para análise dos dados.....	64
3.4.3.1 Concordância entre juízes dos temas e subtemas de análise.....	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	70
4.1 Tema 1- caracterização do aluno.....	73
4.1.1 Discussão do tema 1 e subtemas	75
4.2 Tema 2- plano de ensino	96
4.2.1 Discussão do tema 2 e subtemas.....	98
4.3 Tema 3- atuação do professor.....	125
4.3.1 Discussão do tema 3 e subtemas.....	126
4.4 Tema 4- atuação do professor.....	141
4.4.1 Discussão do tema 4 e subtemas.....	142
5 CONCLUSÕES.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
ANEXO.....	172
ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética	173
APÊNDICES.....	176
APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e informado.....	177
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista	178

1 INTRODUÇÃO

O meu trabalho, com a Educação Especial, iniciou-se durante o curso de formação na área de Psicologia. Apesar de não oferecerem disciplinas específicas para a área, meu interesse surgiu no 3º ano da graduação, no ano de 1996, quando tive a oportunidade de realizar atividades de estágio em uma instituição de Londrina, com dois adolescentes com diagnóstico de deficiência mental, distúrbio de conduta e com distúrbio severo de linguagem.

Mesmo com poucos dias de estágio pude perceber, de imediato, a necessidade de apoio profissional para esta população.

Sentia necessidade de buscar conhecimento e capacitação, a cada contato que estabelecia com os dois adolescentes e ao perceber a falta de orientação em que se encontravam as atendedoras responsáveis pelo trabalho educacional.

Meus questionamentos, frente à capacitação das pessoas para trabalhar na área da Educação Especial, eram constantes. Contudo, a cada experiência vivenciada, eu buscava adquirir uma familiaridade com a diversidade e tentava, por meio de reflexões da minha prática, desmistificar os (pré) conceitos que fui internalizando, no decorrer de minha história de vida.

Logo percebi que a área da educação especial era bastante abrangente. Muitos eram os desafios, porém muitas, também, eram as oportunidades e as possibilidades de restabelecer um relacionamento desmistificado com as pessoas com deficiências e, a partir dali, desenvolver meu trabalho, capacitar-me e buscar favorecer uma qualidade de vida desta população.

A necessidade de capacitação dos profissionais foi alvo de preocupação de alguns professores da Universidade Estadual de Londrina que, numa tentativa de amenizar

esta defasagem, elaboravam projetos que oportunizaram aos estudantes que tivessem interesse, em específico na graduação de Psicologia, de aprimorarem seus conhecimentos e suas informações.

Alguns projetos se desenvolveram nesta área e, no ano de 1997, fui estagiar junto às crianças de uma escola especial – APAE de Londrina.

O objetivo maior deste projeto era desenvolver habilidades sociais e maior autonomia em pessoas com deficiências, utilizando estratégias por meio do teatro. Esta experiência de interagir com este grupo de atores especiais, como eram chamados, ofereceu-me a oportunidade de conseguir, por meio do convívio e ouvindo os relatos dos próprios atores durante as oficinas, entender que as limitações eram apenas diferenças e não condição, enquanto seres humanos.

Este processo reflexivo, enquanto profissional, propiciou mudanças na minha concepção acerca das deficiências. Compreendi que, mais do que ensinar algo aos alunos deficientes, era se perceber aprendiz diante de suas atitudes e manifestações, muitas vezes mais adequadas do que a de muitas pessoas consideradas “normais”. Como em todas as interações, sempre temos algo a aprender com o outro.

Aprendi a reconhecer que existem outras formas de interagir e de responder às exigências da vida cotidiana.

Descobri que a diversidade se estendia de forma ampla e complexa e que é inerente a cada indivíduo, uma limitação e um potencial, que poderão ser desenvolvidos quando dadas as oportunidades que lhes são de direito.

Tornou-se evidente, para mim, que a formação do profissional de educação especial é algo que percorre um “continuum” que está diretamente ligado ao trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes.

Muitos continuam sendo os desafios que precisam ser percorridos para garantir uma melhor qualidade de vida para esta população. Foi proposta a inclusão social, que envolve a educação inclusiva, que se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade e busca equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada indivíduo e na construção de uma vida coletiva mais justa.

Diante deste paradigma, percebi a inclusão escolar como fundamental, assegurando aos educandos, com necessidades educacionais especiais, condições de desenvolverem suas competências dentro de uma qualidade educativa.

Contudo, pareceu-me claro que nem todos os alunos deficientes mentais tinham e têm condições de fazerem parte do sistema inclusivo nas escolas regulares e, portanto, alguns alunos ainda necessitam da educação especial, que seriam os atendimentos especializados em escolas especiais, salas especiais ou instituições que possam promover a aquisição de habilidades mais funcionais para suas vidas.

Para este segmento da população, também, são necessários profissionais e educadores capacitados, que precisam tornar sua prática fundamentada em conhecimentos científicos por meio de pesquisas e também nos eventos científicos, que possibilitam uma diversidade de experiências dos profissionais, que buscam apoio para suas atuações práticas.

A partir deste movimento, na busca por informações, é que, desde 1998, desenvolvo minha prática, enquanto profissional da psicologia, na área de educação especial.

Desde o ano de 2000, diante do meu desejo de trabalhar com esta população de deficientes mentais, em específico, diante do apoio e do mesmo interesse de outras pessoas da área e, principalmente, diante da emergência de profissionais para atender pessoas com severos comprometimentos, desenvolvo meu trabalho em uma instituição, CAPF – Centro Psico-Interativo, que atende pessoas com autismo, deficiência mental severa, doença mental e

distúrbio de conduta associados, priorizando, para estes, uma qualidade de vida que envolva produtividade, adaptabilidade, funcionalidade e felicidade.

Na minha rotina de trabalho e na busca por melhores condições de atender esta população de deficientes mentais, defronto-me constantemente, com professores da rede municipal de Londrina, que caminham, também, para adquirir conhecimentos mais específicos e direcionados para esta população com comprometimentos severos e que se encontram inseridas nas classes especiais deste município.

Nossa instituição, em 2002, foi convidada pela Secretaria de Educação de Londrina a oferecer cursos de capacitação para professores da rede municipal desta cidade, na área de distúrbios de conduta, e neste contato, pude evidenciar a carência de informações destes profissionais.

A partir deste curso ministrado, um grupo de professoras e de supervisores, procurou, espontaneamente, nosso apoio por meio de supervisões mensais de suas práticas em sala de aula.

Esta parceria me colocou mais próxima das reais dificuldades, dos anseios e das necessidades destas professoras. Percebi que valeria a pena investir meu trabalho, também, direcionado ao apoio a estas profissionais.

Outro fato marcante na minha experiência profissional foi ter percebido que, mesmo tendo uma estrutura adequada para atender esta população, no caso, a instituição C.A.P.F., muitos eram e ainda são as dificuldades para se alcançar um programa que atenda às reais necessidades destes alunos.

E nessa luta contra o tempo, pois os alunos precisavam dos profissionais e estes precisavam se sentir seguros e capazes de desenvolver suas funções, enquanto educadores, foi que me dei conta de que a formação não se esgotava e devia-se dar atenção

não apenas às pessoas com comprometimentos, mas também aos profissionais que assumiam este difícil desafio.

E aqui estou, correndo contra o tempo e tentando, por meio de novos recursos e tecnologias, como a comunicação alternativa e suplementar (CAS), proporcionar aos profissionais que trabalham com alunos com deficiências mentais severas, especificamente, com os que apresentam severos distúrbios na fala, oportunidades para realizarem seu trabalho de forma mais consciente e, assim, promover nosso objetivo maior: dar a oportunidade das pessoas viverem com melhor qualidade de vida, dignamente, independente das suas limitações.

Ciente da importância do processo de capacitação para atuar na diversidade dos alunos com deficiência mental, procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Unesp – Marília, por ter conhecimento que eram desenvolvidos trabalhos na área de comunicação alternativa e suplementar.

A partir do contato com o grupo de pesquisa: deficiências físicas e sensoriais, e demais docentes do programa, pude perceber que para a implementação de um programa de comunicação alternativa e suplementar ser efetivo eu teria que trabalhar inicialmente com os professores, ou seja, identificar sua formação, seus alunos e suas necessidades e a partir daí elaborar, em conjunto com o grupo, um programa de colaboração.

Logo, neste momento, o objetivo da minha pesquisa é analisar a percepção dos professores do ensino especial da cidade de Londrina, a respeito da atuação e da formação dos educadores, dentro do contexto da comunicação alternativa.

1.1 Formação do professor

A sociedade, ao longo de sua história, parece ter construído sua trajetória de descobertas e conquistas em decorrência da necessidade de satisfazer suas limitações, superar suas dificuldades.

Na última década, assistiu-se a uma impressionante reivindicação, dos sistemas sociais, por uma melhora na qualidade de vida de todos e, principalmente, uma reivindicação pela igualdade de direitos e de oportunidades de acesso a todas as pessoas, incluindo os deficientes ou outras pessoas com características acentuadamente diferentes das demais, a diferentes setores sociais (OMOTE, 2004).

O que se deseja é atingir uma sociedade inclusiva, com práticas representadas por movimentos de transformações, pequenos e grandes, nos diferentes ambientes e nas mentalidades de todas as pessoas. Deve ser aplicada a cada sistema social, portanto, vê-se a inclusão no ambiente de lazer, no trabalho e na educação (SASSAKI, 1997).

A inclusão implica a construção de um processo que envolve, na mesma proporção de esforços, as pessoas excluídas e a sociedade de um modo geral, no intuito de promover a igualdade de oportunidades para todos (MENDES, 2002).

A respeito de toda esta discussão referente ao paradigma da inclusão em nosso país, encontra-se, neste contexto, a educação inclusiva, como foco de atenção. O momento educacional brasileiro caminha na busca de práticas orientadas por critérios baseados nos princípios do paradigma da inclusão.

Um marco importante se deu após a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha e com a Unesco, que resultou com a Declaração de Salamanca, firmada em 1994 (BRASIL, 1994b).

As principais diretrizes orientadoras da proposta inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca, mostraram que: toda criança tem direito à educação; toda criança tem características e necessidades únicas. Sistemas educacionais deveriam ser implementados, considerando-se a diversidade existente, onde estes com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, com uma pedagogia adequada para atendê-los (BRASIL, 1994b).

Este paradigma propõe que todas as pessoas, independente de suas necessidades e de suas idiossincrasias, sejam matriculadas na escola comum, com o compromisso de promover um ensino de qualidade, seja nas classes regulares ou nas classes especiais (AMARAL, 2003; BUENO, 1999; MENDES, 2001; OMOTE, 2001, 2004; SASSAKI, 1997).

Impulsionaram-se os debates no campo da educação, na busca por alternativas de cumprimento das propostas de ensino de qualidade para todos, independente da natureza das necessidades desse alunado (FERREIRA, 2004b; MENDES, 2002; OMOTE, 2004; PELOSI, 2000).

Sob a ótica da inclusão, deve-se atender a todos os alunos, inclusive os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Esta terminologia, alunos com necessidades educacionais especiais, refere-se a um conceito sobre a diversidade, cada vez mais ampliado.

O otimismo, que fomenta a proposta inclusiva, faz-se positivo quando assegurado que todos somos diferentemente capacitados, o que não nos denomina iguais (OMOTE, 2001, 2004), o que reforça a necessidade de rever as propostas de ensino.

Compreender a necessidade ou o potencial de um indivíduo é algo bastante complexo, contudo, independentemente da origem da natureza das dificuldades, as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de atenção diferenciada, suas

particularidades precisam ser levadas em conta, pois reconhecer a extensão de seu potencial e de sua limitação é criar a oportunidade de se estabelecer programas educacionais que realmente atinjam suas reais necessidades (BUENO, 1999; OMOTE, 2001).

Uma proposta de inclusão implica revisões criteriosas e cuidadosas dos conceitos que a norteiam, por parte de todos os envolvidos neste processo, profissionais, pesquisadores, enfim, todos os setores sociais, para que não ocorra o risco de práticas embasadas em distorções do paradigma vigente (MENDES, 2001; OMOTE, 2000, 2004).

As atitudes e as normas sociais são variáveis significativas para a evolução do conceito de educação inclusiva. Portanto, a construção de novos referenciais ainda continua, já que, atualmente, busca-se, por meio do conceito de inclusão, a reorganização das atuações didáticas, das estruturas do ensino inclusivo, chegando até a repensar a formação profissional para atuar junto a esta nova prática educacional (SORO-CAMATS, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê a respeito da formação do educador, para atuar na área de educação especial, que sejam professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Mendes, Ferreira e Nunes (2003) analisaram 52 dissertações de mestrado em Educação, 05 teses de doutorado em educação e 02 teses em psicologia, num conjunto de 59 trabalhos realizados entre os anos de 1983 a 1999 e que retrataram a consolidação dos serviços de Educação Especial e os debates da educação inclusiva.

Os autores nortearam quanto a um panorama das reais necessidades da educação brasileira para os alunos com necessidades educativas especiais. Salientaram a necessidade de: rever os programas de formação inicial e continuada, oferecidos; reverter a situação de estar a inclusão na sobrecarga do professor; incluir as necessidades educacionais

especiais na formação do professor do ensino comum; superar a noção de formação especialista e generalista como muito distintas; estender o trabalho educacional para além das escolas, junto às famílias e à comunidade externa.

Nesse sentido, a formação do professor, que irá atuar junto aos alunos com necessidades especiais e/ou alunos com deficiências, tem papel fundamental na possibilidade de se atingir práticas educacionais, significativamente, inclusivas.

Mendes (2001) argumentou a importância do professor relacionar sua experiência de vida com as informações a respeito das concepções das deficiências. Discutiu que existem diferentes formas de conceber a deficiência, porque depende da relação que cada pessoa estabelece em sua história de vida com a informação que adquire a respeito do tema.

Portanto, no repensar a atuação do professor, deve-se levar em conta a concepção da educação à cerca das deficiências que fundamenta a experiência escolar no contexto inclusivo, ou seja, deve-se considerar a concepção que o professor tem da deficiência, para direcionar nosso olhar para a prática deste profissional e, assim, revisar sua formação (MENDES, 2001).

Aranha (2004) discutiu e apontou a necessidade de criar espaços e meios de reflexões para a promoção de soluções e de mudanças para viabilizar processos educacionais inclusivos. Para isto, descreveu três estudos, que serão apresentados a seguir, no intuito de apontar as modificações que os professores vêm apresentando em relação à concepção do seu papel, enquanto agentes educadores no processo inclusivo.

Um estudo realizado pela própria autora, Aranha (1999), com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, identificou que os professores se sentiam vítimas do sistema educacional por terem que assumir tal “responsabilidade” junto à aprendizagem dos alunos, com necessidades especiais, sem apoio de suporte técnico, sem recursos materiais e didáticos e sem preparo para lidar com a diversidade desses alunos.

Nesse sentido, a escola inclusiva requer o preparo destes profissionais, pois serão estes, em conjunto com a equipe técnica da escola, que deverão efetivar currículos adequados (adaptados ou modificados), por meio de uma prática pedagógica flexível, tendo por meta o maior desenvolvimento possível do educando. Este currículo e estas técnicas adaptados deverão ser constantemente avaliados e revisados, quando necessário (KNOWLTON, 1998; MENDES, 2002).

O segundo estudo, discutido pela autora, foi o realizado por Santos (2003), junto aos professores de três escolas do município do Rio de Janeiro. A coleta dos dados ocorreu por meio de questionários, entrevistas semi-estruturadas e observações em sala de aula. Os resultados mostraram um discurso a favor da inclusão. Os professores refletiram a respeito de suas práticas educativas e avaliaram seu papel no planejamento de desenvolvimento das escolas. Neste contexto, estes professores assumiram-se como “papel de agentes nas prioridades das mudanças, na implementação de inovações e na revisão do progresso” (SANTOS, 2003, p. 20).

Em seguida, a autora apresentou o terceiro estudo, realizado em dezembro de 2003, pelo Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Especial. O projeto executado foi: O Projeto plurianual de implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos os municípios brasileiros. Participaram deste projeto 27 municípios da região Norte, 33 da região Nordeste, 23 da região Centro-Oeste, 25 da região Sudeste e 20 da região Sul, com o envolvimento de 200 gestores e educadores que puderam se manifestar com relação às dificuldades que vivenciaram em sua realidade local.

A caracterização das regiões mostrou que a implementação da educação inclusiva, nos sistemas municipais e estaduais, foi aceita por unanimidade pelos professores.

Os educadores participantes deste projeto revelaram as seguintes dificuldades: a) desconhecimento da legislação; b) falta de clareza quanto à operacionalização

do processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos; c) necessidade de atrelar a determinação de dotação orçamentária aos procedimentos exigidos pela lei, por ocasião da sua promulgação; d) necessidade de estabelecer linhas de financiamentos; d) necessidade de envolvimento formal de prefeitos, de secretários municipais e estaduais; e) necessidade de monitoramento, de orientação e de assessoria aos municípios; f) necessidade de fiscalização e de novas políticas de financiamento; g) necessidade de programas de formação continuada para professores; h) necessidade de provisão material e de equipamentos adequados; i) necessidade de sensibilização e de envolvimento ativo das famílias na vida da escola; j) necessidade de orientação sobre procedimentos a ser adotado em relação a alunos com deficiência, já adultos; k) necessidade de envolvimento efetivo das áreas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e de Adultos; l) necessidade de envolvimento efetivo das demais áreas de atenção pública e m) necessidade de se criar espaços de interlocução entre municípios e estados.

Segundo Aranha (2004), estes dois últimos estudos mostraram mudanças interessantes na posição dos professores frente ao trabalho realizado em 1999. No primeiro estudo, os professores se viam como únicos responsáveis pelo seu aluno, enquanto nos dois outros estudos, de 2003, os professores já perceberam seu trabalho envolvido numa equipe que abrangia desde sua participação até o envolvimento de outras instâncias, como a unidade escolar, as competências políticas, a família e a comunidade.

Apesar das discussões apontadas por Aranha (2004) nestes três trabalhos, Valle e Guedes (2003) afirmaram que não foram encontradas pesquisas que mostrassem mudanças, modificações efetivas no cotidiano escolar inclusivo, necessitando, portanto, de estudos que investiguem as condições em que estão sendo realizadas as atuais intervenções.

A qualificação docente é ferramenta fundamental para construir a escola inclusiva, dando, aos alunos com deficiência, o direito de serem efetivamente respeitados e atendidos, por acreditar ser o professor, o mediador mais participativo do processo educacional do aluno na escola.

Mendes (2002) apresentou estudos que mostraram a necessidade de qualificação das equipes de apoio especializado; de qualificação do docente com investimento em nível de graduação e em nível de pós-graduação; de estruturação curricular com métodos, com técnicas e com recursos educativos; de treinamento para lidar com a estruturação e a organização curricular e com as técnicas especializadas e instrumentalização das escolas para o uso dos novos recursos educativos.

Na última década, muitas foram as mudanças ocorridas no campo educacional. Contudo, incertezas e dúvidas também se fazem presentes de forma marcante neste cenário, se analisado o fracasso escolar nos últimos anos e a queixa dos docentes como a falta de recursos e de apoio técnico para lidar com a diversidade de seu alunado (LIMA; RAMOS, 2003).

A partir desta perspectiva, modificar os contextos atuais, dentro da proposta inclusiva é pensar na capacitação dos professores. Os cursos de formação seriam instrumentos para os professores trabalharem com a diversidade de alunos presentes nas escolas, que se encontra cada vez mais crescente. Os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar nem com os problemas escolares mais comuns do seu cotidiano, tornando-se cada vez mais distante, na sua formação, a construção de habilidades e de conhecimentos satisfatórios para atender a toda e qualquer necessidade especial de seus alunos (VALLE; GUEDES, 2003).

Não seria prudente transferir a este profissional a responsabilidade da prática inclusiva, contudo este professor não deve ser mero aplicador de métodos e de técnicas de

ensino, precisa assumir uma postura crítica e reflexiva da sua prática pedagógica, bem como realizar constante análise de suas crenças, de seu sentimento e de suas concepções a cerca da deficiência, tendo-se em vista uma educação de qualidade (DENARI, 2004; MENDES, 2001, 2002; OMOTE, 2001; VALLE; GUEDES, 2003).

O desenvolvimento de escolas inclusivas, servindo a todas as crianças, requer uma preparação adequada de todo o pessoal da educação, pois o que se propõe é uma escola que atenda, seguindo às novas terminologias, a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em particular, os deficientes.

As transformações, na prática escolar, estendem-se tanto na educação regular como na educação especial, portanto a preocupação está na formação de professores do ensino regular e de professores da educação especial.

Mendes (2002) discutiu sobre duas correntes nesta perspectiva da educação inclusiva. A inclusão e a inclusão total. Para os seguidores da inclusão, o importante é auxiliar os alunos a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura; defendem a manutenção do “continuum” de serviços, que permitam a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares.

Por outro lado, a autora discutiu sobre os adeptos à inclusão total, os quais entendem que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, de mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e de fortalecer as habilidades de socialização. Esta corrente defende, ainda, a colocação das pessoas com necessidades especiais, em qualquer nível, na classe comum da escola regular, com a extinção deste “continuum”.

A temática da inclusão total ou parcial na área de educação tem sido alvo de intensas discussões. Por um lado, observa-se os que questionam a escassez de pesquisas ou acreditam que as escolas regulares não conseguem exercer sua função com os alunos atuais e,

portanto, não estariam preparadas para receber esta nova clientela de alunos; e por outro lado, os que promovem a extinção das escolas especiais e de qualquer apoio especializado.

Alguns autores como Mantoan (2004) e Sasaki (1997) sustentaram a possibilidade de se formar profissionais que atendessem a educação e a educação especial. No entanto, parece mais adequado seguir com as concepções de autores como Bueno (1999, 2003), Glat (1998), Mendes (2001, 2002), Omote (2003) e Sodré, Pletsch e Braun (2003) que perceberam a necessidade de se formar professores das classes regulares para uma prática inclusiva, mas apóiam, também, a necessidade de manter-se o professor especialista na educação especial.

A inclusão implicaria uma modificação de todo o contexto educacional, fator este que está muito distante das possibilidades reais da educação brasileira. Modificações são possíveis de serem realizadas, porém se baseadas em uma cuidadosa e realista visão do panorama vigente.

A formação do professor de Educação Especial tem sido alvo de reflexões (GLAT, 1998; MENDES, 2001, 2002; OMOTE, 2003; NUNES, 2003). Na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília esta formação está direcionada para áreas de comprometimento específico, assim, na sua formação, o professor recebe informações a respeito de determinada área (deficiência visual, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física), configurando-se o professor especialista.

Esta proposta de formação de professores ocorre no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília. Esta Universidade é a única universidade pública que oferece formação nas quatro áreas de deficiências (deficiência auditiva, visual, mental e física). O currículo da Habilitação em Educação Especial, desde 1999, é composto, no primeiro semestre, por disciplinas comuns às quatro áreas, caracterizando um “tronco comum” de conteúdos necessários para a formação do professor

especialista e, no último ano, os alunos são distribuídos em disciplinas específicas para cada área da Educação Especial (OMOTE, 2003).

Embora o departamento de Educação Especial da Unesp/Marília aponte a necessidade do trabalho com as especificidades das áreas, no momento atual está sendo discutida uma nova proposta de estrutura curricular. O Departamento de Educação Especial propôs uma estrutura curricular que atenda a formação do educador sobre dois pontos de vista: professor de educação especial, enquanto gestor, e o professor com formação generalista para atender à demanda da educação inclusiva. Estas propostas foram encaminhadas para o MEC em 2002 (UNESP, 2002).

Autores, como Bueno (1999) e Omote (2003), afirmaram que os professores do ensino comum precisam especializar-se para atender aos deficientes, e que os professores da educação especial precisam ampliar suas perspectivas, sem permanecerem centrados nas peculiaridades de determinada deficiência.

O indivíduo deficiente é um ser com muito mais aspectos e características além de suas condições orgânicas, portanto, na perspectiva do ensino inclusivo, os professores especialistas atuam, servindo de “intermediários entre os alunos com deficiências e os educadores em geral, interpretando as necessidades e particularidades especiais daqueles para estes” (OMOTE, 2001, p. 49).

Assim, o processo de formação de recursos humanos na área da Educação Especial apresenta dificuldades, também decorrentes da complexidade do fenômeno. Os alunos com deficiência estão, portanto, inseridos no contexto escolar, portanto nas classes regulares, nas classes especiais ou, ainda, nas instituições especializadas.

Nunes (1998) investigou as atitudes e as percepções do professor que atua em Educação Especial e apontaram como resultado a falta de capacitação desses profissionais

para lidar com as diferentes problemáticas, apresentadas pelos alunos com deficiências, presentes nas classes especiais.

Ferreira (1997), Mendes, Ferreira e Nunes (2003) e Omote (2000), em seus estudos, mostraram que as classes especiais inicialmente serviram, na sua prática, como ambientes segregadores, pois a estes serviços eram recrutados os alunos do ensino regular que apresentavam problemas graves de aprendizagem e, posteriormente, como forma de colocação de indivíduos com deficiência na escola regular, porém sem metodologias diferenciadas e adequadas para atender suas necessidades.

Embora as classes especiais possam ser recursos fundamentais para os alunos deficientes, como apontado por Omote (2003), elas podem ser vistas como espaços segregadores, pois este aluno, com deficiência, deveria estar sendo preparado para sua inserção na classe regular, porém o que se percebe é a sua permanência por um período prolongado de tempo nas classes especiais (DENARI, 1984; MACHADO, 1994) ou, em nome de uma inclusão total, ocorre o fechamento dessas classes especiais, com o retorno deste aluno, com problemas de aprendizagem, ao ensino comum e o encaminhamento, dos alunos deficientes, para escolas especiais (OMOTE, 2004).

Santos e Denari (2001) discutiram a respeito de a realidade das classes especiais, no município de Manaus, por meio dos depoimentos de seus usuários, alunos deficientes mentais. Os resultados deste trabalho demonstraram a necessidade de rever a filosofia que norteia o funcionamento das classes especiais, para que se possa realizar um trabalho de conscientização do uso, dos resultados e das conseqüências deste serviço.

Para a efetivação de mudanças nas práticas educacionais é imprescindível a transformação no modo como os indivíduos deficientes são tratados e percebidos, necessitando melhora na capacitação dos diferentes profissionais, principalmente do professor, quer especialista ou generalista.

Mendes (2001) discutiu que o problema não está na decisão por uma formação do professor generalista ou do professor especialista, o que foi brilhantemente defendido por Omote (2003), isto é, o problema não está nos serviços especializados, mas que o uso inadequado destes serviços é que lhes confere um caráter segregador.

A Educação Especial não pode permitir que seus recursos sejam utilizados para interpretar o grave problema político do fracasso escolar na educação das crianças das camadas populares, como se fosse devido a alguma patologia dessas crianças ou do seu meio (OMOTE, 2000, p.51).

O recurso da Educação Especial, as classes especiais, é uma necessidade e precisa de sua ampliação. Sua função é escolarizar as crianças deficientes que não podem ter acesso aos recursos do ensino comum.

As intenções da proposta de inclusão estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, entretanto, alguns mitos, em torno de intenções fantasiosas a cerca das deficiências, estão sendo evidenciados nas praticas escolares e precisam ser desmontados, para não se cometer a insanidade de ignorar as limitações e as dificuldades dos deficientes, tentando promovê-los como normais, encorajando-se o processo equivocado da normificação (OMOTE, 2004).

Torna-se necessário, respeitando o direito de oportunidades a todos, considerar também aqueles alunos com severos comprometimentos. Devemos reconhecer e acolher esta parcela da população, dentro da proposta inclusiva, proporcionando recursos especiais, como as escolas especiais, que auxiliam as pessoas com diferenças altamente incapacitantes a se desenvolverem e a reduzirem suas limitações (OMOTE, 2000).

O respeito e a proteção aos direitos humanos estão diretamente relacionados à educação e aos valores que a mesma promove. Nesta perspectiva, deve-se ser cauteloso quanto à realidade da inclusão escolar e à realidade da educação atual.

O profissional deve sempre caminhar numa busca constante de inovações, de reformulações de sua prática pedagógica, de seus referenciais teóricos e acompanhar os novos rumos da educação que são dinâmicos.

Valle e Guedes (2003) enfatizaram como fatores determinantes da qualidade na atuação do professor: sua formação; sua competência pedagógica e suas habilidades, que são desenvolvidas, utilizando-se estratégias metodológicas adequadas; suas avaliações críticas dos resultados da prática pedagógica, para introduzir as necessárias correções e para definir as próprias necessidades de formação continuada.

Para o sistema de ensino inclusivo, Shaffner e Buswell (1999) julgaram necessário desenvolver redes de apoio na escola tanto para professores quanto para os alunos, que precisem de estímulo e de assistência. Os professores e demais profissionais da escola devem ter acesso a profissionais com conhecimentos específicos, que possam auxiliá-los em sua prática pedagógica.

A inclusão envolve modificações na sala de aula regular, na organização da estrutura escolar e, principalmente, no papel do professor, sendo prioridade dar suporte e condições necessárias de formação a qualquer profissional da área de educação, de modo que seu desempenho, sua prática, atinja os objetivos primários que a escola se propõe, ou seja, que este educando desenvolva, dentro de seu ritmo e de seu processo, suas potencialidades.

O Plano Nacional de Educação reafirma “a educação especial como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” [...] e “que são importantes à flexibilidade e a diversidade, seja porque o

espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País” (BRASIL, 2001, p.48).

De todo modo, a problemática cotidiana de buscar uma educação que atenda de maneira satisfatória a todos os indivíduos, independente de suas especificidades, tem ocorrido e, ainda que não estendida a todos os estudiosos deste tema, parece que está se configurando uma necessária e consciente transformação na maneira como as pessoas deficientes são percebidas e tratadas.

Esta mudança de olhar o indivíduo deficiente deve ocorrer desde o ambiente familiar, social e, fundamentalmente, escolar. O papel do professor e sua concepção coerente e digna, sobre a deficiência, são tarefas primordiais, que devem ser aprimoradas por meio de programas de capacitação.

Desta forma, práticas educacionais serão efetivamente desenvolvidas, tendo como concepção o desenvolvimento de seres humanos, já que todos têm o direito de usufruir uma qualidade de vida digna.

1.2 A formação do professor em Londrina

Sabe-se que a proposta inclusiva se dá num processo participativo e integral de toda a comunidade escolar e à medida que se adotam atitudes positivas e estimulantes; esta nova política educativa tende a crescer consideravelmente (MARTINS, 2003).

As informações a respeito de formação de professores em Londrina foram obtidas por meio da Secretaria de Educação. A estrutura da Educação Especial, no município, bem como o planejamento e o desenvolvimento de ações numa perspectiva inclusiva foram estabelecidos por meio do Plano de Trabalho que a Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica desempenhou no ano de 2003 e 2004.

A Coordenadoria teve como objetivos realizar assessoria e avaliação psicopedagógica no contexto escolar, encaminhar e atender alunos com problemas de aprendizagem, acompanhar e orientar, juntamente com a equipe técnica (psicólogas, psicopedagogas, supervisores e diretores), os professores que atuavam nos programas especiais e que atendiam crianças com necessidades educacionais especiais.

Em 1998, ocorreu a implantação da Reforma Administrativa, no município de Londrina e foi criada a Gerência de Apoio Educacional, denominada Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia, posteriormente, reorganizada em equipes de trabalho: equipe de avaliação psicoeducacional; de prevenção e apoio ao ensino regular; de atendimento psicopedagógico e complementares, e foi implementado um Programa de Educação Especial com a criação de duas classes especiais para alunos com diagnósticos de deficiência mental.

Cabe ressaltar que, anterior à data de 1998, não existiam classes especiais na rede municipal de Londrina, porém os alunos deficientes eram encaminhados para as escolas estaduais da cidade.

Entre os anos de 1999 e 2000, foram efetivados e ampliados 17 programas para atender crianças com deficiência, ocorrendo, também, a melhora de recursos físicos, materiais e equipamentos.

No ano de 2001, sob nova administração municipal, foram priorizadas a assessoria e a avaliação psicopedagógica no contexto escolar. Foram ampliados os atendimentos em programas especiais e foi reassegurada a assessoria aos professores e a equipe técnica das escolas que ofertavam programas especiais e/ou atendiam alunos com necessidades educacionais especiais, como no caso de alunos deficientes.

No ano de 2003, a Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica, contava com um total de 23 profissionais que compunham o corpo de recursos humanos. O trabalho realizado pela coordenadoria era de assessoria e de apoio técnico aos profissionais que realizavam atendimento psicopedagógico, aos professores das classes especiais, das salas de recursos e às equipes dos programas especiais.

A Coordenadoria, também, realizou, no ano de 2003, assessoria itinerante de apoio especializado às equipes técnicas das escolas e aos professores de crianças com necessidades educacionais especiais e assessoria e avaliação no contexto escolar.

As escolas do município de Londrina, mais, especificamente, no contexto da educação especial, em 2003, abrangiam um total de 15 escolas municipais, com 17 classes especiais na área de deficiência mental.

Com o crescimento deste serviço na região de Londrina, pode-se perceber, como afirmou Omote (2000), que o fracasso não está no recurso da Educação Especial, no caso, as classes especiais, mas sim na forma como se faz uso deste recurso.

Espera-se que as classes especiais tenham sido ampliadas, para que os alunos que antes eram atendidos nas escolas especiais estivessem sendo, gradativamente, incluídos nas classes especiais das escolas regulares, com propostas de metodologias de ensino diferenciadas para atender às suas necessidades.

Os alunos atendidos nas classes especiais podem apresentar diferentes graus de comprometimentos e muitas vezes, “conforme a gravidade e a natureza do comprometimento, devem ser oferecidos serviços voltados para a área da saúde, que assegure o bem estar físico, psicológico e social desta população” (OMOTE, 2000, p.56).

Seguindo os pressupostos teóricos, a Coordenadoria de Educação Especial de Londrina oferece serviço de encaminhamento, aos alunos deficientes, a diferentes segmentos da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, oftalmologistas, clínico geral, pediatras, dentre outros.

Conta, ainda, com as seguintes parcerias: *Secretaria da Saúde – Projeto Tempo de Aprender*, com o objetivo de realizar atendimento e acompanhamento neurológico das crianças com deficiência; *Escola Especial APS-DOWN* com o objetivo de realizar o atendimento de apoio pedagógico e assessoria especializada aos alunos e aos professores da rede municipal de ensino, envolvendo a síndrome de down; *Instituto de Instrução e Trabalho para Cegos de Londrina*, com o objetivo de realizar o atendimento de apoio pedagógico e assessoria especializada aos alunos e aos professores da rede municipal de ensino, envolvendo a deficiência visual e com a *Secretaria de Assistência Social*, com o objetivo de orientar a equipe técnica das escolas e os professores nos casos de inclusão de alunos deficientes.

As inovações no sistema educacional devem se estender ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. “Falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p.29).

O Programa de Formação Continuada da rede municipal de Londrina se estrutura por meio de Projetos, oferecendo aos professores, aos supervisores e aos diretores das escolas, encontro com Profissionais Especializados, que apresentaram cursos tratando de diversos conteúdos, visando atender às necessidades do contexto escolar.

No ano de 2003 foram realizados: O Projeto: *“Atenção à Diversidade”*, discutindo-se os temas: Deficiência Visual; Deficiência Física; Síndrome de Down; Hiperatividade; Problemas de Comportamento: O que fazer?; Curso de Libras; Curso de Sorobã; Curso de Braille; Curso de tecnologia Educacional; O Projeto: *Assessoria e Técnica Interna*, que promoveu Discussão, Avaliação e Intervenção dos casos de distúrbio de aprendizagem; O Projeto: *Assessoria aos Professores de Programas de Educação Especial*, com conteúdos a respeito de Acompanhamento, Orientações, Planejamento, Intervenção e os temas Psicoses, Hiperatividade, Processamento Auditivo e outros; O Projeto: *Integração*, trabalhando a respeito de dificuldades de aprendizagem e O Projeto: *Suporte à Prevenção*, com conteúdos ligados às deficiências visuais e mentais.

Este programa de Formação Continuada, realizada no ano de 2003, atendeu a um número de 1589 profissionais da educação, professores do ensino regular e especial, atingindo uma carga horária de 1180 horas, num total de 50 cursos oferecidos.

A Coordenadoria elaborou para o ano de 2004 um Projeto intitulado: *Assessoria aos professores da educação especial e atendimento psicopedagógico*, dando continuidade aos trabalhos de assessoria aos professores das classes especiais, por constatarem a necessidade dos professores estudarem, discutirem e trocarem experiências a respeito de suas dificuldades e dos significativos avanços com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Os objetivos foram ouvir e desenvolver diferentes estratégias com os professores, a fim de maximizar e de valorizar o potencial de cada aluno. Foram realizados cinco encontros com duração de quatro horas cada.

Encontros individuais com os professores das classes especiais também foram realizados, acompanhados ou não pelo supervisor, cuja formação era de psicopedagogia, para estudos e aplicações de estratégias mais específicas, quando necessário, sendo que os mesmos aconteceram na própria escola.

Este projeto visou, ainda, auxiliar na formação continuada do corpo docente das escolas que, na condição de espaço público, necessitam aprimorar cada vez mais sua missão social, política e pedagógica, desenvolvendo em todos os que dela participam, comportamentos de solidariedade baseados no respeito e na valorização da diversidade humana e das diferenças individuais.

Para tanto, além do apoio da equipe da Coordenadoria frente às classes especiais, no ano de 2004 o projeto: “*Atenção à diversidade*” também teve continuidade, atingindo, como público alvo, todo o corpo docente da Rede Municipal de Ensino, envolvendo aproximadamente 2000 professores.

Este projeto teve como objetivos: sensibilizar os professores das escolas, visando o acolhimento; resgatar a auto-estima e a permanência com sucesso da criança/adolescente com necessidades educacionais especiais na escola; promover um processo de discussão e de reflexão dos problemas da escola, na busca por alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade educativa, para todos, e das intervenções e das práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão na aprendizagem e na vida em sociedade; propiciar a ampliação do conhecimento teórico-prático do professor sobre educação inclusiva e áreas de deficiências.

A presença dos professores do ensino comum e dos professores das classes especiais, nos programas oferecidos pela Secretaria de Educação de Londrina, parece apresentar uma nova geração de docentes, construindo-se uma nova mentalidade na formação continuada destes profissionais.

Contudo, deve ser identificada a questão da postura que estes docentes têm em relação à sua própria formação continuada. Cuidados devem ser tomados para que não seja negligenciado o saber docente.

Portanto, a formação continuada deve implicar o envolvimento e a maior autonomia do professor, para que possa fazer parte do corpo técnico que elabora os cursos de formação, considerando suas experiências das práticas pedagógicas, vivenciadas nas salas de aulas.

Além do trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Londrina, existe o trabalho realizado pelas escolas estaduais do Paraná, que atendem dentro do contexto da educação inclusiva, com alunos deficientes.

Os serviços na área de educação especial contam ainda com as escolas especiais, que atendem às demais diversidades dos alunos. Em Londrina, encontram-se instituições para atender alunos com deficientes nas diferentes áreas, como: APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que atende pessoas com deficiência mental e/ou física; ILECE – Instituto Londrinense de Educação Especial para Crianças Excepcionais que atende crianças com deficiência mental; ILES - Instituto Londrinense de Educação para Surdos, que atende pessoas de qualquer faixa etária, com deficiência auditiva; ILITIC - Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, que atende pessoas de 0 a 80 anos com deficiência visual ou visão subnormal; Centro VIP - Associação Flávia Cristina, que atende crianças de 0 a 14 anos com deficiência mental e física e o COL - Centro Ocupacional de Londrina que atende pessoas com deficiência mental e física.

1.3 Comunicação alternativa e suplementar: aspectos teóricos

Usualmente, a humanidade utiliza a linguagem oral e escrita para se comunicar, dando condições substanciais para que o indivíduo se faça entender. A comunicação, contudo, não se restringe à fala ou a palavras. As pessoas utilizam recursos verbais e não verbais, por meio de gestos e/ou expressões faciais para estabelecer uma interação (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Entretanto, um número significativo da população não é capaz de se comunicar por meio da fala, podendo tratar-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou em que a fala não é suficiente para estabelecer a comunicação. (NUNES, 2003; TUPY; PRAVETTONI, 1999).

Segundo os dados da American Speech and Hearing Association (ASHA, 1980, 1981) de uma a quatro pessoas em 200 achavam-se incapacitadas de se comunicar verbalmente em decorrência de danos neurológicos, físicos, emocionais ou cognitivos que resultaram em deficiências sensoriais, motoras ou de processamento cognitivo.

Resultados de pesquisas, realizadas nos Estados Unidos, indicaram aproximadamente que, 0.3% a 1% das crianças, em idade escolar eram identificadas como não-falantes (GLENNEN, 1997).

Pelosi (2000) afirmou, na sua dissertação de mestrado que estudos brasileiros indicaram que menos de 1% da população apresentava dificuldades severas de comunicação.

Correia (1999) ilustrou, em seu estudo, o número de crianças e adolescentes com problemas de comunicação em idade escolar, encontrando um percentual significativo de 22% . O autor não classificou os problemas de comunicação destes alunos.

O aluno que não possui habilidades de comunicação eficiente pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e suas preocupações e ter prejudicado seu desenvolvimento social e acadêmico. Estas dificuldades de comunicação estão diretamente ligadas à aquisição da linguagem, podendo apresentar dificuldades na linguagem receptiva (compreensão), na linguagem expressiva (oral e escrita) ou em ambas (PELOSI, 2000).

A pessoa que não possui capacidade de expressão eficiente pode ser incapaz de demonstrar a extensão do seu conhecimento ou de suas habilidades, reafirmando o papel fundamental da comunicação receptiva e expressiva na atuação de um aluno (SMITH; RYNDAK, 1999).

Atender as pessoas com comprometimento severo na comunicação, do ponto de vista funcional, exige a busca por atividades, por programas e por sistemas de ensino que sejam executáveis na vida deste aluno.

O termo literal do inglês é *Augmentative and Alternative Communication*. Alguns autores discutem a adequação do termo, utilizando o termo *Suplementar* (CHUN, 1991; CHUN; MOREIRA, 1997; MANZINI; DELIBERATO, 2004) ou *Ampliada* (NUNES, 2003; PELOSI, 2003) para *Augmentative*.

Esses termos *Comunicação Suplementar* ou *Comunicação Ampliada* são usados como formas suplementares e/ou ampliadas de comunicação, a fim de promover e de suplementar a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação para aquele que não começou ou não se mostrou capaz de desenvolver a fala (MANZINI; DELIBERATO, 2004; von TETZCHNER, 1997).

Neste texto, utilizaremos a expressão *Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS)*.

De acordo com a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição (*American Speech-Language-Hearing Association - ASHA*) a comunicação alternativa é:

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)

De acordo com a mesma associação, um sistema de comunicação alternativa e facilitadora deveria consistir:

em um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, estratégias e técnicas que podem ser usados pelas pessoas para melhorar sua comunicação (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1991, p.10)

Segundo Thiers (2000) os sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar seriam:

Um dos únicos meios viáveis de compreender e fazer-se compreender é o uso de sistemas alternativos e facilitadores da comunicação, não baseados na oralização, que podem ser empregados temporariamente ou permanentemente. Os sistemas alternativos compõem uma área multidisciplinar de pesquisa básica e aplicada, de aplicação clínica e educacional, que pertence aos campos da educação especial e da neurolinguística, envolvendo profissionais da psicologia, da Fonoaudiologia, da Terapia Ocupacional, da Medicina Geral e da Pedagogia (THIERS, 2000, p.5).

Assim, von Tetzchner (1997) afirmou que a Comunicação Alternativa é usada quando o indivíduo comunica-se face a face por meio de outros caminhos que não a

fala. Estas formas alternativas podem se dar por meio de meios como signos manuais, códigos Morse, escrita, dentre outros.

Autores como Nunes (2003), Deliberato, Manzini e Sameshima (2003) afirmaram que esta forma variável de comunicação, a CAS, possibilita uma melhor interação do indivíduo, com problemas de comunicação, nas situações escolares e sociais.

Segundo Pelosi (2000), a prática da comunicação alternativa e suplementar, teve seu início nos anos 50. No Brasil, iniciou-se no final da década de 70, em São Paulo, estendendo-se a outros grandes centros como Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Desta forma, observa-se o uso de Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar, em nosso país, há mais de trinta anos, contudo, há a necessidade de um maior número de profissionais envolvidos no processo de seleção, de implementação e de acompanhamento dos usuários destes sistemas, principalmente na área de pesquisa.

Em diferentes países, foram desenvolvidos sistemas de sinais, símbolos pictográficos, ideográficos, arbitrários e métodos pedagógicos de sinais particulares, buscando-se atingir efeitos positivos na aquisição da comunicação de alunos não-falantes (ROSSELL; BASIL, 2003).

Os sistemas que mais se destacaram foram: o Sistema de Símbolos Bliss (BLISS, 1965; HEHNER, 1980), o Sistema Rebus (WOODCOCK, CLARK; DAVIES, 1968), o Pictogram Ideogram Communication System – PIC (MAHARAJ, 1980), o Pictogram Communication Symbols-PCS (JOHNSON, 1994), o LMBrain (MICHALAROS, 2001), o ImagoAnaVox (CAPOVILLA, et al, 1996), o Comunique (PELOSI, 2000), dentre outros.

O presente estudo não irá se estender na descrição destes sistemas. A preocupação está direcionada à formação de professores para atuar com recursos e com procedimentos de comunicação alternativa e/ou suplementar no ensino especial.

Certamente, compreender pessoas com severos problemas na comunicação não se trata de uma tarefa fácil e, em muitos casos, as pessoas que irão servir como interlocutores, acabam abandonando a tentativa de iniciarem um discurso por terem a sensação de que, estas, não têm nada de importante para dizer. O uso de recursos de comunicação alternativa é fundamental para modificar as interpretações errôneas das pessoas do meio e possibilitar sua adaptação e sua funcionalidade no contexto de um modo geral (von TETZCHNER, 2004; von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000), ou seja, contribuir em muito para a dinâmica no contexto educacional.

Frente a isto, são necessárias pesquisas direcionadas, também, para avaliar a formação inicial e a continuada destes profissionais no que tange ao atendimento dos alunos que necessitam ou utilizam-se da Comunicação Alternativa e Suplementar para seu desenvolvimento.

Pelosi (2000), em seu estudo com professores das escolas municipais do Rio de Janeiro, realizou um trabalho de formação na área de Comunicação Alternativa entre os anos de 1994 e 1998 e apontou a necessidade de capacitação de um número maior de profissionais para o trabalho com a Comunicação Alternativa, recurso este que viabilizaria e facilitaria o processo inclusivo.

O professor, sem o conhecimento da possibilidade de utilização de recursos alternativos de comunicação para seus alunos deficientes, não poderá reivindicar estes instrumentos de trabalho ou quando estiver diante deles, não saberá o que fazer.

Merwe, Rose e Mophosho (2000), estudiosos do Centro de Comunicação Alternativa da Universidade de Pretoria, África do Sul, discutiram o número significativo de estudantes com deficiências severas, encontrando de 39%-40% de deficientes mentais em suas escolas. Apontaram para o número insuficiente de professores e um despreparo dos que

já estavam atuando, não propiciando uma educação com qualidade para alunos com severas dificuldades.

Os autores enfatizaram que as políticas nacionais têm pressionado professores com maior e melhor qualificação, para realizarem este trabalho. Diante disto, os autores discutiram sobre a necessidade de reformulações nos cursos de formação destes profissionais, oferecendo uma proposta de nova estruturação destes cursos.

Um outro estudo realizado foi o da pesquisadora Soto (1997), no Estado de Indiana, USA, que investigou as percepções dos professores de educação especial que utilizavam a Comunicação Alternativa e Suplementar com seus alunos com severos problemas de comunicação. Participaram deste estudo 317 professores.

Os resultados indicaram que os professores perceberam que as habilidades dos estudantes em aprender a se comunicar de forma mais efetiva foram fortemente influenciadas pelo uso dos sistemas de comunicação alternativa em sala de aula, contudo, as percepções dos professores, a respeito das habilidades apresentadas pelos estudantes, foram fortemente afetadas pelas percepções de suas próprias experiências e responsabilidades em produzir esta comunicação nas situações em sala de aula. A autora também identificou considerações a respeito da necessidade de programas de treinamento dos professores.

A importância do papel do interlocutor ou dos parceiros de comunicação foi destacada, por Manzini e Deliberato (2004, p.42), servindo a escola, os professores, os pais e a comunidade como “parceiros potenciais para comunicação do aluno não-falante”.

No ambiente escolar, precisa-se do professor como principal interlocutor nesse processo, portanto, peça fundamental para uma melhor comunicação deste aluno não-falante com os demais colegas de sua classe, assim como com outros membros da escola.

A relação que o professor estabelece na sua interação com o aluno falante foi alvo de alguns estudos como de Alant (2000), Carter e Iacono (2002) e Souza e Nunes (2003)

Alant (2000) realizou um estudo na Universidade de Petroria, África do sul, cujo objetivo foi descrever a interação do professor com o aluno falante e com o aluno não-falante, em sala de aula, e identificar a variedade de dificuldades experienciadas pelos professores na relação com os alunos não-falantes.

Os resultados deste estudo apontaram que a interação dos professores com os alunos não-falantes diferiam na quantidade de tempo que dispndiam com os alunos não-falantes e na qualidade das interações. O professor falava aproximadamente, 10% menos, interagindo com cada criança não-falante, quando comparado com o tempo que dispndia na interação com o aluno falante. A falta da possibilidade de comunicação das crianças não-falantes foi considerada o fator mais importante na determinação dos resultados e dos tipos de interação.

Souza e Nunes (2003) apresentaram um trabalho, caracterizando o perfil dos alunos com deficiência física no município do Rio de Janeiro. Com o objetivo de estudar a interação de alunos e de professores, as autoras discutiram dados parciais referentes ao estudo observacional desta relação, em diferentes situações escolares. A análise dos dados verificou a necessidade de implementação de recursos de comunicação alternativa, ampliando as possibilidades de iniciativas e de respostas do aluno. Outro dado, referiu-se aos atos categorizados como pré-intencionais e intencionais, sendo que os mesmos são poucos percebidos pelas professoras ou não eram considerados comportamentos comunicativos, não sendo, com isto, respondidos.

Carter e Iacono (2002) em seu artigo, julgamentos profissionais da intencionalidade de ações comunicativas, trabalharam com 20 professores da educação

especial recrutados de três escolas que atendiam estudantes com deficiências múltiplas e severas, 19 fonoaudiólogos, 01 criança sem deficiência, 02 com síndrome de Down e 03 com necessidades especiais. O objetivo deste estudo foi verificar se havia distinção entre os grupos dos profissionais na identificação de comportamentos considerados intencionais “versus” não intencionais para cada tipo de criança.

O procedimento consistia na análise de segmentos de fitas com imagens de ações emitidas pelas crianças. Para cada criança, 12 segmentos de fita foram selecionados, constando 04 ações claras de comunicações intencionais, 04 comportamentos claramente não intencionais e 04 ações referidas como “vagas”. Aos participantes, foi pedido que, ao assistissem as fitas, deveriam informar, marcando sim ou não no formulário, quando acreditassem que a criança apresentava comunicação intencional com o adulto.

Os resultados mostraram que os professores de educação especial tendiam a designar intencionalidade dos segmentos escolhidos, demonstrando comportamento intencional dos estudantes mais freqüentemente que os fonoaudiólogos. Isto mostra que os fonoaudiólogos tendiam a ser mais cautelosos no que consideram ações comunicativas dessas crianças do que os professores. Esta diferença pôde ser explicada, segundo os autores, pelo trabalho dos fonoaudiólogos ser basicamente clínico e pela diferença na definição do que consideraram intencional de não intencional, além do contato com os tipos de crianças que trabalhavam.

A dificuldade dos professores não está apenas em sua interação com seus alunos com severos distúrbios de comunicação, mas também na seleção de tecnologias apropriadas para estas crianças com estas dificuldades.

Parette, Hourcade e VanBiervliet (1999) escreveram um artigo na revista *Teaching Exceptional Children*, tratando a respeito da seleção de tecnologias apropriadas às

crianças com necessidades especiais. Relataram sobre a responsabilidade que as escolas assumem em elaborar programas e equipamentos frente às diversidades dos alunos.

Contudo, enfatizaram que esta tarefa deve ser assumida por uma equipe, sendo o professor, o participante que assume a maior responsabilidade entre os membros desta equipe. Infelizmente, também, encontraram em seus estudos um número muito significativo de professores que não possuem adequado treinamento e experiência em trabalhar com sistemas de comunicação alternativa e complementar, porém, acreditaram que, enquanto este professor estiver sendo preparado para assumir a responsabilidade junto aos estudantes em sala de aula, deviam assumir a função os demais membros da equipe, formada por terapeutas ocupacionais, psicólogos ou fonoaudiólogos, servindo de norteadores do trabalho deste professor.

Mantoan (2004) ao se pronunciar frente às medidas necessárias para se estabelecer uma educação de qualidade para todos, discutiu a respeito da adoção da Comunicação Alternativa para os alunos com necessidades especiais, descrevendo que este sistema “complementa ou oferece alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente e prevê estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promoverão acesso ao conteúdo pedagógico” (MANTOAN, 2004, p.137).

A proposta de incluir recursos de comunicação alternativa e complementar nas diferentes situações promoveria a melhoria na qualidade de vida das pessoas com problemas na linguagem. Portanto, para que ocorra a otimização das habilidades de comunicação desta parcela da população precisam ser postos, em prática, procedimentos de reabilitação e de habilitação, configurando uma nova realidade a esta população, em programas de colaboração, envolvendo equipes de diferentes áreas de atuação (SORO-CAMATS, 2003; von TETZCHNER, 2004).

A necessidade de se redefinir e de se colocar em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam todos os alunos não-falantes, implica a atualização e o desenvolvimento de novos conceitos e de aplicações educacionais, pois as dificuldades na comunicação afetam tanto o papel do educador, o potencial do próprio aluno, como as possibilidades de se estabelecerem interações sociais com outros alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1996).

1.4 Comunicação alternativa em Londrina

Em Londrina, o que vem ocorrendo no sistema educacional é a inclusão parcial dos alunos com deficiências. Aqueles que necessitam de uma quantidade maior de adaptações em função de apresentarem comprometimentos mais severos, como deficiência mental severa e/ou distúrbios de conduta estão sendo atendidos em classes especiais da rede municipal ou em escolas especiais.

No contexto atual, os alunos deficientes mentais com severos comprometimentos na comunicação estão inseridos nas classes especiais. Porém, não foi encontrada nenhuma pesquisa que forneça informações a respeito do perfil exato desta população ou a possível utilização de sistemas de comunicação alternativa, por estes alunos, no contexto escolar.

Contudo, por meio da Secretária de Educação- Diretoria de Ensino- Gerência de Apoio Técnico – Pedagógico, verificando-se o Relatório das Atividades desenvolvidas nos anos de 2003 e de 2004, pôde-se constatar o desenvolvimento dos programas de formação continuada, oferecidos aos professores da rede municipal de Londrina, com alguns cursos direcionados ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Foram oferecidos aos professores:

- a) curso de *Libras*: com 20 vagas disponibilizadas aos professores que tivessem interesse, fora do seu horário de trabalho, com carga horária total de 40 horas;
- b) curso de *Braille*: com 20 vagas disponibilizadas aos professores que tivessem interesse, fora do seu horário de trabalho, com carga horária total de 40 horas;

c) curso de *Sorobã*: com 20 vagas disponibilizadas aos professores que tivessem interesse, fora do seu horário de trabalho, com carga horária total de 40 horas;

d) curso - *Ambientes Digitais: formando professores para desenvolver competências e habilidades no atendimento ao aluno especial*, estendido aos professores de classe comum, sala de recursos e psicopedagogas que fazem uso do computador no trabalho com alunos que apresentam dificuldades na comunicação e na aprendizagem. Foram promovidos encontros com especialistas em Softwares Educativos para dar suporte aos professores. Estes encontros ocorreram dentro do horário de trabalho.

Até o momento em que os dados foram coletados junto à Secretaria de Educação Especial de Londrina, nenhum programa mais efetivo havia sido elaborado dentro do contexto da comunicação alternativa e suplementar.

Entretanto, o relatório das atividades elaborado pela Secretária de Educação de Londrina apresentava, em seu conteúdo, uma parte direcionada a propostas de trabalhos para os anos seguintes e um dos assuntos a serem abordados para o ano de 2005 dizia a respeito ao tema comunicação alternativa e suplementar.

A portaria do MEC 3284/2003, ofereceu esclarecimentos quanto à obrigatoriedade das instituições de ensino de oferecer subsídios para a educação de alunos, ofertando cursos como os especificados acima.

Assim, percebeu-se que a rede municipal de Londrina tentava assumir a responsabilidade frente à capacitação e à formação continuada de seus professores, buscando por meio de cursos, proporcionar subsídios para que, este, pudesse trabalhar com seu aluno com deficiência.

Contudo, a formação do professor não deve ser organizada como um curso pontual. Este professor precisaria experimentar, em sua prática, as informações que recebeu e depois discutir, refletir a respeito, de modo a se tornar um profissional reflexivo de sua dinâmica. (PELOSI, 2003).

O professor, ao lidar com seu aluno com problemas severos de comunicação e que faça uso de algum sistema de comunicação alternativa, irá necessitar de um contexto que se torne o mais familiar possível para ambos (aluno e professor), ou seja, o uso funcional do material vai viabilizar uma melhor qualidade de vida.

Para o professor, a aprendizagem vai desde aprender a utilizar o sistema até a reconhecer, em seu aluno, uma nova forma de comunicação, por meio de uma escuta visual, dos sinais não verbais que ele envia, lendo-os como verdadeiras mensagens, reconhecendo-os e devolvendo-os reconhecíveis ao outro. Emerge, portanto, a necessidade de uma formação que torne o professor capaz de auxiliar o aluno na utilização dos instrumentos tecnológicos, mas deve ser prioritário e básico um trabalho de motivação, onde este profissional ofereça aspectos espontâneos nesta interação, para que não se corra o risco de tornar insuficiente o instrumento em si (TUPY; PRAVETTONI, 1999).

2 OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a percepção do professor de educação especial, da cidade de Londrina, a respeito da atuação e da formação dos educadores, no contexto da comunicação alternativa e complementar.

2.1 Objetivos específicos

Identificar a percepção do professor, atuante na educação especial da cidade de Londrina, a respeito de comunicação alternativa.

Identificar o uso de recursos e/ou estratégias de comunicação alternativa e complementar pelo professor de educação especial, da cidade de Londrina.

Identificar a percepção do professor, atuante na educação especial, a respeito da sua formação.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 Comitê de ética

Para dar início à pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, seguindo as recomendações vigentes na resolução CNS 196/96, que aprovou o presente estudo por meio do Parecer nº 0737/2004 (ANEXO 1).

3.2 Critérios de seleção dos participantes

3.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

Foram selecionados, como participantes da pesquisa, professores da rede municipal de ensino da cidade de Londrina, atuantes na área de educação especial há pelo menos 6 meses.

3.2.2 Etapas para seleção dos participantes

- a) Foi encaminhado à Secretaria de Educação de Londrina um pedido de autorização para o trabalho de pesquisa, mediante ofício e cópia do projeto, que se pretendia desenvolver no município;
- b) após aprovação para a realização deste estudo, foi solicitada uma lista com a relação das escolas municipais de Londrina, que atendiam com classes especiais, bem como a relação dos professores que lecionavam nestas classes;
- c) a partir desta identificação, foi realizado um primeiro contato, por telefone, com os diretores das escolas, a fim de esclarecer sobre a aprovação do projeto pela Secretária de Educação, os objetivos e seu funcionamento, solicitando-se também, os nomes e os telefones para contato com os professores;
- d) a pesquisadora entrou em contato com os professores, nas escolas. Este primeiro encontro serviu de esclarecimento sobre a pesquisa, e os professores, que tivessem adesão ao estudo, preencheriam o Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice1).

3.2.3 Número de participantes

Foram constatadas 13 escolas municipais, atendendo com 16 classes especiais, nos períodos da manhã, da tarde e da noite, com um total de 16 professores.

É importante esclarecer que duas classes especiais atendiam com dois professores auxiliares, devido às especificidades dos alunos inseridos nas mesmas.

Cabe ressaltar também que, dos 16 professores atuantes nas classes especiais, duas professoras se repetiam, por trabalharem em duas classes diferentes, em turnos alternados.

Nesta lista, constavam também as 03 professoras que fizeram parte do estudo piloto. Estas 03 professoras não fizeram parte da pesquisa, contudo, no momento da coleta dos dados, uma delas havia se desligado do corpo docente da área de educação especial, sendo substituída por outra professora da educação especial. Esta professora foi incluída na pesquisa.

Duas professoras não participaram deste estudo. A primeira, por não atender ao critério de seleção e estar atuando na área de educação especial há apenas 3 meses e a outra professora pela indisponibilidade de horário compatível com a pesquisadora, ultrapassando o prazo viável para a coleta dos dados.

Portanto, participaram, da pesquisa, 12 professores de classes especiais da rede municipal de Londrina.

3.2.4 Gênero, idade, formação inicial e continuada dos participantes.

O quadro a seguir mostra a caracterização dos participantes quanto ao gênero, à idade, à formação inicial e à formação continuada.

Participantes	Gênero	Idade	Formação	Formação Continuada
P1-	Feminino	44 anos	História	-Especialização em metodologia do Ensino em História. -Especialização em Educação Especial.
P2-	Masculino	36 anos	Pedagogia	-Especialização em Educação na área de Supervisão, Orientação Educacional e Gestão. - Curso Sobre Hiperatividade; D.M, Síndrome de Down
P3-	Feminino	38 anos	Pedagogia	-Especialização em D.M.
P4-	Feminino	32 anos	História	-Especialização em Educação Infantil.
P5-	Feminino	44 anos	Magistério Educação Física	-Especialização em Educação Especial. -Especialização em Psicopedagogia
P6-	Feminino	37 anos	História	-Especialização em Avaliação Educacional -Especialização em Psicopedagogia
P7-	Feminino	37 anos	Pedagogia	-Especialização em D.M. -Especialização em Psicopedagogia - Mestrado em Educação Especial
P8-	Feminino	43 anos	Magistério Pedagogia	-Especialização em D.M.
P9-	Feminino	44 anos	Magistério Pedagogia	- Especialização em didática e metodologia do ensino - Especialização em Educação Especial no Contexto Inclusivo.
P10-	Feminino	36 anos	Letras	Especialização em Educação Especial
P11-	Feminino	54 anos	Pedagogia	-Especialização em D.M.e preparo para Patologia de Deficiência para o Trabalho.
P12-	Feminino	57 anos	Letras	-Especialização em D.M. -Especialização em Psicopedagogia

Quadro 1- Caracterização dos participantes.

Dentre as características dos participantes da pesquisa, apenas 01 era do gênero masculino, sendo os demais do gênero feminino. A faixa etária dos professores variou entre 32 anos e 57 anos.

Todos os entrevistados apresentaram nível universitário. Quanto à formação continuada, no que se refere à titulação na área de educação especial, temos: 01 professora (P7) com título de mestre em Educação Especial; 04 professoras (P1, P5, P9 e P10) com especialização em Educação Especial; 05 professoras (P3, P7, P8, P11 e P12) realizaram especialização em Deficiência Mental e 01 professor (P2) realizou cursos na área de Educação Especial.

Por trabalhar nas classes especiais, um dado nos chamou atenção, 02 das professoras entrevistadas (P4 e P6) não relataram, em sua formação continuada, nenhuma especialização, no que se refere à Educação Especial. Ambas têm formação em História.

3.2.5 Área de atuação profissional, tempo de experiência dos participantes e número de alunos atendidos nas classes especiais.

O quadro 2, a seguir, descreve quanto à atuação profissional, tempo de experiência dos participantes e o número de alunos atendidos nas classes especiais, da rede municipal de Londrina.

Participante	Atuação profissional	Tempo de experiência	Número de alunos
P1	Classe Especial – Condutas Típicas	05 anos	05 alunos
	Educação de Jovens e Adultos	10 anos	
P2	Classe Especial – Condutas Típicas	03 anos e dois meses	04 alunos
P3	Classe Especial - Condutas Típicas	04 meses	05 alunos
	ILECE – Escola Especial- Instituto Londrinense de Educação Especial para Crianças Excepcionais.	13 anos	
	IEEL - Escola Estadual- Instituto de Educação Estadual de Londrina	2anos	
P4	Classe Especial - Deficiência Mental	01 ano	10 alunos
P5	Classe Especial - Deficiência Mental	05 anos	07 alunos
	Classe Regular	-----	
	Sala de Recurso	01 ano	
P6	Classe Especial - Deficiência Mental	03 anos	11 alunos
	ILECE - escola especial	15 anos	
P7	Classe Especial - Deficiência Mental	12 anos	09 alunos
	Alfabetização de Jovens e Adultos	-----	
	Ensino Fundamental	-----	
P8	Classe Especial - Deficiência Mental	05 anos	10 alunos
P9	Classe Especial - Deficiência Mental	03 anos	11 alunos
P10	Classe Especial - Deficiência Mental	07 anos	10 alunos
P11	Classe Especial - Deficiência Mental	05 anos	11 alunos
P12	Classe Especial - Condutas Típicas	40 anos	05 alunos
	Classe Especial - Deficiência Mental		10 alunos

Quadro 2-Área de atuação profissional, tempo de experiência dos participantes e número de alunos atendidos nas classes especiais.

Quanto à experiência profissional, os relatos dos professores identificaram que suas práticas docentes ocorreram em diferentes instituições de Londrina.

Os participantes já tiveram ou ainda têm experiência de trabalharem em Escolas Especiais como – Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (ILECE), nos casos de P3 e P6. Este instituto atende crianças com deficiência mental.

O P3 indicou sua atuação na escola estadual - Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL). As professoras P1 e P7 atuavam, também, com alfabetização de jovens e de adultos e a P5, com classes regulares e com sala de recurso.

Este quadro mostrou que 07 dos professores (P1, P2, P5, P6, P8, P9 e P11) atenderam em classes especiais com experiência entre 03 a 05 anos.

Dois professores (P3 e P4) apresentaram menor experiência em atuação nas classes especiais. A professora P3 atuava há 04 meses. Cabe lembrar que o critério de inclusão dos participantes foi o de atuar, na área de Educação Especial, há pelo menos 6 meses. A P3, na época da coleta, atuava em classe especial há apenas 4 meses, contudo, trabalhava na área de educação especial, pois já lecionou na escola especial - Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (ILECE) por 13 anos e na escola regular, Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), por 3 anos.

Quanto à experiência profissional da P4 foi comprovada, pois esta, trabalhava há um ano na classe especial.

Por meio do quadro 2, pôde-se observar professores atuando há mais tempo na área, como no caso da professora P7 com 12 anos de experiência e da professora P10, há 07 anos trabalhando na área.

O maior tempo de trabalho como professora na área de Educação Especial foi relatado pela professora P12, que declarou estar atuando há 40 anos.

3.2.6 Número de alunos atendidos

A Secretaria de Educação de Londrina possui uma Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagogia que dá Assessoria de Educação Especial e Psicopedagogia às classes especiais do município de Londrina. Contudo, esta Coordenadoria subdivide as classes especiais em dois segmentos: Classes Especiais - Deficiência Mental (DM) e Classes Especial – Condutas Típicas (CT).

A classificação de classes especiais em DM e CT se deu em função das especificidades dos alunos atendidos.

Para os alunos encaminhados para as classes especiais de condutas típicas - CT, além da deficiência mental, estes alunos apresentaram outras deficiências ou distúrbio de condutas severo associado e necessitavam de um apoio mais específico, sendo, portanto, atendidos em classes especiais com menor número de alunos e, também, contavam com um professor auxiliar com formação na área de educação especial.

A quantidade de alunos nas classes especiais para deficiência mental (DM) e nas classes especiais para condutas típicas (CT) está descrita no quadro 2.

A literatura mostrou a classe especial como um serviço educacional instalado em escolas regulares, com alunos com características, os quais as classes comuns não puderam atender, pois a escola não podia organizar o trabalho pedagógico (MENDES, 2000; OMOTE, 2000). Postulou ainda, a necessidade de uma boa organização deste serviço, neste aspecto, pois o número de alunos atendidos, neste caso, poderá ser um dos fatores determinantes para se alcançar resultados satisfatórios.

Santos e Denari (2001) mostraram que o número reduzido de alunos, quinze no total, seria satisfatório para o favorecimento de melhores condições de aprendizagem dos alunos e de trabalho dos professores.

Portanto, ao analisar o número de alunos atendidos nas classes especiais em Londrina, descritos anteriormente, pôde-se considerar que estas condições que privilegiaram o atendimento pedagógico desta população.

3.3 Material e instrumento

3.3.1 Material

Neste estudo, foram utilizados um gravador, fitas “cassetes” e folhas sulfites.

3.3.2 Instrumento

O instrumento utilizado, para realizar a pesquisa, foi um Roteiro de Entrevista Semi-estruturado (Apêndice 2)

3.4 Procedimento

A produção do conhecimento, na área da educação especial, veio apresentando um crescente avanço nos últimos anos, com o uso de delineamentos e de recursos de pesquisa amplamente diversificados, bem como inúmeras teorias para a fundamentação das mesmas.

Este crescimento trouxe a preocupação com o rigor metodológico, utilizado no processo da construção desse conhecimento, de modo mais específico, ao se referir à

utilização da entrevista como recurso para pesquisa científica (DIAS; OMOTE, 1990, 1995; MANZINI, 2003, 2004; OMOTE, 2003; VIEIRA; DIAS, 1994).

No presente estudo, utilizou-se, como procedimento para coleta dos dados, a entrevista semi-estruturada, recurso considerado mais adequado, frente aos objetivos estabelecidos.

Porém, inúmeras foram as dificuldades de se trabalhar com a entrevista, principalmente por se tratar de uma forma de interação social entre o pesquisador e o entrevistado, que precisou ser estabelecida dentro de condições que garantissem a confiabilidade dos dados.

Para tanto, alguns cuidados metodológicos foram tomados desde o planejamento da coleta de informações, passando pelas variáveis que poderiam afetar os dados e a futura análise dos mesmos e por fim, no tratamento e na análise das informações coletadas (MANZINI, 2003, 2004).

Manzini (2003) sugeriu, ainda, como forma de contribuir para a utilização da entrevista de modo criterioso, a elaboração de um roteiro norteador, o qual poderá auxiliar o pesquisador na condução da entrevista e garantirá, a partir de um bom roteiro, coletar todas as informações desejadas.

3.4.1 Procedimento para elaboração do roteiro de entrevista.

A pesquisadora, por encontrar-se inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – Campus de Marília, participou da disciplina Coleta de Dados por

Meio de Entrevistas e Diálogos, que serviu como um laboratório para a pesquisa, sobre o processo de elaboração e de utilização do roteiro de entrevista semi-estruturada.

Partindo-se de um criterioso rigor metodológico, o delineamento deste roteiro ocorreu a partir de algumas etapas:

- 1) inicialmente, a pesquisadora elaborou um primeiro roteiro, de acordo com seu objetivo de pesquisa específico e sua experiência enquanto pesquisadora. Este roteiro continha 07 questões abertas;
- 2) após a explanação, o estudo e a discussão dos conteúdos teóricos, referentes ao processo de elaboração e de aplicação de um roteiro de entrevista, a pesquisadora reformulou o roteiro inicial, acrescentando-se 04 questões, ficando então com 12 questões abertas;
- 3) este roteiro reformulado passou por uma apreciação em sala de aula, para análise da clareza e da objetividade das questões, sofrendo uma nova alteração, ficando com 19 questões abertas;
- 4) para garantir a adequação do roteiro, julgou-se necessário realizar um estudo piloto com uma amostra da população a ser entrevistada. Manzini (2003) relatou que duas ou três entrevistas são suficientes;
- 5) partindo-se deste princípio, estipulou-se um número de três entrevistas a serem realizadas, utilizando-se o roteiro com 19 questões para nortear a entrevista;
- 6) a pesquisadora selecionou, aleatoriamente, 03 professoras que atendiam ao critério de inclusão desta pesquisa, ou seja, que atuavam na educação especial, há pelo menos 6 meses, para realizar as entrevistas;

- 7) as três entrevistas foram previamente agendadas e, posteriormente, realizadas individualmente, em locais pré-estabelecidos pelas participantes, não compatíveis com sua jornada em sala de aula.
- 8) o sistema de registro foi realizado por meio de gravação de áudio em fita k7 e, posteriormente, as entrevistas foram transcritas, seguindo as normas de Marcuschi (1986), acrescido de novos símbolos estabelecidos pela pesquisadora;
- 9) o procedimento para a análise do estudo piloto foi verificar a linguagem; a compreensão das perguntas realizadas pelo pesquisador; a necessidade de alteração ou de ampliação do número de questões e se a seqüência estabelecida permitia identificar dados adequados para a análise do objeto de estudo. Este estudo prévio também serviu de experiência para a pesquisadora se familiarizar com a difícil tarefa de entrevistar;
- 10) procurou-se, ainda, identificar a proporcionalidade entre as perguntas realizadas e o conteúdo da fala do professor, verificando se as questões do roteiro abrangiam o fenômeno estudado;
- 11) após a análise dos dados, provenientes das entrevistas do estudo-piloto, foram realizadas algumas alterações com o objetivo de tornar o roteiro mais adequado. Este roteiro sofreu uma nova apreciação por um juiz da área e também foi submetido à apreciação do Grupo de Pesquisa: Deficiências Físicas e Sensoriais da Unesp, representado por profissionais com experiência em entrevistas;
- 12) construiu-se, então, o roteiro final, norteador das entrevistas da pesquisa, por se julgar que as alterações realizadas anteriormente foram

satisfatórias e que as questões estavam claras e objetivas. Este roteiro continha 36 questões abertas (Apêndice 2).

3.4.2 Procedimento para coleta dos dados

A utilização da entrevista semi-estruturada proporcionou uma coleta de dados com a interação entre entrevistador-entrevistado, o que viabilizou a identificação das informações referentes às percepções dos professores a respeito da Comunicação Alternativa na sua prática pedagógica.

A pesquisadora apresentou familiaridade com a amostra dos professores entrevistados por ter realizado um trabalho com os profissionais, isto é, com os professores e as professoras que atuavam na área de Educação Especial do município de Londrina, como descrito anteriormente. Este fato pôde ter facilitado o entrevistado, ao expor seus pensamentos e as suas experiências.

As entrevistas foram realizadas em sessões únicas e individuais, em horários disponíveis pelos professores, em salas cedidas pelas diretoras das escolas onde lecionavam.

Ao iniciar a coleta, foi solicitada permissão do participante, para que a entrevista pudesse ser gravada em fita cassete e foi avisado que as informações coletadas seriam analisadas e redigidas em forma de trabalho científico, resguardando-se a identificação dos participantes.

Em seguida, foi realizada a entrevista, seguindo o roteiro previamente elaborado.

3.4.3 Procedimento para análise dos dados

Ao utilizar a entrevista semi-estruturada, deve-se manter extrema atenção na análise das informações coletadas. Manzini (2003) orientou que a análise deve levar em conta o objetivo da pesquisa, buscando-se a interpretação dos dados, advindos do conteúdo da fala do entrevistado. As informações verbais identificadas deverão ser transformadas em classes ou categorias de análise.

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Novamente, atentos aos cuidados metodológicos, as transcrições das fitas passaram pelas seguintes etapas:

- a) a pesquisadora transcreveu o conteúdo das fitas, utilizando as normas segundo Marcuschi (1986). Além das normas estabelecidas pelo autor, também foram acrescentados outros símbolos que facilitaram a padronização das informações, como por exemplo: 1- [...] pausa na fala do entrevistado; 2- (risos) quando a entrevistada emitia sons de risos; 3- (?) fala não entendida; 4- (Intercorrência) - quando havia alguma interrupção durante a entrevista;
- b) a pesquisadora escutou novamente as fitas e as transcrições foram adequadas, quando necessário;
- c) as fitas com as transcrições foram encaminhadas a um juiz com experiência na área, para que fossem ouvidas novamente;
- d) após a leitura das fitas, com as transcrições realizadas, não foi indicada nenhuma alteração.

Após o processo de transcrição das fitas, realizou-se a análise do material, identificando-se, a partir de um procedimento de construção, temas e subtemas de análise.

Esta análise deve ter seu foco, conforme nos recomendou a literatura, no objetivo a que se propõe a pesquisa (MANZINI, 2004; OLIVEIRA, 2003).

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas do estudo piloto e, posteriormente, analisados os dados. O objetivo inicial desta pesquisa tratava de analisar a percepção dos professores referentes aos recursos e às estratégias utilizados na comunicação para alunos com severos distúrbios na comunicação, ou seja, direcionava-se, de modo geral, à análise para os conteúdos das falas dos professores frente às percepções quanto às formas expressivas dos alunos.

Assim, a partir da análise do material do estudo piloto, foram estabelecidas classes ou categorias de análise. As categorias de análise se definiram por um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresentou características semelhantes, mas que se distinguiam pela natureza. Bardin (1977) afirmou que as categorias devem ser construídas de tal maneira, que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias.

Neste momento, foram estabelecidas quatro categorias com as respectivas subcategorias: 1) expressão oral: sons, palavras e parte de palavras, frases; 2) expressão gestual: gestos indicativos, gestos representativos; 3) expressão corporal: pegar na mão, tocar no corpo, direcionar a cabeça, expressão facial; e 4) comunicação gráfica: leitura e escrita.

Contudo, após a coleta dos dados e a análise dos mesmos, foram sendo identificados conteúdos nas falas dos professores, que se ampliavam ao objetivo inicial desta pesquisa, ou seja, os relatos dos professores demonstraram um maior número de informações do que se pretendia inicialmente analisar. Estas informações apresentavam características de um assunto, que se sobrepunham.

Em virtude de maior quantidade de informações obtidas por meio de os relatos dos professores, as categorias e as subcategorias foram ampliadas e modificadas para: 1) Objetivo de ensino: motor, comportamento, comunicação, social, leitura e escrita; 2) Procedimento de ensino: recursos e estratégias; 3) Caracterização do aluno: habilidades de comunicação, dificuldades, descrição de comportamento, potencialidades; 4) desenvolvimento da aprendizagem: linguagem oral, linguagem escrita; 5) Estratégias para propiciar habilidades comunicativas; 6) Dificuldades do professor e 7) Necessidades do professor.

Perante estas novas categorias e subcategorias, foi possível perceber a sobreposição de assuntos. Desta forma, as categorias anteriormente estabelecidas foram modificadas como temas e subtemas, garantindo, assim, a possibilidade de uma análise de conteúdo mais abrangente e flexível de mudanças entre os temas e subtemas.

A apresentação dos temas e dos subtemas finais, está nos resultados.

3.4.3.1 Concordância entre juízes dos temas e subtemas de análise.

Com o intuito de seguir um rigor conceitual e metodológico em nossa pesquisa, seguiu-se Carvalho (1996). Para o autor, o material coletado por meio de instrumento nas pesquisas qualitativas, quanto a sua categorização, deve ser submetido à análise de juízes.

Assim, foi elaborado material para apreciação de juízes, com a finalidade de verificar se os temas elaborados eram representativos.

A seleção dos juízes para a avaliação da representatividade dos temas e subtemas elaborados teve como critério ter experiência em estudos, utilizando-se como instrumento de coleta dos dados a entrevista, e a análise de conteúdo como método de análise das informações.

Dessa forma, foram selecionados dois juízes, uma fisioterapeuta e um psicólogo, atuantes na educação especial. Ambos já haviam desenvolvido estudos nesta área, com ampla experiência em entrevistas.

Quanto ao material elaborado pela pesquisadora e encaminhado aos juízes, este continha, por escrito, informações sobre os objetivos da pesquisa, sobre o instrumento utilizado para coleta, a entrevista semi-estruturada, o quadro com os temas e subtemas identificados e suas respectivas definições operacionais.

O material elaborado continha, ainda, orientações para os juízes de como proceder, os temas e seus respectivos subtemas, sendo na seqüência fornecidos três exemplos de conteúdos de fala dos professores, selecionados pela pesquisadora por considerá-los como difíceis de classificação.

Cabia ao juiz assinalar na coluna correspondente, nos parênteses em branco, se a classificação do conteúdo da fala do professor estava adequada às classificações realizadas pela pesquisadora por meio das siglas: Concorda () C; Discorda () D ou concorda parcialmente () Cp/e.

O material foi entregue aos juízes e, após suas avaliações, foi realizado o índice de concordância. Cabe ressaltar que determinou-se que o material deveria ser avaliado por dois juízes, porém caso houvesse um índice de discordância superior ao aceitável, o material seria entregue a um terceiro juiz.

A realização do índice de concordância teve como finalidade demonstrar se os temas e os subtemas identificados pela pesquisadora não foram arbitrários, e se estavam

representados pelos exemplos selecionados no conteúdo da fala dos participantes. O índice de concordância (IC) foi avaliado utilizando-se a fórmula $IC = (\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$. O parâmetro comparativo aceitável intra e entre juízes, relativo às ocorrências, deveria ser igual ou superior a 70%.

A concordância referia-se à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com os do juiz A (P-A); pesquisadora com os do juiz B (P-B) e entre os dados dos juízes entre si (A-B).

O índice de concordância entre os juizes: A – B; P – A; P – B; obtido foi superior a 70%. Considerado, portanto, satisfatório, tendo sido obtido índice mínimo de 84% e máximo de 91%, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordâncias dos dados.

Relação Entre juízes	Índice de Concordância
P – A	91,2 %
P – B	86,3%
A – B	84,3%

Após os juízes terem devolvido o material, a pesquisadora identificou os dados em que houve discordância entre a pesquisadora e cada juiz.

Estes dados foram discutidos com os mesmos e verificou-se que as discordâncias ocorreram devido aos exemplos estipulados não terem informações dentro de contexto mais amplo em que ocorreram, o que causou uma interpretação errônea dos dados.

Após a contextualização das situações de discordância com os juízes, verificou-se que os temas e os subtemas estavam adequados.

Notou-se, também, que a concordância entre juízes foi menor, quando relacionada entre os índices, pesquisadora e juizes (P-A; P-B). Portanto, prevaleceram os temas e os subtemas identificados pela pesquisadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação dos temas e dos subtemas de análise.

Conforme descrito, anteriormente, no procedimento para análise dos dados, após inúmeras leituras do material transcrito, verificou-se que, ao investigar a percepção dos professores a respeito de recursos e de estratégias de comunicação alternativa, pôde-se ampliar o foco inicial da pesquisa, tornando a formação e a atuação dos educadores na área de educação especial, no contexto da comunicação alternativa, aspectos relevantes deste trabalho.

A partir disso, foram identificados quatro Temas de análise:

Tema 1- Caracterização do Aluno;

Tema 2- Plano de Ensino;

Tema 3- Atuação do Professor;

Tema 4- Formação do Professor.

O quadro 3, a seguir, descreve os temas e os subtemas

TEMA 1	SUBTEMAS 1	
Caracterização do Aluno	1.1- Aspectos físicos e comportamentais	
	1.2- Habilidades de comunicação	1.2.1- compreensão
		1.2.2- expressão
	1.3- Dificuldades	1.3.1- sociais
		1.3.2- compreensão/expressão
		1.3.3- motoras
		1.3.4- comportamento
1.3.5- memória		
1.3.6- aprendizagem		
1.4- Potencialidades		
TEMA 2	SUBTEMAS 2	
Plano de Ensino	2.1- Objetivos propostos	2.1.1- comportamento
		2.1.2- comunicação
		2.1.3- social
		2.1.4- leitura/escrita
		2.1.5- família
		2.1.6- outras áreas
	2.2- Recursos e procedimentos utilizados	
	2.3- Resultados	2.3.1- a comunicação
		2.3.2- a leitura e escrita
		2.3.3- a socialização
		2.3.4- aos recursos e estratégias de CAS
		2.3.5- a comportamento
		2.3.6- a outras áreas
TEMA 3	SUBTEMAS 3	
Atuação do Professor	3.1- Dificuldades	3.1.1- com o aluno
		3.1.2- com a família
		3.1.3- com os outros profissionais
	3.2- Grupo de apoio	3.2.1- profissionais
		3.2.2- família
TEMA 4	SUBTEMAS 4	
Formação do Professor	4.1 Comunicação alternativa e suplementar	4.1.1- conhecimento
		4.1.2- capacitação
		4.1.3- dificuldades de acesso

Quadro 3- Temas e Subtemas.

Os quatro temas se sobrepueram, pois a investigação e a compreensão de como aconteceu o processo de ensino aprendizagem, isto é, o processo de educação escolar dos alunos com deficiência implicou num conhecimento a respeito da população que foi sendo acompanhada pelo professor, ou seja, à medida que o educador percebia as características físicas e comportamentais de seus alunos, assim como suas habilidades e suas dificuldades (Tema 1), pôde elaborar de forma consciente seu plano de ensino (Tema 2). Sua atuação (Tema 3) e sua formação (Tema 4), também, foram fundamentais para garantir o uso de recursos e de estratégias adaptadas às necessidades de cada aluno.

Para tanto, segue a definição operacional e a análise de cada tema e subtema identificado.

4.1 Tema 1- caracterização do aluno

Entende-se pelo Tema 1, caracterização do aluno, os relatos dos professores a respeito de os aspectos físicos e comportamentais, habilidades de comunicação, dificuldades e potencialidades de seus alunos. Por meio deste Tema foi possível identificar o perfil da população atendida nas classes especiais de Londrina, do ponto de vista do professor.

Como descrito no quadro 3, para o Tema 1, foram identificados subtemas, definidos como:

1.1 Aspectos físicos e comportamentais:

Este subtema descreveu os relatos dos professores a respeito dos aspectos físicos e/ou do conhecimento da patologia do aluno pelos sinais ou pelos sintomas descritos.

1.2 Habilidades de comunicação:

Referiu-se aos comportamentos comunicativos dos alunos, observados pelos professores nas situações escolares, que estabeleceram função significativa para o interlocutor. Este subtema 1, habilidades de comunicação, envolveu os subtemas:

1.2.1 Compreensão: Esta definição abrangeu o relato do professor, em que o aluno entendia uma instrução verbal e/ou uma situação proposta por um interlocutor.

1.2.2 Expressão: Relato das modalidades de expressões verbais e/ou não verbais dos alunos compreendidas pelo interlocutor, ou seja, o aluno por meio de sua linguagem expressiva conseguia estabelecer uma comunicação com seus colegas de sala ou mesmo com o professor.

1.3 Dificuldades

Este subtema descreveu o relato das dificuldades dos alunos, percebidas pelo professor. Este subtema, dificuldades, englobou os subtemas:

1.3.1 Sociais: Este subtema englobou dificuldades na vida social e familiar do aluno, padrão social, repertório social, condições de higiene e relacionamento interpessoal.

1.3.2 Compreensão/expressão: Descreveu as características relatadas pelo professor sobre a falta total ou parcial de habilidades comunicativas, por meio de expressões verbais e/ou não-verbais do aluno, não compreendidas pelo interlocutor.

1.3.3 Motoras: Este subtema relatou as dificuldades motoras dos alunos, percebidas pelo professor.

1.3.4 Comportamento: Este subtema relatou os comportamentos apresentados pelos alunos e que foram considerados pelos professores: comportamentos inadequados, não funcionais para a situação em que ocorriam.

1.3.5 Memória: Os professores descreveram em seus relatos, as dificuldades do aluno em reter as informações.

1.3.6 Aprendizagem: Este subtema descreveu, por meio dos relatos dos professores, as dificuldades do aluno em aprender os conteúdos pedagógicos.

1.4 Potencialidades

Este subtema descreveu os relatos dos professores a respeito das características que afirmaram as habilidades dos alunos em diversas áreas, como social, pedagógica, familiar, etc.

4.1.1 Discussão do tema 1 e subtemas - caracterização do aluno.

Para compreensão do perfil deste aluno, julgou-se importante esclarecer alguns pontos, já que as classes especiais da rede municipal de Londrina são diferenciadas em: classe especial – deficiência mental (DM) e classe especial – condutas típicas (CT)

Esta classificação poderá ser melhor compreendida após leitura do relato da professora P1, que lecionava em classe especial – CT:

Aqui é mental né! (P1)

São diferenciadas, porque cada aluno com uma (deficiência); são diferenciadas as deficiências deles...O A1, que tem dificuldade de, ele não fala... ele tem dificuldade de coordenação... você tem que trabalhar muito para ele conseguir reter informações...(P1)

Depois tem o A2, que tem Síndrome de Asperger, você tem que trabalhar bastante o comportamento....(P1)

A3 é hiperativa, quando ela chegou ela tinha muita dificuldade em reter informações...(P1)

O A4, ele tem dificuldade enorme em reter informações e a gente está trabalhando bastante o comportamento.... (P1)

A5, ele não ouve e não fala, ele era muito agressivo.(P1)

Por meio do relato de P1, viu-se que esta professora recebeu em sua classe especial – CT, alunos com diferentes características, apresentando além da deficiência mental, outras comorbidades associadas e significativas para o quadro diagnóstico.

A partir do relato de P1 pôde-se verificar, também, que havia um número reduzido de alunos (cinco), se comparados aos relatos das professoras P5 e P6, a seguir, que atendiam em classes especiais - DM.

Esses alunos têm necessidades especiais leves, eu tenho PC leve, oito alunos aqui nesta sala, eles têm um atraso mental assim...são alunos fáceis de ser trabalhados...você trabalha mais na parte cognitiva, muito pouco na comportamental... (P5)

Aqui, onze alunos... eles são mais limítrofes... eu sinto assim que eles se esbarram no medo de errar, de achar que não pode, e, no momento que ele vê que ele pode, ele vai embora, na hora que ele consegue entender que ele tem dificuldade, mas aquela dificuldade não é para aquela atividade, que ele consegue, que ele vai, aí eles deslancham.... (P6)

Os relatos acima mostraram que, além de identificados um número maior de alunos para as classes especiais - DM, a diferenciação também ocorre em função das especificidades dos alunos que apresentaram, segundo os relatos acima, níveis de dificuldades mais leves.

Portanto, os encaminhamentos para as classes especiais DM ou CT foram determinados em função dos aspectos físicos e comportamentais dos alunos e, por isso, existiu uma diferenciação no número de alunos atendidos nas classes para DM e para CT. Como foi descrito no quadro 2, os professores P1, P2, P3 e P12 trabalhavam com a classe de condutas típicas - CT e os demais, com as classes para deficientes mentais - DM

Neste aspecto, não se pode negar que trabalhar com um número reduzido de alunos poderá ser benéfico para que este professor alcance resultados mais satisfatórios. Contudo, o fato de ser usuário de uma classe especial já acarreta uma série de estigmas e preconceitos.

Esta diferenciação em DM e CT precisa ser cuidadosamente estudada em termos de vantagens e de aproveitamento pedagógico, para não se correr o risco desta classificação contribuir como um espaço de preconceito, de segregação e de discriminação.

Este cuidado é necessário, pois a classe especial é um serviço educacional voltado ao atendimento de alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de uma classe regular, porém deve ter como objetivo a reintegração de seus usuários nas classes regulares, tão logo estejam preparados para isto (BRASIL, 1994a).

A professora (P6) descreveu sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos:

Eu fazia uma leitura, eu tinha um painel de leitura, quando eles entravam todos estavam no mesmo nível, pré-silábico 2, agora que eles já estão alfabetizados, fazem interpretações, produções... (P6)

As informações de P6, quanto ao potencial de seus alunos, indicaram que estes apresentaram um desempenho acadêmico satisfatório na época e foram alfabetizados. Contudo, não foi investigado o nível de alfabetização destes.

Todavia, o serviço das classes especiais poderá, portanto, assumir a função de viabilizar o processo de inclusão de seus alunos nas classes regulares. Este relato de P6, acima, ressaltou que o professor deverá ficar atento às potencialidades de seus alunos e propiciar ações para a inclusão a fim de evitar um período prolongado, destes, nas classes especiais, como já foi discutido por Denari (1984) e Machado (1994).

O serviço, a que se destinam as classes especiais, poderá sofrer uma distorção de suas funções. Poderá segregar ainda mais seus usuários, por estes permanecerem por muitos anos neste serviço educacional e ainda servir como recurso das classes regulares para encaminhamento daqueles alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, os relatos de P8 e P11 ilustraram procedimentos de encaminhamentos de alunos do ensino regular para as classes especiais:

... eu só recebo crianças que tem é, assim, leve, a gente fala tipo seria retardo leve, limítrofe, são aquelas crianças que ficaram assim, três, cinco anos de primeira a segunda série e que não aprenderam a ler e escrever, são essas crianças que eu recebo né, que estão com intelectual rebaixado...(P8).

... A1 ele sabe ler, escrever, redige, estrutura textos, mas ele tem outro problema no pensamento lógico, no raciocínio matemático... A6 freqüentou a sala até 4ª série, há 3 anos está aqui, ele sabe as letras do alfabeto mas quando escreve, ela troca a letra da frente pela de trás...(P11)

Nos relatos dessas duas professoras, P8 e P11, descritos acima, encontrou-se exemplos de alunos com dificuldades de aprendizagem, que foram encaminhados das classes regulares para as classes especiais e este procedimento não condiz com o paradigma da inclusão, uma vez que por meio dos relatos apresentados os alunos demonstraram potenciais para o processo de ensino e aprendizagem, na classe regular, com adequadas adaptações curriculares.

Autores como Ferreira (2004a), Mendes, Ferreira e Nunes (2003) e Omote (2000) já alertaram, em seus artigos, que estes serviços, em certos casos, acabavam apresentando um caráter segregador, pois alunos do ensino regular que apresentavam graves problemas de aprendizagem, eram encaminhados para estas salas.

Os atuais direcionamentos, propostos pela Política Nacional de Educação Especial, recomendam que o serviço das classes especiais deve atender alunos que apresentam diagnóstico de deficiência mental por meio de avaliação psicológica e que não encontram condições de estarem inseridos no ensino regular (SANTOS; DENARI, 2001).

Às escolas e aos professores ficam as responsabilidades para atender toda esta diversidade do alunado. Contudo, o relato da P8 descrito a seguir, que atendeu em classe especial-DM, trouxe informações que o professor não se sente preparado diante de certas características de seu aluno:

... uma eu encaminhei para a Flávia Cristina (escola especial) porque ela tinha assim, mais problemas do que as demais crianças e eu, primeiro, não estava apta a trabalhar com ela e nós não temos pessoal disponível para me ajudar..(P8).

A verbalização dela era mínima, então ela falava só palavras, ela não completava frases, e ela tinha bastante dificuldade para se comunicar, tanto que ela vivia isolada, ela não conseguia se relacionar com os amigos. Aí eu conversei com o pessoal que avaliou, que me enviou a menina e falei para eles que ela não, não era criança para sala especial, apesar de saber que o pessoal que avalia sabe o que está fazendo né, mas dentro do que eu estava habituada a trabalhar e receber, eu nunca tinha tido uma criança daquele nível, então ela, para o pedagógico, essa criança eu não conseguia fazer nada, parte pedagógica.(P8)

A professora P8 demonstrou, com sua informação, o quanto não se sentia preparada para lidar com esta aluna que apresentava dificuldades na comunicação. A literatura representada por autores como Manzini e Deliberato (2004) e Nunes (2003), apresentaram recursos e estratégias de comunicação alternativa, que poderiam auxiliar este professor no processo de ensino-aprendizagem deste aluno, porém ficou evidente a necessidade deste profissional, ter acesso a tais recursos de ensino, durante sua experiência prática. No caso deste professor, sua experiência não era com educação especial, apesar de ter realizado um curso de especialização para deficientes mentais.

Nestes dois relatos, pôde-se perceber que o professor, ao identificar as características de sua aluna, acreditou não ser um encaminhamento adequado para classe

especial. A vivência e formação específica poderiam auxiliar o professor a adequar e a adaptar seu planejamento em função das especificidades de seus alunos. AP8 relatou que sua experiência era em produção de texto e com a terceira série do ensino fundamental, mas foi chamada para assumir a classe especial, em função de sua formação, como está descrito a seguir:

... eu já trabalhava há dezesseis anos, quase vinte na escola e aí a prefeitura precisava de pessoas que tivessem essa formação para abrir as classes especiais... (P8).

... eu estava habituada na terceira série e eu assim, é outro esquema, totalmente diferente e quando eu cheguei tinha que alfabetizar e eu só tinha alfabetizado no início da minha carreira (P8).

... aí eu me assustei porque eu trabalhava, trabalhava e eles não aprendiam, aquilo pra mim era a morte! Numa sala regular tem aqueles que não aprendem, mas tem aqueles que respondem a proposta, aí você se anima... (P8)

Discutir sobre os encaminhamentos, representa um dos caminhos para visualizar o panorama do aluno que vem utilizando as classes especiais. Até o momento, foram apresentadas informações dos professores que confirmaram a trajetória de alunos, do ensino regular, com graves dificuldades de aprendizagem sendo encaminhados para as classes especiais, mais especificamente, às classes especiais para DM. Os relatos indicaram, também, que os alunos que apresentaram maior comprometimento foram inseridos nas classes especiais - CT.

A professora P4, no seu discurso, a seguir, apontou outra situação que demonstra a necessidade de cautela ao realizar-se as avaliações dos alunos:

Eu tenho um, mas ele não veio hoje, ele tinha sido diagnosticado como hiperativo, mas em decorrência do que está acontecendo com ele, ele está passando por uma outra avaliação porque o caso dele deve ser transferido, não é mais para sala especial, é para outro tipo de sala. (P4)

Cabe ressaltar, que é necessário uma avaliação diagnóstica, a qual deverá ser realizada por profissionais especializados, para que não ocorram equívocos nos encaminhamentos. Nesse processo de avaliações é importante que o professor do ensino especial participe da identificação das características e das especificidades escolares, para que o aluno tenha adequado encaminhamento (DELIBERATO, 2003, 2005; ROTHSCHILD, SWAINE; NORRIS, 2001; SCHOSSER; ROTHSCHILD, 2001).

Apesar de as exigências da política educacional, frente à clientela das classes especiais, deve-se considerar, primordialmente, as várias características deste aluno, as condições da própria escola, bem como os procedimentos para o processo de avaliação diagnóstica, para depois avaliar como vêm sendo feitos estes encaminhamentos e as reais condições em que estão ocorrendo os processos educacionais, nestas classes especiais.

Por outro lado, por meio do relato da P12, notou-se que já existia a preocupação na inclusão, destes alunos, no ensino regular:

... conforme a criança está com o comportamento mais adequado, ajustado socialmente, legal e com o conteúdo acadêmico razoável, eu faço um contrato com ele e começo a fazer um estágio com ele no ensino regular. (P12)

... mas olha, de todos os alunos que entraram nas classes de condutas típicas dos primeiros, já fiz todas as “regulagens”, já fiz a inclusão de todos...A1 autista, A2 autista, A3 autista, já estão todos na sala regular há 4 anos. A4 hiperatividade, já está no regular porque a sala começou em novembro de 99...(P12)

Percebeu-se, então, que o processo de inclusão dos alunos deficientes no ensino regular dependeu não somente das disposições legais, mas também da consciência que este profissional teve de sua função, enquanto educador e das potencialidades que estes alunos apresentavam.

As diferentes experiências de práticas pedagógicas, dos professores, demonstraram interferir na atuação com alunos deficientes, como identificado pelos relatos de P8 e P12, onde, o tempo de experiência com alunos deficientes da professora P12 é maior.

O professor precisa estar consciente das características dos seus alunos para que possa adequar seu planejamento e, assim, viabilizar o processo de inclusão no ensino regular. Neste processo, a participação do professor nas reavaliações dos alunos é fundamental (ROTHSCHILD, SWAINE; NORRIS, 2001).

Cabe a este profissional da educação, principalmente àquele que se compromete a investir seu conhecimento na área de educação especial, conhecer, reconhecer, identificar e desenvolver diferentes características, habilidades de seus alunos, para promover o acesso, do aluno deficiente, a um ensino de qualidade, e a sua permanência nele (ARANHA, 2004; BRASIL, 1996; MENDES, 2002).

Neste estudo, a preocupação com a formação do professor direciona-se ao contexto da comunicação alternativa e fomenta a busca por informações no que diz respeito ao reconhecimento das habilidades e das dificuldades de comunicação dos alunos inseridos nas classes especiais de Londrina, para que sejam possíveis futuros programas na área.

Os 12 professores entrevistados mostraram, em seus relatos, que atenderam em suas salas, alunos com problemas de comunicação. Contudo, surgiu a preocupação do conceito particular que cada professor tinha a respeito do que seria o termo: problemas de comunicação. Então, a princípio, procurou-se investigar as principais dificuldades de seus

alunos e, posteriormente, direcionar a questão sobre a presença de alunos com problemas de comunicação.

A literatura apontou que grande parte de alunos da educação especial apresenta dificuldades na comunicação oral, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem (DELIBERATO; MANZINI, 1997; THIERS, 2000).

Os relatos dos doze professores mostraram que, nas classes especiais de Londrina, existiam alunos com problemas de comunicação, e que estes problemas apresentaram níveis diferenciados:

Olha, tem o A1, que tem dificuldade, ele não fala. (P1)

Tem o A5, ele não ouve e não fala (P1)

O A3, o problema dele é seriíssimo de fono.... é na linguagem, então ele não consegue, ele fala, mas não consegue escrever porque ele fala tudo errado....(P2)

..o A1, ele não tem... muito pouco, muito pouco, ele fala mas assim, muito pouco (P3)

.. de comunicação, de tudo, porque quando ele estava no pré, eu fazia intervalo junto com a professora dele e eu percebia que com as crianças ele não se comunicava, tinha uma dificuldade assim, muito grande.(P4)

.. tem sim, eu tenho duas alunas que tem bastante dificuldades na comunicação. (P5)

.. tem o A2, ele tem problema de fala mesmo, um problema grave....na hora dele escrever, ele não consegue, ele fala muito errado mesmo... (P6)

... ela tem uma fala infantilizada... além de infantilizada a entonação, eu não sei o termo porque eu não, mas é meio fanha sabe ... (P7)

.. quando eu recebi o A1 eu não entendia uma vírgula do que ele falava...
(P8)

... A2, a língua não ajuda para a dicção das palavras, falo pra ela falar devagar, algum gesto eu já consigo compreender...mas o A3, de uma frase que ela diz eu consigo entender uma palavra...(P9)

Tenho sim, tem a A4 e o A5. Eles não conseguem se expressar verbalmente, o vocabulário muito pobre e, sempre a mesma, simplista, sempre as mesmas palavras, vergonha mesmo até de falar, só reproduz aquilo que escuta e problema de fono mesmo, problema de articulação, de sons, fonemas, não sabe vai falar chato, fala jato. Esses dias mesmo, o que foi mesmo que eu escutei? “Meu mizinho”, eu achei que fosse meu vizinho, era meu amiguinho. Trocas assim bem, bem diferentes.(P10)

O A7 fala, comunica bem o que ele quer. Mas assim, ele tem assim, não é um discurso claro. A A.6 precisa de fono, inclusive tem muita dificuldade para falar...(P11)

Na comunicação? Então, porque a comunicação é um olhar, um sorriso. Então, se eu falar para você que eu tenho dificuldade, eu tive, às vezes, em alguns momentos, crianças com essas dificuldades. Mas, se ela me olha assim, com um olhar bonito, eu falo “Oh! Que olhar bonito, rapaz do céu.”. Então, de repente, essa comunicação intercortada, ela começa a fluir entendeu? Então, eu não vou dizer que eu tenho dificuldade, eu tive casos assim que foram mais difíceis, passou um mês, não uma semana, para diluir uma dificuldade, mas [...]Eu tenho problema de criança com dificuldade para falar, com problema de fono mesmo. Isso, eu tenho... A A5, por exemplo, tem paralisia cerebral. Então, ela tem dificuldade de falar a fala nossa, esta que a gente está dizendo aqui, agora. Mas ela fala com os olhos, ela fala com os movimentos, ela é [...] o corpo dela fala. (P12)

Os relatos demonstraram que os professores direcionaram-se para os problemas de fala e que apenas P9 e P12 conseguiram identificar outras possibilidades comunicativas além do verbal, como no caso do olhar, dos gestos e do sorriso.

Quanto aos aspectos da comunicação não-verbal, alguns estudiosos a respeito do assunto, como Knapp e Hall (1999) recusaram separar palavras de gestos, daí trabalharem com expressões mais amplas, como comunicação ou interação face a face. De acordo com estes autores, o termo não-verbal refere-se a todos os eventos da comunicação humana que transcendem às palavras escritas ou faladas, no sentido de serem um “continuum” a elas.

Mesmo que alguns alunos não articulem oralmente a fala, eles articulam linguagem por meios não verbais, como por gestos, pela escrita, uso de símbolos pictográficos, entre outros. Portanto, é de fundamental importância, os professores terem na sua capacitação a percepção e a compreensão de que a comunicação não-verbal, de seus alunos, pode servir como recurso de comunicação alternativa.

Um modo de situar os processos comunicativos seria o professor delimitar o tipo de comportamento a ser denominado, quando se examina a relação dos sistemas verbal e não-verbal.

Neste contexto, Knapp e Hall (1999) discutiram uma importante questão, a intencionalidade comunicativa, com a plena consciência de que signos emitidos ou recebidos têm um propósito particular, ou seja, a troca comunicativa.

A diversidade de problemas de comunicação, relatados pelos professores, mostrou a necessidade de estes alunos receberem um procedimento educacional direcionado para suprir suas necessidades especiais e para atingir o propósito a que a escola se propôs, a alfabetização de seus alunos.

Os recursos de comunicação alternativa e suplementar (CAS) poderão facilitar a interação e possibilitar um melhor desempenho dos alunos com dificuldades de comunicação, em sala de aula, como indicou o estudo realizado por Muniz (2004).

Neste estudo, a autora mostrou que, por meio de o uso do tabuleiro de figuras do Pictures Communication Systems (JOHNSON, 1994), um aluno não-falante pôde desenvolver suas habilidades de comunicação verbais e não-verbais e melhorar seu desempenho nas situações de história e nos processo de interação com o professor e com os colegas.

O estudo, também, apontou que as expressões não-verbais puderam auxiliar o aluno para ser compreendido nas situações de história, quando este não utilizava o tabuleiro de comunicação.

Entender o que são dificuldades e habilidades de comunicação requer dos professores, uma capacitação nesta área, já que as dificuldades de comunicação podem interferir na dinâmica dos professores com estes alunos.

A comunicação é uma experiência de troca de interesses, de sentimentos entre as pessoas. Normalmente, este processo se dá verbalmente, contudo, algumas pessoas são incapazes de desenvolver a fala e a escrita, mas utilizam-se de outros meios para estabelecerem esta comunicação.

O professor poderá desenvolver seu trabalho acadêmico por meio da utilização das diferentes possibilidades de comunicação, verbais e não verbais, de seus alunos, assim como de recursos adaptados de comunicação alternativa e suplementar.

Para isso, necessitar-se-á que este profissional consiga perceber estas diferentes formas de comunicação. Este indivíduo pode apresentar outras possibilidades de manifestar a sua linguagem interna, para estabelecer um processo de comunicação efetivo com o meio, como por exemplo: pela escrita, pela língua de sinais, pelos gestos, pelas expressões faciais, entre outras (DELIBERATO; MANZINI, 2000).

Os relatos, a seguir, mostraram que o professor discriminou algumas habilidades comunicativas de expressão e de compreensão de seus alunos, estabelecendo uma comunicação com o mesmo:

O A5 através do [...] ele faz muitos gestos, por sinais... (P1)

O A.1 ele faz sinais né, pra gente assim: quando quer ir ao banheiro ele demonstra que tá com vontade de xixi e já vai pro lado da toalha que ele sabe que vai pro banheiro. Quando a gente fala que vai tomar lanche, ele já entende e pega a lancheira. Quando ele quer água, ele puxa a gente pra levar até o bebedouro ou até o filtro. Ele às vezes, imite sons só que a gente não entende o que ele tá emitindo, quando ele tá assim em sensação de alegria ele grita muito, ele grita, ele bate palma, ele dá a mãozinha pra gente bater, quando ele acerta, então assim, no computador ele fica muito eufórico, ele fica muito feliz... (P1)

Através de gestos assim, com a cabeça, ele fala “é”,o “é” dá pra entender...(P2)

Um ele só mexia os olhos tá, então a gente vai, você ia fazendo tentativas; então eu comunicava com ele. Como? Só com o olhar. Então era “sim” e ele olhava para cima; “não” e ele olhava para baixo.(P3)

No relato abaixo, a professora P5 considerou a linguagem não verbal de sua aluna como forma de comunicação:

eu tinha uma aluninha que ela não abria a boca, de jeito nenhum, então eu não conhecia, eu não sabia o som da voz dela, a altura da voz, e então aquilo me derrotava, aí eu levei a música e qual não foi a minha surpresa quando o A.1 começou a cantar algumas músicas e ela tentava e ela mostrava pra mim com os gestos e ela mostrava o aparelho de som, o CD... (P5)

Notou-se que a professora P5 conseguiu perceber que a música favoreceu ao aluno interação por meio de expressão não-verbal. A professora não descreveu se esta aluna apresentava alguma alteração auditiva dificultando respostas à fala dos colegas e do professor, mas apresentou percepção à música o que lhe despertou interesse para a interação.

Deliberato (2001) discutiu a interferência do grau e do tipo de surdez na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral do aluno surdo. Logo, a observação da professora foi importante não só por caracterizar possibilidades de expressão, mas também na identificação de alguma alteração auditiva significativa.

Contudo, nem todos os professores conseguem discriminar as diferentes formas de comunicação de seus alunos e relacioná-las com as diferentes patologias, para que se possa realizar os devidos encaminhamentos.

A necessidade de capacitação dos professores se reafirmou quando, por meio do relato da professora P7, percebeu-se que, esta, não considerou outras formas de expressão de seu aluno, no entanto, sabe-se que reconhecê-las é importante para adequar os procedimentos de ensino.

Ah, eu tento forçar a falar porque eu não sei, eu acho assim, eu sou meio contra esse negócio de gestos, eu não gosto, não acho legal, é uma opinião particular.

Eu acho assim, porque já tem uma deficiência aí vai ficar usando gestos, acho que vai ficando mais estigmatizado ainda. Então hoje, atualmente eu tenho um aluno que não tem linguagem nenhuma na outra escola né, eu tento que ele emite sons e eu vou tentando adivinhar o que ele está querendo falar, sem uso de gestos, então eu forço: “O que você quer? O que você quer? O que você quer?”. Aí eu vou tentando adivinhar, adivinhar, adivinhar, então eu tento estabelecer uma comunicação por mais truncada, difícil meio de doido que seja, eu tento fazer isso.(P7)

Oportunamente, von Tetzcnher (1997) salientou a importância de gestos, de linguagem de sinais como instrumentos de comunicação alternativa, pelo fato de que é um recurso, que para ser usado o aluno depende de si próprio, pois pertence ao seu próprio corpo.

Contudo, o professor deve ter o conhecimento de que o aluno não-falante pode ampliar suas possibilidades lingüísticas, com recursos independentes de seu corpo, ou seja, materiais confeccionados a partir de recursos de baixa tecnologia (pranchas, pastas, tabuleiros com fotos e figuras) e de alta tecnologia (vocalizadores) (CHUN; MOREIRA, 1997; MANZINI; DELIBERATO, 2004; REILY, 2004).

Desenvolver habilidades de comunicação, linguagem receptiva (compreensão) e/ou linguagem expressiva (produção) são direitos que devem ser oferecidos a todos os que necessitarem.

Em muitos casos “há uma ‘assincronia’ entre a linguagem receptiva (compreensão) e a linguagem expressiva (produção) dos indivíduos com comprometimentos severos de comunicação” NUNES (2003, p. 20), ou seja, a pessoa não-falante, pode estar compreendendo muito mais do que está se expressando.

A professora P1 e a professora P9 perceberam esta distinção entre a linguagem receptiva e expressiva nas suas interações com o aluno não-falante:

Por que eles entendem quando a gente fala “não” e quando fala “sim”. Eles sabem bem o que está querendo ser passado pra eles (P1).

... às vezes eu penso que ela está conseguindo compreender mais do que se comunicar.(P9)

Além das questões de habilidades de expressão e de compreensão do aluno não-falante, há uma visão equivocada de que sujeitos “não falantes” possuem,

necessariamente, comprometimentos mentais, impossibilitando o indivíduo de compreender o contexto das interações (CHUN, 2002).

A falta de um meio de expressão efetivo dos alunos, com comprometimento na fala, dificulta o acesso à vivência e à aquisição de conhecimentos, interferindo no desenvolvimento global e na integração social (CHUN, 2002).

Quando a criança não é capaz de se comunicar por meio da fala, muitos aspectos de sua vida ficam adversamente afetados, como o isolamento social, a baixa frequência de suas interações sociais, e sua baixa auto-estima (NUNES, 2003).

Eles não conseguem se expressar verbalmente, o vocabulário muito pobre e, sempre a mesma, simplista, sempre as mesmas palavras, vergonha mesmo até de falar... (P10)

Tenho, o A.1. Oh! O A.2 ele tem um problema de fala mesmo, um problema grave e ele não vai mais além por causa dessa fala sabe. (P6)

Então, quando eles não são compreendidos, eles ficam muito chateados. É como se você estivesse falando e a pessoa assim [...] você não consegue passar a sua mensagem, você fica angustiada. (P11)

Inclusive, na hora da conversa ela era a que mais, ela queria dizer o que tinha feito porque às vezes, a gente tinha dificuldade de entender algumas idéias dela por causa da dificuldade de expressão dela e da minha compreensão, mais eu acho. Porque ela queria dizer o que tinha feito e alguma coisa, no vocabulário dela não era comum para mim. Então, eu não, eu não conseguia interpretar, então ela ficava nervosa porque ela queria dizer e eu não entendia o que ela estava dizendo. (P11)

Os relatos acima demonstraram a dificuldade de expressão oral dos alunos favorecendo a ocorrência de situações, em que os alunos acabaram demonstrando sentimentos de baixa auto-estima.

Grossi (2002), ao descrever sobre os “comportamentos inadequados” nos lembrou que o comportamento é uma forma de interação e a classificação em termos de adequado ou inadequado não decorre de sua natureza, mas de critérios sociais. Em muitos casos, os alunos deficientes apresentam comportamentos considerados inadequados como emissão de gritos ou expressões gestuais mais violentas, para obterem a atenção do interlocutor.

Muitas vezes ele chega perto do amigo é pra agredir, pra bater..(P3)

Neste relato, entendeu-se que a criança buscou uma interação com seus amigos, mas de forma inadequada, o que necessitaria de um trabalho com a mesma para aprender a interagir de outra forma. O próprio meio familiar em que o aluno não-falante convive pôde ter favorecido as formas de expressão inadequadas.

Neste sentido, a participação da família na caracterização das possibilidades expressivas do aluno com o professor e demais profissionais foi discutida por Deliberato, Manzini e Guarda (2004).

Se a pessoa for incapaz de expressar seus pensamentos por meio da expressão oral, e não desistir de buscar esta interação, certamente utilizará outras formas de expressões não-verbais para atingir seu objetivo, como descrito pela P12:

Eu tive uma criança autista e que não falava nada. Mas a gente conversava muito porque mesmo que ela não falasse [...] teve um dia que ela ficou tão brava comigo que ela estava martelando um prego numa madeirinha e eu falando: “A8, mais uma vez, vamos encher aqui não é mesmo?” e ela ficou tão brava que levantou o martelo e me bateu, quebrou meus 2 dentes aqui... está vendo (apontando para os dentes)? Agora eu estou em tratamento, quase nem aparece. Mas então, nós conversamos né, ela não falou o que ela queria, ela falou que não estava com vontade de fazer aquele trabalho mais, que estava com o “saco cheio” de fazer aquilo lá, uma hora encheu e não conseguiu falar, me bateu e pronto (P12).

Esta menina apresentou uma forma de expressão não verbal, “agredir”, e esta forma de expressão foi percebida, pela professora, como um modo de buscar interação com o meio e expressar seus sentimentos.

Outra dificuldade dos alunos, observada pelos professores, foi o isolamento, como se verifica na fala do professor P3:

... é trabalho mais individual, não no grupo porque ele tem problema seriíssimo de comportamento, ele bate, ele agride, trabalha com ele no individual mesmo do que em grupo...(P3)

Para von Tetzchner e Martinsen (2000), as dificuldades de se comunicar com os indivíduos, com comprometimentos na linguagem oral, promove nas pessoas que o rodeiam a sensação de que ele não tem nada para falar, não ocorrendo uma interação e levando ao isolamento social deste. Por este motivo, a Comunicação Alternativa e Suplementar tem um papel muito importante na demonstração de que indivíduos não-falantes têm muito a dizer e podem, se favorecidos dos recursos para tal.

As professoras, P8 e P12, relataram sobre o comportamento de isolamento de seus alunos:

A verbalização dela era mínima, então ela falava só (algumas) palavras, ela não completava frases, e ela tinha bastante dificuldades para se comunicar, tanto que ela vivia isolada, ela não conseguia se relacionar com os amigos.(P8)

Quando eu entrava na sala, eu tive um aluno muito tímido que não olhava para mim, ele olhava só para o chão. Eu conversava com ele e ele não conseguia levantar o olhar; a cabeça para dar um olhar. Muito quietinho, ele não conseguia olhar para o lado, para um colega.(P12)

O relato de P8 ilustrou que, apesar de a aluna emitir palavras, ela não conseguia uma comunicação efetiva, dificultando, com isto, a interação com os colegas. A literatura definiu a comunicação suplementar ou ampliada como recursos e/ou estratégias que possam favorecer a fala já existente, aumentando as possibilidades de expressão (CHUN, 1997; MANZINI; DELIBERATO, 2000; REILY, 2004).

Certamente, esta aluna, descrita pela professora P8, tinha muito mais a dizer do que percebeu este professor. Com o comportamento de isolar-se, esta aluna já mostrava que estava apresentando dificuldades de interação e o isolamento acabou sendo uma garantia de que esta criança não sofrerá tantas situações angustiantes de não poder se comunicar, de não se fazer entender.

Responsabilizar o professor por esta dificuldade é negligenciar que a sociedade, também, não está acostumada a observar e a perceber os comportamentos não verbais que se emite nas interações.

Os professores atuantes na educação especial deveriam estar preparados teoricamente, para atuar com a diversidade de “problemas de aprendizagem”, mas diante dos desafios, a ampliação de seus conhecimentos poderá ser feita por meio da formação continuada.

Enfrentar este desafio se mostrou emergencial, pois os participantes relataram, também, outras dificuldades enfrentadas por seus alunos. Este tema 1 tratou das características dos alunos descritas pelos professores e também das dificuldades de memória e motoras.

A partir do relato dos professores, viu-se alunos com dificuldades em reter as informações, como nos exemplos relatados pelos professores P1 e P2.

... tem informações, você tem que trabalhar muito para ele (A1) conseguir reter informações (P1)

... você escreve no quadro, ele não enxerga, ele tem que ir lá, olhar, olhar, olhar e aí, na hora que ele voltou na carteira, ele já esqueceu e tem que ir de novo. (P2)

O fato de os professores P1 e P2 perceberem as dificuldades de memória de seus alunos poderá favorecer no momento de realizar o plano de ensino, principalmente quanto à necessidade de se adaptar recursos, quer para a comunicação ou para outra especificidade, como no caso do aluno descrito pelo professor P2, ou seja, adaptação de recurso para seu aluno com “déficit” visual (AMIRRAL, SORO-CAMATS; BULTÓ, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004; MANZINI; SANTOS, 2003).

A diversidade de características associados à deficiência mental dos alunos reafirma a necessidade de capacitação e de apoio que este professor necessita, por meio de profissionais especializados, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, no caso dos alunos com dificuldades motoras, que são atendidos pelos professores que desenvolveram seus trabalhos nas classes especiais:

Ele (A1) tem dificuldades de coordenação. (P1)

... ele (A2) só não tem coordenação boa para escrever, sabe, não tem uma certa coordenação... (P1)

Porque eu também tinha um aluno que ele falava, mas ele não tinha os movimentos, o movimento motor. (P3)

... eram PCs (paralisados cerebrais), que não se movimentavam, que não tinham movimento nenhum nas mãos. (P3)

Então tudo que exige desse, da parte muscular é comprometido. Por exemplo, quando está este tempo assim, eles gripam muito fácil e eles não sabem tossir, eles não sabem expectorar, fazer aquela força para tossir. (P9)

Portanto, o perfil do aluno com deficiência mental, atendido nas classes especiais de Londrina, foi caracterizado por outras manifestações além da deficiência mental como a surdez, a deficiência visual e motora. Os programas de atuação devem ser direcionados para aprimorar as potencialidades e as habilidades dos alunos com as adequações ambientais necessárias, para o pleno desenvolvimento educacional e social (SORO-CAMATS, 2003).

As especificidades dos alunos das classes especiais de Londrina, percebidas pelos professores, precisam ser discutidas com os responsáveis pela organização de cursos para formação continuada de professores, para que em conjunto possam elaborar estratégias que viabilizem um ensino de melhor qualidade e uma formação profissional para lidar com a diversidade.

As habilidades e as competências do professor podem ser ampliadas por meio de a utilização de recursos e de estratégias adaptados, como no caso dos recursos e das estratégias de comunicação alternativa e/ou suplementar. Além de a possibilidade do conhecimento de diferentes tecnologias, a observação processual do aluno, por parte do professor, é condição para que sua prática pedagógica possa ser reavaliada e reconduzida de forma mais coerente.

Cabe ressaltar que profissionais com a nova concepção, centrada nas habilidades e não nas limitações dos alunos deficientes, é fundamental para que estes encontrem espaços educacionais realmente dignos do nome que se propõe realizar: uma educação.

4.2 Tema 2 - plano de ensino

Este tema compreendeu os relatos dos professores quanto aos objetivos de ensino estabelecidos, recursos e estratégias propostas, assim como os resultados obtidos pelo aluno nas situações escolares. Para o Tema 2, foram identificados os seguintes subtemas:

2.1 Objetivos estabelecidos

Este subtema se referiu aos relatos dos professores sobre os principais objetivos que se pretendeu atingir com seus alunos. Este subtema 2 englobou os subtemas:

2.1.1 Comportamento: descreveu os relatos dos professores sobre as perspectivas de atuação, com os comportamentos dos alunos não adequados, em sala de aula.

2.1.2 Comunicação: relatos dos professores sobre seus objetivos para favorecer e/ou aprimorar a comunicação dos alunos.

2.1.3 Social: este subtema apontou os relatos dos objetivos, que os professores estabeleciam na sua atuação, para favorecer um melhor desempenho social dos alunos.

2.1.4 Leitura/escrita: este subtema descreveu os relatos dos objetivos, que os professores estabeleciam na sua atuação, para desenvolver a leitura e a escrita de seus alunos.

2.1.5 Família: descreveu os relatos dos objetivos, que os professores estabeleciam na sua atuação, para desenvolver um trabalho, que envolvesse a família do aluno deficiente.

2.1.6 Outras áreas: relato de objetivos, que os professores descreveram, porém sem uma área de conhecimento determinada.

2.2 Recursos e procedimentos.

Este subtema envolveu os relatos que os professores descreveram a respeito dos materiais utilizados e as estratégias adotadas para a execução das atividades planejadas com o aluno deficiente, em sua prática pedagógica.

2.3 Resultados obtidos

Este subtema envolveu os relatos, descritos pelos professores, referentes aos progressos e/ou resultados obtidos pelo aluno diante dos objetivos propostos. Este subtema, resultados, englobou:

2.3.1 Comunicação: Relato das informações obtidas a respeito da comunicação (compreensão e expressão) do aluno nas interações estabelecidas pelo mesmo em diferentes situações.

2.3.2 Leitura/escrita: referiu-se às informações obtidas pelos professores, a respeito da expressão escrita do aluno, após a realização dos procedimentos na sala de aula.

2.3.3 Socialização: este subtema referiu-se às informações dos professores quanto aos resultados obtidos na área social do aluno.

2.3.4 Recurso e estratégia de CAS: relato dos professores frente aos resultados obtidos com o aluno com a utilização de recursos e de estratégias de comunicação alternativa.

2.3.5 Comportamento: resultados quanto à aquisição de comportamentos mais adaptativos do aluno para as situações escolares.

2.3.6 Outras áreas: resultados sem uma área de conhecimento estabelecida.

4.2.1 Discussão do tema 2 e subtemas.

Este tema se mostra relevante por oferecer embasamento quanto à prática desenvolvida nas classes especiais do município de Londrina, a fim de compreender se este recurso educacional promoveu um ensino que permita a inclusão dos alunos deficientes, inclusive os não-falantes, em sua própria sala de aula.

Tem-se como foco, neste tema, o trabalho pedagógico, o fazer pedagógico, no que se refere à organização desta prática, em uma sala de aula, com alunos deficientes e com características distintas entre si e para os quais devem estar assegurados os indispensáveis apoios frente às suas necessidades.

O plano de ensino, tema 2, forneceu dados quanto ao processo de ensino-aprendizagem, executado com os alunos deficientes das classes especiais, a partir do planejamento de suas atuações pedagógicas, do procedimento em que as mesmas aconteceram e dos resultados alcançados.

Grande parte das dificuldades da educação dos alunos deficientes está na necessidade de adaptações, de recursos e de serviços especializados e, conseqüentemente, de profissionais capacitados para respaldar a prática docente.

O professor precisa, ainda, ter conhecimento das características idiossincráticas de seus alunos, para planejar atuações específicas e estabelecer uma organização de seu trabalho pedagógico.

Os objetivos do plano de ensino, relatados pelos professores das classes especiais, não favoreceram somente a aprendizagem da leitura e da escrita, mas foram objetivos direcionados para ações que possibilitaram melhor qualidade de vida do aluno deficiente, inclusive com a família. Deliberato, Manzini e Guarda (2004) discutiram, em seu trabalho, a importância do envolvimento de famílias de alunos deficientes múltiplos no

processo educacional de seus filhos. Rothschild, Swaine e Norris (2001), também, informaram que a família deve fazer parte da equipe de avaliação e de elaboração do programa de atuação com alunos deficientes não-falantes.

Seus planejamentos tinham como objetivo desenvolver outras áreas como: o comportamento do aluno; a comunicação; a área social; as práticas que envolveram a família e outras áreas cujo direcionamento se estendeu a objetivos não específicos.

Inicia-se a discussão, deste tema 2, no que se refere aos objetivos de atuação dos professores frente aos comportamentos dos alunos, pois, nas classes especiais foram encontrados, segundo os relatos dos mesmos, casos de alunos que apresentaram, além da deficiência, comportamentos “inadequados” para o contexto escolar, o que dificultou o processo de aprendizagem e requereu, do professor, o estabelecimento de metas para lidar com estes alunos.

Nesta pesquisa foram considerados como comportamentos inadequados àqueles que interferem no processo educativo, envolvendo agressividade, falta de atenção, agitação, impulsividade, postura desafiadora e postura opositora frente às instruções (GROSSI; SILVA, 2003).

Durante a entrevista realizada com os professores, não foi realizada nenhuma questão a respeito de objetivos de atuação frente ao problema de comportamento de seus alunos. Contudo, alguns relatos descritos abaixo ilustraram que esta característica estava presente em alguns alunos e foi percebida pelos professores, como pode-se observar a seguir:

... o que a gente está trabalhando muito são os comportamentos... (P1)

Hoje é difícil eu falar, porque mais assim, tem que ser individual, muito problema de comportamento, você tem que trabalhar muito isso. (P3)

... e, na época, como eu estava trabalhando a questão do comportamento...
(P8)

... e os comportamentos inadequados, fazer a modelagem de um comportamento novo (P12)

Os relatos acima indicaram que os professores trabalharam a questão comportamental e que o modo de manejo de suas ações foi particular. Comparando-se a fala das professoras, P3 e P12, notou-se que uma trabalhou com seu aluno de forma individual e a outra, utilizou um procedimento de modelagem mais técnico da análise experimental do comportamento (BRAUN, 2004; GROSSI; SILVA, 2003). Existem diferentes possibilidades de manejo de comportamentos inadequados, contudo, o mais importante, foi que, este professor, teve consciência de sua conduta e de seu objetivo e que fosse orientado por tal procedimento.

Hendrickson, Gable e Leszczyński (1999) alertaram que as dificuldades de integração de alunos, com comportamentos inadequados, são multivariadas. O fato de as escolas não estabelecerem regras claras sobre o modo como trabalhar com estes alunos e a necessidade de um processo de integração gradual dos mesmos, no ambiente escolar, são também considerados, por estes autores, variáveis relevantes.

Estas colocações dos autores, acima citadas, foram identificadas na fala da professora P8. A professora relatou sobre os problemas de comportamento de seus alunos, interferindo na realização de sua prática e que o manejo destes inadequados requereu: disponibilidade de tempo hábil para desempenhar seus procedimentos; que este professor conseguisse, assim, superar as situações de frustração e a falta de recursos e assuma a responsabilidade diante de sua prática, enfrentando este desafio. Veja o relato de P8:

... no começo, teve uma turminha, a primeira turma minha eu levei dois anos para eu poder sentar na sala, sentar assim do lado deles, conversar, tomar

uma leitura porque eu não podia sentar, eu não podia virar para o quadro pra escrever, você sabe que escola de prefeitura é só quadro né, não tem muitos outros recursos! Aí a minha preocupação era muito grande quanto a isso, eu não conseguia assim, eu não conseguia desenvolver o meu trabalho pedagógico em função do distúrbio de comportamento, aí o quê que eu fiz, eu resolvi atacar pelo comportamento. Primeiro eu fiz vários combinados, igual sabe, dose homeopática, falava todo dia aí, então eu fiz alguns contratos, tipo aquele contrato pedagógico que a gente faz com eles, fiz contrato, um monte, a gente conversava, bastante diálogo, quando não, deixava sem brincar, foram vários os recursos, aí quando eu enquadrei a turma (risos), enquadrar no bom sentido! Depois que eu consegui fazer esse trabalho de adequar o comportamento deles, aí que eu comecei o pedagógico. (P8)

Apesar dos dois anos que esta professora, P8, precisou para estabelecer condutas adequadas de seus alunos em sala de aula, ela assumiu seu compromisso sem perder o objetivo principal a que a escola se propôs, o pedagógico.

Este relato de P8, acima, demonstrou ainda que os professores necessitaram de uma disponibilidade maior de tempo para iniciar o trabalho pedagógico, com alunos deficientes, pois muitas vezes necessitam desenvolver habilidades comportamentais básicas de seus alunos, para depois iniciar o processo de alfabetização.

Omote (2000) lembrou que as classes especiais são importantes, pois, têm a função de escolarizar crianças deficientes que, devido às suas especificidades, não podem ser ensinadas através dos recursos do ensino comum. Estas classes apresentam, como primeira função, trazer para a escola, aquelas crianças que estão do lado de fora da escola justamente, por serem deficientes e que necessitam de um trabalho, muitas vezes, anterior à alfabetização, como foi o relato apresentado por P8 anteriormente.

O contexto em que cada prática educacional ocorre, ou seja, seus profissionais, a escola e sua dinâmica é que irão determinar o caráter que o serviço das classes especiais se propõe a realizar na educação especial.

O relato da professora P8 indicou, ainda, uma preocupação na capacitação destes profissionais. O ser humano que inicia uma atividade e se vê fadado ao fracasso tende a abandoná-la ou a buscar outras alternativas para realizá-la.

Assim, como os alunos não conseguirão permanecer muito tempo em atividades sem obter sucesso ou sem recursos para realizá-las, os professores também tenderão a abandonar suas atividades, neste caso, de ensinar e alfabetizar classes de alunos deficientes, se vivenciarem apenas situações de fracasso e de insucesso.

A formação docente é fator primordial para que, mesmo enfrentando desafios, estes profissionais insistam nas suas atividades por terem clareza das ações propostas, dos objetivos a serem alcançados e do conhecimento das especificidades da sua clientela.

Outro obstáculo, que parece dificultar o trabalho com alunos que apresentam comportamentos inadequados, refere-se às práticas pedagógicas aplicadas. Um aluno hiperativo, como ilustrado pela P4, a seguir, requereu um programa educacional adaptado, com materiais, técnicas didáticas e instruções específicas.

Entretanto, P4 pareceu não conseguir lidar com este aluno e não considerou os comportamentos inadequados apresentados por este como forma de comunicação. Apenas considerou que este fosse um aluno difícil (sic). Veja o relato:

A gente conversa sabe, mas ele é um aluno assim, ele não [...] ele não consegue ficar aqui parado, ele tem mesmo uma hiperatividade, mas ele não obedece às regras, aí ele, às vezes ele fala “coisas” assim, conversa sozinho, ele fala “coisas”, ele rola no chão, ele grita, ele canta, é difícil com ele... Olha se eu chegar perto dele, ele não aceita, sabe, ele não aceita, ele fica

pior. Aí que ele bate mesmo a cabeça no chão, rola no chão, daí ele escapa, ele quer destruir as coisas na sala, ele tipo aquela sandália Samoa, aí ele tira, a primeira coisa que ele faz, ele tira a sandália, ele joga a sandália nas crianças, é assim que ele tem agido de uns tempos pra cá...(P4)

O aluno citado acima apresentou a linguagem oral e também utilizou outros recursos de comunicação, como os comportamentos de “birra” e a agressão, como forma de comunicar para a professora que algo não estava adequado.

Pode ser que as atividades propostas, para este menino, sejam longas. O diagnóstico de hiperatividade reafirmou a dificuldade deste aluno em permanecer por um grande período de tempo, numa mesma atividade.

O comportamento de agredir surgiu como forma de expressão não-verbal para sair da situação e/ou chamar a atenção. Pode-se, então, considerar que este comportamento não está inadequado, mas sim que o procedimento pedagógico está deficiente.

A Professora P4 relatou, ainda, sobre o procedimento que executou com seu aluno:

São passadas as coisas no caderno, nós trabalhamos com o caderno. Colocava a atividade para as outras crianças e colocava pra ele do meu lado mesmo, pegando na mão, conversando, aí ele até fazia, mas depois se eu ia conversar, ia atender as outras crianças, eu perdia o A7.... Do lado dele.(P4)

Já foi ressaltada, aqui, a necessidade do professor reconhecer as especificidades de seus alunos, para conseguir desempenhar um planejamento pedagógico adaptado e eficiente.

Contudo, nem sempre isso está claro para o professor e, neste caso, tanto o recurso quanto à estratégia utilizada pela professora P4 pareceu ineficientes para atender às necessidades deste aluno com quadro de hiperatividade e de problemas de comportamento.

O fato do aluno não querer mais uma atividade poderá estar relacionado ao próprio desinteresse pelo tipo de atividade, mas também em decorrência de sua característica de comportamento: a hiperatividade. Existem autores preocupados com o tipo de recursos utilizados com alunos, em diferentes períodos de seu desenvolvimento. É o caso de Leontiev (2001) que discutiu que o tipo principal de atividade é um recurso importante no que diz respeito à criança e o período de desenvolvimento em que a mesma se encontra.

O professor da educação especial deve ter conhecimentos específicos a respeito de o desenvolvimento humano, para que possa refletir no momento da escolha do recurso e de como este recurso deve ser utilizado para cada aluno.

Alunos deficientes que não possuem recursos cognitivos ou habilidades para resolver suas limitações poderão apresentar comportamentos inadequados como forma de modificar um determinado contexto. Para estes, deveria estar garantida a possibilidade de aprender a expressar-se de modo mais adequado e poder ter seu desenvolvimento de forma mais funcional e digna. Os currículos devem ser adaptados de forma a garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, como a literatura vem apresentando e discutindo (FERREIRA, 1997,2004b; MENDES, 2001,2002).

A seguir a professora P9 descreveu uma situação de mudança de comportamento de um aluno, que poderia estar relacionado com a falta de interesse pela atividade proposta ou, ainda, pelo fato de o aluno apresentar dificuldades em realizá-la:

eu acho interessante que a A.2, ela é muito comunicativa, ela tenta ser né, então quando eu vou dar alguma coisa que ela não gosta, que ela não está com vontade aí ela emburra e não quer fazer aí eu digo: “Mais por que?, daí ela fala assim: “Estou com preguiça, estou com ‘preguiça’ ela fala, mas não é preguiça é a dificuldade que ela se depara aí ela perde o estímulo, perde o prazer pela atividade e ela diz que está com preguiça.(P9)

A professora P9 identificou que este comportamento, manifestado verbalmente pela aluna, era uma dificuldade de aprendizagem.

Perante esta observação, o professor deve rever a atividade para que o aluno tenha a possibilidade de aprendizagem significativa. É importante que o professor repense seus procedimentos e seu vínculo com os alunos.

A tarefa do professor é desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar, em campos diferentes, não em reforçar a capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a respeito de diferentes materiais (VYGOTSKY, 1991).

A preocupação se deu, também, frente à necessidade do professor conhecer seu aluno para entender seu comportamento:

“Por exemplo, eles se expressam da maneira deles e eu também acho que seria uma perda grande por que já pensou tudo que eu aprendi, eu não, tudo que eles aprenderam a se comunicar comigo, aí eu abandono e vem outra pessoa, vai ter que começar tudo da estaca a zero” (P9).

O professor de educação especial não pode ser o único responsável por todas as dificuldades que envolvem o processo de alfabetização destes alunos. Contudo, deve ser exigido que, durante sua formação inicial ou continuada, tenha clareza da necessidade de ter consciência das dificuldades a serem enfrentadas, de reavaliar seus valores frente à concepção que faz das deficiências, e tenha certeza de que seus alunos têm especificidades, habilidades e histórico de vida, que exigem do professor uma postura de rever constantemente sua prática pedagógica.

A professora, P4, também percebeu, que a dificuldade de aprendizagem do aluno, foi demonstrada por meio de comportamentos inadequados, porém não demonstrou ter

noção da necessidade de rever o tipo de recurso e de procedimento utilizado, como descrito no relato a seguir:

Eu acho que é porque ele não consegue. Ele até tenta, mas depois ele de repente rasga, ele rasgou todo o material dele, ele rasga o material. Dificuldade ele tem, ele tem muita dificuldade, mas ele rasga o material, ele come os lápis.(P4)

O aluno ao rasgar o material e ao comer o lápis pareceu demonstrar a impossibilidade de realizar a tarefa estabelecida. Pode, muitas vezes, ser uma espécie de mensagem deste aluno, comunicando que a atividade está difícil, inadequada.

Este aluno poderia certamente receber um planejamento que promovesse seu desenvolvimento. O professor, conhecendo seu aluno, deve estabelecer atividades adaptadas a este, utilizar recursos mais estimulantes, com atividades de curta duração e com um nível de exigência que garanta o sucesso deste aluno.

Por meio dos relatos dos professores, ficou demonstrado que o planejamento faz parte de sua rotina, mas que não há um programa pré-estabelecido com a escola ou mesmo entre as classes especiais, quer de deficiência mental ou de condutas típicas.

Rothschild, Swaine e Norris (2001) e Scholsser e Rothschild (2001) discutiram a importância de uma equipe de trabalho, na elaboração de um programa de atuação com alunos deficientes não-falantes. Esta equipe seria composta por diferentes profissionais da saúde, o professor, a escola e a família.

O relato da professora P12, a seguir, demonstrou sua preocupação em adequar o planejamento, mas não indicou que a estratégia fazia parte de um programa de atuação em colaboração:

Então, isso acontece normal, mas daí eu procuro olhar a parte social da criança e os comportamentos inadequados, fazer a modelagem de um comportamento novo. E eu trabalho o treinamento, eu trabalho basicamente

então, para isso. Que tipo de atividades eu faço? Então eu trabalho. Eu faço uma listagem de pontos que eu quero que a criança adquira, por exemplo, atender a ordens simples, trabalhar em jogos de mesa quanto de chão em poucos minutos; eu começo trabalhando em poucos minutos, daí eu mudo um monte de atividades, vario muito as atividades: saber esperar, esperar a vez, saber ouvir, partilhar uma atividade, trabalhar em grupo por alguns minutos; não exijo muito tempo, eu começo com poucos minutos. Então eu vou aumentando, ampliando, levantando sempre a auto estima da criança, valorizando a mínima coisa que ela faz. Se ela conseguir trabalhar um minuto de atividade, aquilo é uma maravilha, aquilo é maravilhoso. Estimulo as atividades deles, depois eu passo o estímulo das atividades que a gente faz, eu trabalho muitos projetos. Por exemplo, eu tenho atualmente dois projetos em andamento, eu tenho o projeto “Música ao Vivo” e também estou trabalhando o projeto “Alimentação Natural”.(P12)

Acredita-se que determinados comportamentos possam estar associados aos ineficientes procedimentos em sala de aula.

Capovilla (2000) discutiu em seu artigo que as políticas públicas para a inclusão de alunos com severos distúrbios motores e da fala, deveriam garantir as adequações de equipamentos, ou seja, de instrumentos adaptados aos alunos, para que estes pudessem demonstrar suas reais habilidades e potencialidades. Além disso, o autor afirmou que haveria a necessidade do professor ser instrumentalizado, com recursos para avaliar a real aprendizagem de seus alunos.

Um estudo realizado por Jack, et al (1996) apontou, como resultado, que apenas 5% dos professores pesquisados haviam recebido formação sobre como conduzir situações com alunos que apresentavam comportamentos inadequados. O estudo indicou, ainda, que os professores que demonstraram habilidades técnicas para lidar com tais alunos haviam aprendido com colegas que também eram professores.

A necessidade de apoio destes professores vai além de informações ou de orientações, é preciso uma formação que se dê por meio de uma proposta educacional, realizada por profissionais especializados, para lidar com esta população e que seja algo dinâmico, com constantes encontros junto à equipe pedagógica, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, ou seja, haveria a necessidade de a formação de um grupo de atuação em colaboração, como já foi apontado por Rothschild, Swaine; Norris (2001) e Scholsser; Rothschild (2001).

Um estudo realizado por Braun (2004) relatou sobre os procedimentos de autocontrole, servindo como instrumento cuja principal finalidade seria a de garantir a ordem necessária ao grupo, para melhorar seu desempenho. Seria mais um instrumento colaborador, associado ao contexto do planejamento cotidiano da escola, do grupo e da sala de aula, que poderia orientar e facilitar o trabalho de professores e alunos, favorecendo as condições de ensino.

Os desafios que o professor enfrenta com seu aluno, que apresenta uma diversidade de comportamentos, são assuntos de relevância educacional e merecem ser acolhidos como futuros objetos de pesquisas aplicadas dentro das próprias escolas, com o intuito de que os professores consigam gerenciar estes problemas disciplinares de forma consciente.

A literatura esteve presente com autores, como Braun (2004), Grossi (2002), Grossi e Silva (2003) e Nunes Sobrinho e Cunha (1999), que apresentaram programas educacionais direcionados para esta problemática.

Pesquisadores da Educação Especial, no Brasil, estão preocupados em pesquisar e em proporcionar, à comunidade acadêmica, recursos e procedimentos metodológicos, direcionados às especificidades dos alunos com deficiências nos seus ambientes naturais, como no caso da escola e da família. No que se refere à comunicação

alternativa e/ou suplementar, os professores e demais profissionais podem adquirir conhecimentos teóricos e práticos com as obras de Nunes (2003), Manzini e Deliberato (2004) e Manzini e Santos (2003).

Oportunamente, von Tetzchener (1997, 2004) e von Tetzchener e Martinsen (2000) discutiram a utilização do aprendizado da língua de sinais como recurso alternativo e/ou suplementar para alunos não-falantes, mesmo para os alunos que não tenham surdez. O relato de P1 indicou a ampliação dos processos de interação de um aluno a partir do uso da Libras:

E: Com Libras você já me falou no começo que você percebe mudanças no comportamento desse aluno?

P: Sim

E: Que tipo de mudanças?

P: Sobre agressividade, o comportamento mudou bastante, quando chegou ele tinha uma certa agressividade, agora, não é que acabou, mas a gente consegue controlar. Ele agora é uma criança carinhosa, ele é assim amável, muito amável (P1).

A professora identificou que o uso de Libras contribuiu na modificação dos processos comunicativos do aluno, embora ela não tivesse identificado a Libras como um recurso de comunicação alternativa e/ou suplementar. A partir do momento em que o professor P1 aceitou as outras possibilidades expressivas de seu aluno, ela pôde garantir a ampliação dos processos de interação e favorecer as situações de ensino e da aprendizagem (DELIBERATO, MANZINI; SAMESHIMA, 2003).

A linguagem contribui para satisfazer a nossa necessidade relacional, ou seja, habitualmente, o ser humano utiliza a linguagem oral para interagir, expor suas idéias, relacionar-se e tornar-se participativo no ambiente em que vive.

Se não existir esta possibilidade verbal, o indivíduo poderá buscar outros recursos que dispõe para poder se comunicar. Se esta dificuldade na comunicação oral estiver associada a outras deficiências, como é o caso dos alunos das classes especiais, a complexidade deste fenômeno se torna ainda maior, com a possibilidade deste aluno estabelecer uma comunicação não funcional com os interlocutores, como mostraram as professoras P3, P7 e P12.

Às vezes de empurrar quando ele não quer alguma coisa!(P3)

... tudo que envolve a linguagem ele não faz, não tenta, não demonstra interesse nenhum, não tem interesse não e, quando eu forço, é essa coisa de agressão.....!(P7)

Eu tive uma criança autista e que não falava nada. Mas a gente conversava muito porque mesmo que ela não falasse [...] teve um dia que ela ficou tão brava comigo que ela estava martelando um prego numa madeirinha e eu falando: “A8, mais uma vez, vamos encher aqui não é mesmo?” e ela ficou tão brava que levantou o martelo e me bateu, quebrou meus 2 dentes aqui, está vendo (apontando para os dentes)? Agora eu estou em tratamento, quase nem aparece. Mas então, nós conversamos né, ela não falou o que ela queria, ela falou que não estava com vontade de fazer aquele trabalho mais, que estava com o “saco cheio” de fazer aquilo lá, uma hora encheu e não conseguiu falar, me bateu e pronto.(P12)

Estas três professoras, P3, P7 e P12, identificaram outras formas de comunicação estabelecidas por seus alunos, ainda que por meio de outros comportamentos (agredem como forma de expressão que não querem fazer a atividade) e procuraram fazer uma interpretação da ação de seus alunos.

Reconhecer, identificar e analisar os comportamentos não-verbais como estratégias de comunicação dos alunos não-falantes, torna-se fundamental para que este

profissional possa rever sua prática e o contexto em que vem oferecendo sua dinâmica pedagógica.

A ocorrência desses comportamentos não-verbais pode acontecer por meio de condutas inadequadas, o que requer uma análise funcional do contexto em que ocorrem. Estudos, como de Braun (2004), Grossi (2002), Mendes (2001) e Schwartzman (1995) mostraram que problemas na comunicação, inclusive a ausência de linguagem oral, são fatores determinantes para a ocorrência de comportamentos inadequados.

Portanto, o uso de recursos de comunicação alternativa e suplementar - CAS, como relatado pela professora P1, anteriormente, poderá favorecer a diminuição ou a eliminação de comportamentos inadequados de alunos com problemas de comunicação, pois estes poderão utilizar diferentes recursos, como língua de sinais, gestos, expressões faciais, escrita, símbolos gráficos, objetos, miniaturas, entre outros, para interagir e se relacionar com o ambiente social e, principalmente, com o escolar.

Garantir a possibilidade do aluno deficiente, não-falante, de aprimorar e de desenvolver seu potencial comunicativo deve estar, portanto, estabelecido pelo professor em seu planejamento pedagógico.

“O desenvolvimento da comunicação e da linguagem depende fundamentalmente das habilidades sociocognitivas do indivíduo” (NUNES; NUNES, 2003, p.138). As classes especiais podem atender uma população de deficientes que apresentam características cognitivas limitadas, contudo, estes requerem recursos específicos para desenvolver a aprendizagem em qualquer área, inclusive na comunicação.

Capacitar esta população de indivíduos com deficiência mental e com problemas severos de comunicação, ou seja, não-falantes, é um desafio que envolve compreender o funcionamento cognitivo e encontrar recursos e estratégias alternativos que promovam a aquisição de habilidades comunicativas funcionais.

Profissionais têm direcionado sua atenção para criar recursos para facilitar o trabalho do professor, com seu aluno deficiente. Temos os sistemas de comunicação alternativa e suplementar, CAS, como facilitadores deste processo, de modo mais específico, junto aos alunos não-falantes (CAPOVILLA, CAPOVILLA; MACEDO, 2001; CAPOVILLA; NUNES, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004; NUNES, 2003).

Manzini e Deliberato (2004), também apresentaram, por meio do portal de ajudas técnicas para educação: recursos para comunicação alternativa, sistemas de comunicação alternativa e suplementar com a finalidade de apoiar a escola e contribuir na busca por soluções, para a execução de um processo de ensino-aprendizagem, com o aluno, com necessidades educacionais especiais de comunicação.

Capovilla, Capovilla e Macedo (2001) mostraram que, na última década, centenas de sistemas computadorizadas de comunicação alternativa foram criados para alfabetizar e promover a competência lingüística nas áreas de linguagem oral, escrita e de sinais em crianças com os mais severos distúrbios, em áreas como: vocabulário receptivo em português e em Libras; competência de leitura silenciosa em ouvintes e em surdos; raciocínio e formação de conceitos; compreensão auditiva e de texto; consciência fonológica, discriminação fonológica e visual, dentre outras.

Além do recurso, o procedimento, ou seja, o processo em que se efetiva a aprendizagem do aluno com deficiência na comunicação também necessita de atenção. A otimização das habilidades de comunicação funcional é um processo que necessita de procedimentos de habilitação e reabilitação, dirigidos tanto à pessoa como ao meio que a rodeia (SORO-CAMATS, 2003).

Os procedimentos e os recursos de Comunicação Alternativa e Suplementar existem e podem auxiliar os professores junto aos alunos com deficiência na comunicação que estão inseridos no contexto das classes especiais.

Os professores das classes especiais do município de Londrina vêm buscando alternativas de melhorar e de adaptar os recursos que disponibilizam para atender sua clientela.

Contudo, frente ao objetivo de desenvolver habilidades comunicativas com os alunos com dificuldades de comunicação, evidenciou-se que estes recursos poderiam ter melhor funcionalidade e que, muitas vezes, apenas foram utilizadas estratégias, para estimular a verbalização do aluno:

Eu conto uma história e depois, todo mundo terá que contar uma parte ou tentar contar né, e ele faz, ele vai soltando. Primeiro eu deixo ele falar a vontade, porque eu acho que ele tem que, no começo era difícil porque ele ficava queixando, agora não, ele vai soltando aí eu vou falando: “Olha A1., olha a palavra, é tal palavra, então eu tento auxiliar ele a entender, entender que a letra tem um som e ele tem que falar o som correto”... eu tento trabalhar assim as atividades com figuras, então eu falo a figura e falo para ele falar, ele fala errado eu: “Não, vamos falar de novo”, que nem: “maracujá”, ele fala assim: “Mara...”, então eu não entendi, eu falo assim: “Não, tem que falar direito, ma-ra-cu-já”(P6)

A professora, P6, se preocupou com a estimulação da comunicação verbal deste aluno, porém poderia utilizar o recurso da figura do maracujá, somado ao gesto de apontar, para realizar a atividade de “dizer” maracujá, o que demonstraria uma maior funcionalidade e viabilizaria uma melhor interação professor-aluno (DELIBERATO, MANZINI; SAMESHIMA, 2003).

Neste outro relato, a seguir, a professora P10, indicou sua estratégia para auxiliar na comunicação com seu aluno, mostrou a preocupação em tentar compreender sua forma de expressão, porém não utilizou o recurso que favorecesse esta interação.

Quando ele conversa comigo, em nenhum momento eu deixo assim, transparecer que eu não entendi pra até não se constranger e não querer falar mais nada, não ficar constrangido. Então ele fala daí no meio da conversa eu falo: “Ah, tá, o vizinho seu”, “não, é, meu miguinho, meu vizinho”, eu: “Ah,

ta, eu entendi. Deixa eu ver se eu entendi, deixa teu amiguinho quietinho ali”, ele: “É, amiguinho!”. Então vou dando um jeito...(P10)

Em um outro relato, a professora P9 percebeu a habilidade de expressão da sua aluna, inclusive identificando significados por meio de variações na entonação. Usou como estratégia redirecionar o olhar da aluna para que visualizasse sua movimentação labial, como uma pista para que a aluna pudesse compreendê-la.

A A.4. Essa menina, ela emite sons. Então eu olho, eu assim, viro sempre o rosto, os olhos dela para os meus, pra mim, para que ela perceba o meu movimento, então tudo que é animal que voa, por exemplo, ela consegue falar: “piu, piu” e se ela está nervosa ela só emite, vamos dizer assim, uma sílaba só: “ta, ta, ta, tatata”, daí, pela entonação dela, eu percebo alguma coisa, ou se ela está feliz, que ela está falando alguma coisa gostosa, legal ou se ela está triste, então pela entonação dessa sílaba que ela repete (P9)

O professor P2 também relatou a respeito de estratégias para desenvolver a comunicação oral com seu aluno:

Você não consegue entender o que ele fala... Não, você tem que falar: “Oh, A.3, calma, fala bem devagar, pra eu poder saber o que você quer!”. Aí ele repete devagar e você vai traduzindo mais ou menos o que é pra você entender (P2).

Eu sento do lado dele, aí dou assistência individual pra ele, do lado dele, “Vamos lá D. O que você quer? Mas fala bem devagarzinho, olhando pra mim”. Aí eu vou olhando na boca dele, conforme ele vai falando eu vou tentando traduzir (P2).

Os professores P10, P9 e P2 conseguiram identificar possibilidades orais que poderiam ser ampliadas nos processos de ensino e de aprendizagem. A professora P9, também, conseguiu perceber que pistas visuais dos movimentos labiais poderiam auxiliar o aluno na compreensão de informações. Apesar destes relatos, os professores não identificaram

outras formas de expressão, que poderiam fazer parte de um programa de implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação, que poderiam favorecer as trocas comunicativas efetivas em diferentes atividades pedagógicas.

Ocorreu uma diversidade de práticas pedagógicas, realizadas pelos participantes da pesquisa. Os programas foram elaborados com autonomia de cada escola, portanto, a não uniformidade das práticas pedagógicas, de modo mais específico, no que se referiu ao desenvolvimento da comunicação, apareceu por meio do relato da P1, que utilizou o recurso de Libras com o aluno A5 e outros recursos disponíveis no ambiente, com o A1:

O A.5 através do [...] ele faz muitos gestos. Por sinais, porque ele tem Libras e nós estamos estudando também.

O A.1 ele faz sinais né, pra gente assim: quando quer ir ao banheiro ele demonstra que tá com vontade de xixi e já vai pro lado da toalha que ele sabe que vai pro banheiro. Quando a gente fala que vai tomar lanche, ele já entende e pega a lancheira... (P1)

Embora a professora, P1, não tivesse o conhecimento de que a Libras é um recurso que pode ser usado como alternativa para uma fala que não surgiu, ela proporcionou ao aluno, situações de maior funcionalidade, com a aceitação dos gestos e a busca de formação para sua utilização.

O uso de Libras quer na escola e/ou em outros ambientes ainda é objeto de discussão entre diferentes pesquisadores da educação especial e de áreas afins (FERNANDES, 2003). Este fato se dá em decorrência do não conhecimento da língua por parte dos diferentes interlocutores, principalmente em se tratando dos professores e de familiares dos alunos não-falantes. Há necessidade de envolvimento e de interesse para que ocorra o aprendizado da língua, não só por parte do aluno não-falante. Logo, em determinadas

situações, a presença de um intérprete é importante, para que a troca comunicativa seja efetiva, como ficou demonstrado no relato da professora P1, a seguir:

... quando eles querem alguma coisa com as outras crianças eles vêm perguntar pra gente, se a gente estiver meio longe porque a gente está sempre perto. (P1)

A professora P1 conseguiu estabelecer a interação com seu aluno, mas esta mesma professora mostrou que a estratégia que utilizou com A1, ou seja, tentar compreendê-lo por meio de sua expressão verbal nem sempre é satisfatória:

... ele às vezes, emite sons só que a gente não entende o que ele está emitindo...(P1)

Buscar recursos no ambiente também foi uma estratégia relatada pela professora P8, para estabelecer a comunicação com seu aluno:

Quando eu recebi o A.1 eu não entendia uma vírgula do que ele falava, aí a gente combinou algumas [...] (risos)... por exemplo, os básicos: se ele quisesse ir ao banheiro né, quando ele quisesse é, participar de alguma atividade, para ele escolher, este tipo de coisa, a gente combinou algumas coisas. Por exemplo, no banheiro tinha o cordão ali, aí ele queria ir ao banheiro ele punha o cordãozinho, tipo um colarzinho, aí ele ia pro banheiro, eu sabia que ele estava no banheiro. Um objeto, quando ele queria ir à biblioteca, mesma coisa, tinha também que ele podia me mostrar que ele ia ir à biblioteca... (P8).

Esta professora P8 estabeleceu uma forma de comunicação com seu aluno com dificuldades, utilizando os recursos que tinha disponíveis em seu ambiente de sala de aula para favorecer e garantir a comunicação com seu aluno. Esta profissional também

garantiu ao aluno uma autonomia, pois este pôde expressar suas vontades como ir à biblioteca ou realizar suas necessidades básicas como comunicar que iria ao banheiro.

A importância de se avaliar o melhor procedimento para desenvolver habilidades comunicativas de um aluno não-falante envolve compreender o conceito de habilitação. Segundo Soro-Camats (2003), habilitação consiste, principalmente, em pôr em prática, ações voltadas a compensar a perda de uma função ou a limitação funcional, para conseguir que a pessoa seja capaz de realizar uma determinada atividade, embora sua deficiência continue persistindo.

Deve-se pôr em prática a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Suplementar, para que alunos com dificuldades de comunicação se desenvolvam num ambiente que já se adaptou às suas características. O aluno pode aprender a língua dos sinais, mas não conseguirá realizar a atividade de se comunicar, por exemplo, com pessoas que não conheçam este sistema. O ideal seria a utilização de recursos onde o meio em que o indivíduo irá interagir esteja familiarizado, preparado para servir como facilitador do desenvolvimento global desta pessoa.

Manzini e Deliberato (2004) mostraram que inúmeros podem ser os recursos de comunicação alternativa e para os quais podem ser utilizados vários estímulos diferentes, como: objeto concreto e sua representação; miniaturas; símbolos gráficos; figura temática; fotos; figuras de atividade seqüencial; símbolos gráficos com fundo diferente; misto; gestos e expressões faciais.

Estes recursos favorecem melhor a integração dos alunos não-falantes com seus pares, pois se trata de materiais que são usados para diferentes fins e de conhecimento da maioria da população. Poderá ocorrer então o ato de se comunicar.

Chun (1991) definiu que o ato de se comunicar é interagir socialmente tornando conhecido o que se necessita. Constitui-se fator relevante na determinação da

qualidade de vida de um indivíduo. Este ato, como já discutido anteriormente, poderá ocorrer de formas variadas, por meio de expressões orais, gestuais, faciais, entre outras.

Contudo, temos no relato da professora P7, que esta não percebeu o uso de gestos e de expressões faciais como recursos de comunicação do aluno. No seu relato ela inibiu as expressões não-verbais do aluno. Cabe ressaltar que esta professora foi a que relatou ter melhor titulação de formação, mestrado em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos e, também, conhecia sobre o tema Comunicação Alternativa e Suplementar.

eu tento que ele emite sons e eu vou tentando adivinhar o que ele está querendo falar, sem uso de gestos, então eu forço: “O que você quer? O que você quer? O que você quer?”. Aí eu vou tentando adivinhar, adivinhar, adivinhar, então eu tento estabelecer uma comunicação por mais truncada, difícil meio de doido que seja, eu tento fazer isso (P7).

Diversos trabalhos já mostraram que o uso de sistemas de comunicação alternativos e suplementares, CAS, não inibe o desenvolvimento da fala de seus usuários. (FERNANDES, 2001; CHUN; MOREIRA, 1997; MUNIZ, 2004; von TETCZCHNER, 2003).

Existe certamente uma lacuna entre o conhecimento que o professor tem e as informações sobre o tema comunicação alternativa e suplementar. É fundamental que os profissionais tenham consciência de desenvolverem perspectivas diretas ao desenvolvimento da comunicação, porém, que esta comunicação seja vista de modo mais amplo e não apenas por meio da fala.

O profissional não tem clareza da funcionalidade que estes estímulos, como objetos, miniaturas, etc... têm, se utilizados como recursos de Comunicação Alternativa e Suplementar para o desenvolvimento da comunicação e acabam utilizando-os para fins apenas pedagógicos, não facilitando a própria interação do aluno não-falante com seus pares.

A dificuldade dos professores considerarem a comunicação como uma habilidade extremamente necessária para o desenvolvimento do aluno precisa ser revista a partir de uma criteriosa avaliação das informações e dos temas, que vêm sendo discutidos nos cursos de formação inicial e continuada, na área da educação especial.

O professor da classe especial de Londrina não promoveu o desenvolvimento de habilidades especiais de comunicação alternativa dos seus educandos por necessitar de informações e de formação a respeito do tema e, assim, elaborar um ambiente de ensino sistemático, em que serão adaptados sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar individualizados.

Aos participantes da pesquisa, também, foram realizadas questões que identificaram informações quanto à metodologia que realizavam no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos.

Os relatos das professoras P6, P8 e P12, abaixo, ilustraram diferentes tipos de estímulos e de estratégias utilizados nos procedimentos de ensino para fins pedagógicos:

A gente brinca de banco imobiliário e ele vai, eu tento ajudar assim na escrita, também né onde esteja uma palavra, como ele tem muita dificuldade, eu uso assim o alfabeto móvel. Então eu faço ele juntar as palavras: “Olha o sonzinho das palavras”, a gente brinca de ludo, memória. (P6)

Olha, na parte da, do Português mesmo, eu trabalho muito com jogo com ele, jogo assim de associação, mostro a figura, mostro a palavra e ele vai associando a primeira a letra ao desenho, a palavra. Eu uso muito um jogo que eu tenho de dar figuras com as letras, tem que juntar as letras. (P6)

Por exemplo, tinha que preparar uma pêra de, uma apresentação para as crianças e eu peguei e trabalhei os sólidos, fiz um projeto sobre (isso) sólidos, então eu trabalhei sólidos com eles é no concreto, todo tipo de material, caixinhas, tudo isso que a gente faz normalmente. Aí trabalhei com

massinha, eles construindo sólidos com as massinhas e depois eu trabalhei com palitos para eles verem as arestas, os vértices só que alguns não usam o sistema. Alguns usam né, eu trabalhei com palito, trabalhei com massinha, trabalhei com material sucata, fizemos construções... (P8)

Olha aqui em Matemática. Ele chupou a laranja, o A2, daí ele teve que contar todas as sementes na laranja dele, que dentro da laranja que chupou, Matemática é tudo dentro do contexto porque o conjunto [...] Você viu? Aí, que para a alfabetização, tanta fruta ali na mesa, você vai falando sobre ela [...] Eu montei um monte de figuras como o limão, não vai estar lá para sempre mesmo, arrumei dessas figuras, fiz os cartazes deles grandes [...] “L” e “A” igual a “LA”; “L” e “O” igual a “LO”; manga igual a “M” “A” igual a manga, “M” “E”, “M” “I”. A silabação, eu vou jogando informação, o negócio é jogar informação e se vê o resultado aqui. (P12).

Os relatos indicaram que os professores adaptaram recursos e estratégias, priorizando a questão pedagógica, contudo, estes diferentes recursos e estratégias utilizados para o processo de ensino-aprendizagem também favoreceram a interação dos alunos não-falantes.

Todavia, estes estímulos podem ter sua funcionalidade ampliada quando utilizados, também, como recursos para a comunicação. Com um sistema de comunicação alternativo planejado e avaliado adequadamente, certamente as possibilidades comunicativas destes alunos não-falantes poderão ser ampliadas, auxiliando-os a exporem suas idéias, suas dúvidas, seus anseios e seus questionamentos.

Porém, os alunos com deficiência mental e não-falantes podem encontrar em condições de isolamento social entre os próprios membros que compõem a sala de aula por não disponibilizarem de meios que possibilitem seu desempenho expressivo e, com isto, não participam das interações sociais.

O relato, de P2 e de P12, ilustrou estas afirmações:

Por incrível que pareça o A3 não conta e se você pergunta ele não responde. Eu gosto de chegar na segunda-feira e perguntar: ‘Como foi seu final de semana?, todos conversam comigo e o A3 não conta.(P2)

...eu tive um aluno muito tímido que não olhava para mim, ele olhava só para o chão. Eu conversava com ele e ele não conseguia levantar o olhar; a cabeça para dar um olhar. Muito quietinho, ele não conseguia olhar para o lado, para um colega... (P12)

O exemplo relatado pelo professor P2 mostrou que, este professor, solicitou uma interação deste aluno por meio da comunicação verbal, mas esta interação não aconteceu. Este professor deveria então buscar outras estratégias de comunicação por meio de diferentes recursos, para tentar desenvolver outras formas de expressão, para que o aluno pudesse participar da atividade.

Muniz (2004) demonstrou a importância de o uso de tabuleiro de comunicação suplementar durante as atividades pedagógicas com história. Apesar de o aluno desta pesquisa ter sido um sujeito não-falante, ele conseguiu recontá-las em situações com o professor.

O aluno apresentado por P12 apresentou dificuldades de comunicação, fossem elas por questões orgânicas ou emocionais, como foi percebido, neste caso, pela fala da professora: “ele é muito tímido...”. Independente da etiologia desta deficiência, o professor deve promover ações para auxiliar este aluno no seu ambiente social e escolar.

A autora Reily (2004) nos explicou que os estudos dos meios, as feiras culturais, os campeonatos, as festas tradicionais, entre outros eventos, representam muito na aprendizagem dos alunos, porque envolvem o contato corporal com objetos do conhecimento. Esta autora colaborou, portanto, com informações sobre outros meios de propiciar a interação e a comunicação dos alunos com dificuldades, inclusive no âmbito social.

Se uma criança apresenta limitações em determinada área, será fundamental possibilitar a ela outras vias de acesso, outras alternativas de ações sobre o mundo, já que a auto-estima positiva da criança se constitui também ao se perceber capaz de fazer as coisas acontecerem, interagindo com as pessoas no meio ambiente (REILY, 2004).

Os desencontros, entre as expectativas em relação às crianças que freqüentam as classes especiais e o desempenho por elas demonstradas, parecem estar relacionados, também, às condições sociais apresentadas por estas, como segue abaixo nos relatos de P2 e P9:

Ele é um menino que está comigo desde o início...além da DM, ele é um aluno totalmente carente de família e eu percebo que ele está se desviando para outro mundo.. as atitudes, as companhias com quem ele anda, você vê que aqui é uma favela.(P2)

Não sabiam se comportar porque nunca tinham vivenciado esta situação.
(P9)

Estes dois professores perceberam que um adequado ambiente social pode favorecer o desempenho dos alunos no contexto escolar, contudo, como será visto no outro relato de P2, a seguir, o fator social não foi determinante do desempenho de um aluno:

... ele é um aluno bastante comprometido, ele não consegue reter nada, ele vem da mesma linhagem, mãe pobre, tudo pobre, mas nem por isso ele tem as mesmas atitudes que o outro, ele tem consciência do que ele quer.(P2)

Os objetivos estabelecidos para se desenvolver aspectos da área social dos alunos visam atingir não apenas a interação na sala de aula, mas também fora do contexto escolar:

eu acho que é a nossa intenção é fazer com eles coisas que melhore a vida deles, que melhore a interação com outras pessoas... (P1)

Isso, então ela vem com as roupas assim viradas no avesso, sem abotoar, faltando, faltando costura, então eu estou sempre atendendo isso porque não sei se é a minha função, né porque é um trabalho novo, se a minha função, se a função da escola, seria essa, mas eu não posso fazer de conta que não estou vendo esta situação e que lá fora está ridicularizando ele (referindo-se ao aluno) e que lá fora está sendo assim, motivo de que ele não tenha sucesso porque ele não consegue separar a vida dele aqui na escola e lá fora.(P9)

A literatura tem mostrado que a ausência de linguagem oral e de comunicação causa, nos indivíduos, sensações de impotência, de desamparo e de solidão (NUNES, 2001); portanto, a questão do professor investir no lado social de seus alunos se mostrou relevante, como ficou demonstrado nos relatos a seguir:

... a gente está vendo os movimentos, nós estamos percebendo, a família está percebendo, que já vieram falar, que nesses poucos dias que ele (A4) está aqui, já está havendo uma diferença em casa, eles estão sentindo em casa. (P1)

eu vejo que ele assim, ele não, o que eu posso falar pra você, a sala pra ele, não é só o fato dele aprender, é a parte social dele. (P4)

Então, com música eu já percebia que eu conseguia deles, eu conseguia que esse aluno sorrisse... , que esse aluno cantasse, que esse aluno dançasse.(P5)

A família e a escola são instituições de grande responsabilidade na formação da criança (BUSCAGLIA, 1993). Autores associam a relação, que a família estabelece com seu filho deficiente, como facilitadora ou como impedimento do processo de integração, deste, no contexto social e escolar (CARVALHO, 1993; GLAT, 1996).

Yaegashi, Miranda e Komagome (2001) discutiram sobre a influência do papel do contexto familiar da criança e seu desempenho escolar. Argumentaram que o sucesso ou o fracasso das crianças deficientes não depende apenas da qualificação dos profissionais, mas também das expectativas e das mensagens que os pais transmitem para seus filhos.

A professora P12 forneceu as seguintes informações quanto ao trabalho com as famílias de seus alunos:

porque eu faço um trabalho junto com os pais pra eles passearem junto com as crianças. (P12)

Eu faço um trabalho de parceria com a família. (P12)

Dáí eu começo a puxar os pais para fazer tarefas comigo entendeu? (P12)

Manzini e Deliberato (2004), também, ressaltaram a participação da família como fundamental no processo de uso efetivo de um recurso comunicativo nas atividades escolares.

O fazer pedagógico envolve diferentes variáveis. Cada professor entrevistado indicou, em seu relato, recursos e estratégias diversificados na execução de sua prática. Portanto, a partir de sua formação, sua experiência e sua concepção a cerca do seu alunado e do seu trabalho, poder-se-ia identificar ações para um programa de atuação na cidade de Londrina.

4.3 Tema 3 – atuação do professor

Este tema 3, atuação do professor, referiu-se aos relatos que envolveram concepções, idéias e valores, que nortearam a forma de atuação destes docentes, em sua prática pedagógica.

Para este tema, foram estabelecidos os seguintes subtemas:

3.1 Dificuldades

Relato das principais dificuldades que o professor apresentou na sua formação e na sua atuação. Este subtema englobou:

3.1.1 Com o aluno: relato das dificuldades que o professor percebeu na atuação com seu aluno.

3.1.2 Com a família: relato das dificuldades que o professor percebeu no trabalho junto às famílias de seus alunos

3.1.3 Com outros profissionais: relato das principais dificuldades que o professor percebeu ao realizar seu trabalho com outros profissionais.

3.2 Grupo de apoio

Este subtema descreveu os relatos a respeito de a equipe de profissionais que favoreceu o trabalho pedagógico, realizado pelo professor.

3.2.1 Profissionais: este subtema relatou sobre os profissionais que deram apoio ao trabalho do professor.

3.2.2 Família: Relato sobre o apoio e o envolvimento da família com o trabalho do professor.

4.3.1 – Discussão do tema 3 e subtemas – atuação do professor

Escolher a profissão de professor em nossa sociedade é assumir um papel ainda desconsiderado e desvalorizado. Apesar dessa concepção distorcida da sociedade, assumir a função de professor requer o exercício de uma educação de qualidade.

A atuação do professor está diretamente relacionada à sua formação inicial e continuada. Relacionar e avaliar estas duas vertentes, é uma tentativa de encontrar um denominador comum que possibilite a elaboração de cursos de formação de profissionais, que estejam capacitados para realizar, de modo consciente, suas ações docentes junto aos seus educandos.

Muitas das dificuldades de se implementar o conjunto das propostas inclusivas justifica-se pela falta de capacitação e de apoio aos professores (ADAMUZ, 2002; MUNIZ, 2004; OMOTE, 2000). A necessidade de rever a formação desses educadores e sua desinformação no que diz respeito às necessidades educacionais especiais de seus alunos, deve ser considerada como fator primordial para retomada de reflexões na prática e sobre a prática que vem sendo instituída nas escolas.

Faz-se necessário a criação de condições favoráveis a uma formação docente digna e satisfatória e que mostre resultados a partir da prática educacional, com educadores conscientes das especificidades de seus alunos, conscientes da necessidade de atuações dinâmicas e flexíveis, conscientes da necessidade de planejar e de avaliar seu trabalho periodicamente e, principalmente, conscientes das próprias concepções sobre a deficiência (MENDES, FERREIRA; NUNES, 2003).

Mendes (2001) afirmou que as pessoas trazem em sua bagagem um repertório de crenças e de suposições sobre as pessoas com deficiência que influenciaram em

suas ações. A professora P12 ilustrou uma ação e uma percepção diferente de suas colegas de trabalho:

... eu vou na reunião, que as professoras fazem reunião pedagógica e tal, então as professoras fazem assim: “Olha, o aluno está aprendendo Matemática. Muito bem ele dá umas “rasantes” no recreio, ele corre bastante, mas na hora da Matemática, ele está conseguindo fazer alguns problemas, está conseguindo falar algumas palavrinhas.”. Então é bonito isso, mas eu, no meu coração, eu valorizo não [...] (pensativa), a parte acadêmica eu valorizo, mas primeiramente é o ajustamento social. O aluno que consegue, por exemplo, falar “Com licença”, então eu priorizo coisas simples como falas as palavras mágicas que eu falo: com licença, obrigado, até logo, saber entrar na sala em fila organizada, na disciplina, sem correria. Então, são essas coisas [...] (P12)

Esta professora teve uma concepção diferente de suas colegas, quando afirmou que, primordialmente, para ela o mais importante era ter um aluno que apresentasse repertórios comportamentais básicos como, dizer obrigada, que seria o comportamento de aceitar limites, do que repertórios acadêmicos, mais relevantes para as outras professoras. Esta diferença de ações decorre da concepção que estas professoras formaram nas suas experiências de vida.

Contudo, deve ser esclarecido que a aprendizagem de determinados conteúdos requer a aquisição de comportamentos básicos, que serviram como “pré-requisitos” para a aquisição de comportamentos mais complexos, como os necessários para uma escolarização (BRAUN, 2004). Priorizar o “ajustamento social” tem relação com as condições pedagógicas básicas para alfabetização.

Se a atuação docente está influenciada por regras, por valores e por crenças, logo a formação docente deve envolver estratégias para desenvolver o exercício de reflexão sobre as deficiências, para que haja uma abertura para novas interpretações desta concepção tão peculiar a cada indivíduo e sua história.

Doze foram os participantes desta pesquisa e, portanto, doze atuações distintas foram demonstradas pelos relatos dos professores. Certamente, algumas técnicas, estratégias podem seguir o mesmo objetivo, contudo, uma será sempre diferente da outra.

Nesta pesquisa surgiram relatos, mencionados a seguir, que indicaram o quanto as concepções de professoras influenciaram suas ações. Para uma mesma situação as professoras apresentaram atuações distintas e justificaram suas ações, baseadas em suas crenças e valores:

...porque o aluno fica repetindo, repetindo, repetindo e você olha, aí chega uma hora que você fala assim: “Senhor, o que eu faço? Mando ele parar?”. Sabe, eu nunca me permiti falar assim: “Ah, tá!”. Não: “Eu ainda não entendi. O que você quer dizer? Eu ainda não entendi!”.(P5)

Quando ele conversa comigo, em nenhum momento eu deixo assim, transparecer que eu não entendi pra até não se constranger e não querer falar mais nada, não ficar constrangido. Então ele fala daí no meio da conversa eu falo: “Ah, tá, o vizinho seu”, “não, é, meu miguinho, meu vizinho”, eu: “Ah, tá, eu entendi. Deixa eu ver se eu entendi, deixa teu amiguinho quietinho ali”, ele: “É, amiguinho!”... para não deixar ele constrangido (P10)

Os relatos de P5 e de P10 demonstraram que as professoras persistiram na tentativa de compreender a comunicação oral do seu aluno por acreditarem que esta conduta era a adequada, perante os seus valores. Temos, nos relatos, expressões: “eu nunca me permiti falar assim: “Ah, tá!”” ou “em nenhum momento eu deixo assim, transparecer que eu não entendi pra até não se constranger e não querer falar mais nada, não ficar constrangido”.

Estas professoras, P5 e P10, atuaram de forma similar, mas no relato de P6, a seguir, para o mesmo contexto, encontrou-se uma visão completamente oposta, que se refletiu numa ação também contrária às acima referidas:

Não, aí quando assim, que eu sinto que eu não entendo, eu falo assim: “Então está bom sabe”, porque eu também não quero constranger ele... mas houve situações que eu não entendia e os colegas também não, então eu fazia assim: “Ah, então está bom”, porque eu acho assim que se eu ficar também muito em cima dele, pode constrangê-lo, ele fala assim: “Eu não sou capaz, eu não consigo, né”. (P6)

O conceito de “não constranger” o aluno apareceu na fala de P10 e de P6, porém, a atribuição do significado que cada uma deu a este termo se mostrou diferente. P6 preferiu não insistir na comunicação com o aluno, pois esta insistência poderia constrangê-lo. O professor P10 acreditou que não compreender a comunicação do aluno seria constrangê-lo e, por isso, insistiu na situação.

Este exemplo das falas anteriores esclareceu o quanto a concepção do professor foi determinante em sua atuação. Acredita-se na emergência de que a formação destes profissionais seja baseada em reflexões críticas da sua prática pedagógica.

A responsabilidade e a competência de cada professor precisam ser percebidas e avaliadas, pois se corre o risco da realidade educacional docente estar ocorrendo em dois processos, como mostraram Sodré, Plestch e Braun (2003).

Segundos estes autores, a primeira realidade educacional seria que alguns professores “utilizando o processo de aprendizagem por tentativa, erro e remanejamento, vão conseguindo criar recursos adequados para a sua prática docente” (SODRÉ, PLESTCH; BRAUN, 2003 p. 69).

Esta afirmação dos autores se confirmou no relato abaixo, do professor P2, que descreveu o uso de uma metodologia que não teve resultados satisfatórios e depois partiu para uma segunda tentativa, obtendo êxito:

Deixa eu falar uma coisa pra você! De vez em quando, me abaixa o “espírito tradicional de volta” (risos), quando eu vou pro tradicional (referindo-se a

metodologia de ensino) eu não consigo nada; dá impressão que eu estou assim, quadro, giz e caderno, eu não consigo nada! Aquele dia eu perdi uma aula mesmo! Quando eu vou com outros materiais, que tem que ser vários; não adianta você ir com um joguinho só também não, você está tendo que ficar pesquisando sempre, procurando várias novidades. Eles cansam muito fácil, e aí a aula rende mais.(P2)

Autores como Capovilla, Capovilla e Macedo, (2001), Manzini e Deliberato (2004) e Nunes (2003) têm direcionado suas atuações para auxiliar os professores que trabalham com deficientes por meio de técnicas, recursos e sistemas alternativos e adaptados, a fim de que o professor não precise vivenciar com seus alunos estas situações de fracasso.

A segunda realidade da prática docente descrita pelos autores seria a de outros professores “não conseguem dominar os recursos adequados para desenvolver as dinâmicas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, obtendo como resultado o fracasso docente e escolar” (SODRÉ, PLESTCH; BRAUN, 2003 p. 69).

Esta prática também se confirmou por meio dos professores que exemplificaram situações de dificuldades.

A Professora P4 relatou, conforme descrito a seguir, sobre sua dificuldade em lidar com o comportamento de seu aluno, solicitando a presença da família:

Nossa, eu cheguei, eu quase fiquei louca mesmo, nossa, eles se matavam.porque ele está difícil, está muito difícil, teve um dia até que eu tive que pedir, a gente teve que ir lá na casa, pedir pra mãe dele vir buscá-lo porque ele ia, ia se machucar, ele subia aqui, ia se jogar da mesa para o chão, da cadeira para o chão... (P4)

A presença da família já foi apontada como sendo fundamental no processo educacional, mas há necessidade de elaborar programas de atuação em conjunto (ROTHSCHILD, SWAINE; NORRIS, 2001)

Vivenciar situações de fracasso escolar pode ter seu lado positivo, se o professor tiver consciência de que inúmeras são as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de seu aluno. A partir destes problemas evidenciados, este profissional deverá refletir sobre sua prática e reformular suas atuações.

Outro relato que pode ser utilizado como exemplo das afirmações teóricas acima foi o da professora P3. Esta ilustrou a indisponibilidade do uso de recursos para desenvolver o trabalho de que seus alunos necessitavam:

Olha, quando eu recebi, eu achei assim: “Ah, eu achei!”, eu fiquei maravilhada, achei a coisa mais linda, eu lembro que eu falei: “Oh, foi o melhor curso que eu fiz”. Mas só que daí me deu muita tristeza de eu não poder usar ele, aquilo que eu aprendi, por causa de ser muito caro. Então na época eu tinha as crianças, mas eu nunca tinha a oportunidade de usar, de passar pra eles aquilo que eu aprendi. (P3)

Frente às suas atuações, viu-se que as dificuldades relatadas pelos professores se referiram, principalmente, ao trabalho com os alunos deficientes, com a família e com outros profissionais.

A valorização do saber docente não pode ser baseada apenas na construção do conhecimento teórico. Deve ser considerada, também, a experiência que vivencia, já que é por meio dela que o professor “equaciona” o conhecimento adquirido. Veja o relato a seguir:

E aí eu comecei a trabalhar e no começo eu, eu, entrei em pânico, porque eu não sabia como conduzir.

Então eu tive a experiência da sala especial e depois, no ano seguinte, da sala de recurso, aí eu fiquei até o final do ano. Quando foi no outro ano, eu já comecei a pegar alunos de inclusão ...

Pois é, aí quando eu descobri que eu tinha gostado da área, conhecendo a área, aí eu fui procurar. Fiz educação especial e estou fazendo psicopedagogia (P5)

Inicialmente esta professora, a P5 tinha grandes dificuldades, porém, assumindo este desafio, foi em busca de formação, que somada a sua experiência, ofereceu-lhe respaldo para desenvolver seu trabalho. A professora relatou, ainda:

Se eu acreditasse que era suficiente, eu penso que eu não teria procurado a psicopedagogia; penso que se eu não sentisse esse desejo da psicopedagogia clínica eu também não sentiria vontade de fazer um mestrado nesta área. E não é só isso que eu quero, eu sinto uma necessidade muito grande de algo mais, até perguntaram pra mim: “ Nossa, você vai juntar isso a isso?” Eu falei: “ Vou”, “Mas porquê?” Eu falei: “ Se vocês trabalhassem com portadores de necessidades especiais vocês saberiam o por quê” e casos que eu encontro aqui, sabe casos que você se pergunta o dia todo e a noite e você muitas vezes dobra o joelho e fala: “ Senhor, o que eu vou fazer?”. Eu quero fazer Teologia também! O ano que vem eu vou fazer graduação de Teologia e eu quero unir, eu quero fazer antes do mestrado, eu estou numa busca assim, sabe, é uma busca pra unir a Teologia à Educação Especial. (P5)

Outra dificuldade freqüente do professor, com os alunos deficientes, refere-se à questão da sexualidade dos mesmos. Este tema ainda representa um “tabu” para algumas pessoas, portanto, se consideradas as atuações relacionadas aos valores pessoais, diante desta questão existe um sério desafio.

A opção pelo termo “desafio” poderá ser compreendida pelo leitor após a leitura e a discussão do relato a seguir. A professora P9 contou sobre uma dificuldade com seu aluno. Ela iniciou seu discurso:

o problema dele é com a sexualidade, está assim a flor da pele...Daí ele veio para a escola um tempo, parece que andou “faltando com o respeito” com algumas pessoas com este tipo de comportamento, as pessoas acharam que simplesmente com a ausência dele, o problema estaria resolvido, quer dizer, na escola, mas não socialmente, porque ele mora na rua da escola, ele é fruto da sociedade e faz parte do grupo de pessoas, não está mais aqui, mas está ali do lado de fora e daí assim, foi o seguinte, daí nesse ano vieram e me perguntaram e eu disse: “Não, eu aceito ele!”. Aí voltou e ele continuou com essa dificuldade (P9).

A professora P9 iniciou seu discurso descrevendo a questão da sexualidade de seu aluno como um problema, que precisa ser resolvido e não negado. Ela continuou sua fala, exemplificando tal situação:

Por exemplo, ele entrou um dia na sala e ele falava o tempo inteiro assim: “Gostosa, ela é gostosa, ela é muito bonita”... Eu dizia pra ele: “Quem que é gostosa?”. Daí ele dizia: “Não, você vai ficar brava comigo!”, “Prometo, dou a minha palavra que eu não vou ficar brava com você, quem que é gostosa?”. Daí ele disse: “Você não vai mesmo ficar brava comigo?”. Eu disse: “Não, não vou!” e ele disse: “Gostosa é você!”, daí eu disse: “Ah, mas você nunca comeu nenhum pedacinho de mim!” levei assim, tentei tirar toda a situação de uma malícia (P9).

Ao analisar a atuação desta professora, percebeu-se que ela procurou ser afetiva e buscou compreender os sentimentos de seu aluno, contudo, não teve consciência que sua conduta, ainda, foi a de negar a sexualidade deste aluno, quando respondeu de uma forma inadequada, negligenciando e distorcendo a questão. Esta professora precisaria de orientação de um profissional especializado. Ela mesma percebeu esta necessidade:

mas eu não tinha sido preparada para uma situação dessa, então nessa hora você age assim por é, sabe assim.(P9).

Os professores encontraram dificuldades em suas atuações junto às famílias de alguns alunos. Os familiares, também, precisam de orientações específicas, apoio para lidar com seus filhos, porém isto não aconteceu e, muitas vezes, o professor necessitou assumir o papel de orientador para os pais:

... inclusive a mãe veio conversar comigo ontem porque ele estava de licença médica, você vê que ele estava com sarna, de licença médica, aí ela entra aqui e pergunta pra mim, o que eu faço com o A.1? Eu pergunto: Como assim? Ela fala: “Só se eu matar ele, porque eu não agüento mais o A.1 O

A.1 pra me dar paz só matando”, a própria mãe já fala isso. Aí eu chamei e falei: Olha não é por aí!(P2)

Em outras situações, o professor percebeu o distanciamento da família com a escola pelo fato do não envolvimento dos responsáveis, pelo aluno, no processo escolar. A participante P9 mencionou:

mas eu acredito que é uma pessoa que tenha comprometimento mental ou que a família nunca tomou nenhuma providência ou que sabe e que escondem, porque às vezes eu digo pra ela: “Diz pra sua irmã vir conversar comigo, eu tenho vontade de conhecer alguém da sua família”, nunca aparece ninguém! Então eu percebo que essas pessoas, dessa faixa etária mais alta, que é dessa educação, desse tempo que é vergonha, que é “perigoso”, que eles dizem que é louco; eles falam ou é louco ou que é retardado, é esse o termo que eles usam e que se disserem a verdade que a escola vai rejeitar, que o professor vai rejeitar então alguns casos, eu acredito que seja isso.(P9)

Ferreira e Ferreira (2004) discutiram a respeito de as políticas públicas e principais reformas referentes à inclusão e reafirmaram que a educação dos indivíduos com deficiência, a busca de códigos pedagógicos apropriados é necessária, mas não suficiente se não forem ressignificadas as relações de existência concreta destes alunos no âmbito da prática e dos discursos da e na escola.

Os autores mostraram que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na estrutura educacional atual, mostra-se com flexibilidade, pois busca romper a cultura de escolas modelos, ou seja, as unidades escolares devem ser organizadas dentro de seus próprios sistemas de ensino, orientadas por normas e por referências de caráter mais geral, contudo, guiando-se por projetos pedagógicos próprios.

Portanto, o desenvolvimento profissional, a preparação do professor para identificar as necessidades dos alunos especiais e obter resultados satisfatórios requer muitas

reformas, em que o profissional não se encontre isolado e responsável por toda a educação de seus alunos.

O professor necessita de apoio de outros profissionais, tiveram consciência desta necessidade, porém não foi o que sempre aconteceu, segundo os relatos a seguir:

Eu acho que, muitas vezes eu penso que, eu acho que deveria ter um profissional, que pudesse acompanhar, que pudesse auxiliar um professor. Por exemplo, uma pessoa especializada nesta área você entendeu, pra chegar para o professor que tem essa criança dentro da sala, para ajudar este professor, ver o porquê nós temos a nossa formação assim para trabalhar com ensino regular e aí, em muitas situações, o que nós sabemos não é suficiente. Por exemplo, você, eu peço socorro a Deus e ao mundo e mais quem aparecer na frente, mas às vezes essas pessoas, umas ajudam né, a pessoa tenta né, no melhor dela tenta te ajudar, mas assim eu acho que precisaria, eu particularmente, eu acho que nós os professores da classe especial, deveríamos ter uma supervisão de alguém especializado....(P8)

Especializado é, assim, por exemplo, que nem na parte de deficiência, assim uma psicóloga, alguém que soubesse além do pedagógico porque o pedagógico eu tenho a minha supervisora, eu tenho os livros que eu sei procurar, graças a Deus (risos), e eu leio muito, eu compro muito livro, a gente frequenta muito é, seminários, este tipo de coisa, então assim, a parte metodológica eu me viro bem se (você) entendeu, no que se refere a parte psicológica eu me esforço, mas só que tem coisa que eu não dou conta (P8)

que essa criança precisa, para ajudar a confeccionar tudo que a criança precisa, eu acho que falta. Eu acho que deveria ter na prefeitura, um profissional assim, no Estado, um profissional que estivesse indo nas escolas para estar auxiliando os professores porque muitos nem imaginam que existe, nem sabem como lidar com uma criança dessas.(P3)

A primeira coisa que eu recebo é um diagnóstico, mas isso é para a avaliação pedagógica; o laudo médico eu não tenho acesso não porque eu não tenho contato com o neurologista. Ele, parece que existe uma distância entre [...] professor e outros profissionais de outras áreas; isso eu sinto falta porque eu acho que ele poderia explicar como funciona o cérebro da A8, que atividades

são mais significativas para ela sabe; como eu poderia estar trabalhando parte da [...] lingüística menina. Como trabalhar a lingüística entende? Como falar, como me comunicar com esse meu aluno de uma forma mais efetiva. Agora que eu estou fazendo lingüística, que eu estou vendo essa disciplina direcionada ao curso de Pedagogia, a Neurologia devia estar lá, entende? A Fono deveria estar lá, até Fisioterapia. Poderia até ser uma disciplina assim, que eu fosse usar muito sabe, mas deveria estar lá, na formação do professor sim.(P11)

Fono é uma coisa assim, vou te contar, é muito difícil o acesso, sabe.. (P11)

Embora os professores P3, P8 e P11 tenham realizado curso de especialização em deficiência mental, não significa que seja suficiente para lidar com os diferentes comportamentos apresentados pelos alunos e suas famílias. Este fato reforça a necessidade de uma equipe de trabalho e de um planejamento de um programa de colaboração (ROTHSCHILD, SWAINE; NORRIS, 2001).

Entretanto, alguns participantes mencionaram estabelecer uma relação mais satisfatória com outros profissionais ou com as famílias.

Diferentes relações foram estabelecidas nas interações destes professores. A responsabilidade, as habilidades e as competências do profissional exigiram uma postura muitas vezes mais persistente, dinâmica e até desafiadora. Veja os relatos a seguir:

No começo eu não compreendia mesmo, chamava a mãe, a mãe está sempre presente: “Olha hoje a A.3 tentou contar um caso pra mim, o que aconteceu lá?” Essa aproximação da família é muito importante, daí a mãe fala: “ Não, nós fomos pra Rolândia na casa da minha filha”, daí tem a sobrinha que chama Fr., que mexe nas coisas dela, então sabe assim, tem todo um contexto (P9)

Mas ela está tendo as sessões de Fonoaudiologia né. Eu fui conversar com a Fonoaudióloga; eu procuro sempre trabalhar, conversar com os outros profissionais que atendem as crianças para a gente seguir uma linha, seguir as mesmas [...] se ajustar nas mesmas técnicas (P12)

Eu faço um trabalho de parceria com a família. Você viu, não dá para fazer um trabalho, “Ou vocês entram em parceria comigo ou podem pegar teu filho e procurar outra escola!”.Então, pros pais tem tarefa, mas não é tarefa de ir lá fazer um trabalhinho, é tarefa de ir ao shopping, de ir à padaria, ir ao sacolão, de lavar o carro, do menino enxugar a louça e guardar.(P12)

Daí eu começo a puxar os pais para fazer tarefas comigo entendeu? Faço reunião de manhã, à noite, venho até de domingo para fazer reunião com os pais aqui porque o pai trabalha, que já vem que vem que nem louco na reunião com o pai e a mãe, mas que não dá tempo: “Que dia que o senhor pode vir falar comigo? O senhor e a sua esposa?”, ele diz “Domingo de manhã.”, “Que horas?” “Sete horas da manhã.” “Então, domingo, 7 horas da manhã eu vou estar aqui. A escola não abre, mas eu peço para o caseiro abrir a porta e nós vamos fazer a reunião 7 horas da manhã.”. Eu venho de domingo a noite, daí ele me ligou: “Ah, dona! Porque 7 horas da manhã?” Falei: “Por que, não quer acordar cedo?”, “Não. Não pode ser umas 5 da tarde, depois que o bar fecha?” Assim ainda dá, domingo 5 da tarde eu estava aqui e esperando [...] (P12)

Dentro do contexto da rede municipal de Londrina, encontra-se a coordenadoria psicopedagógica, que se propõe atuar em parceria com os professores da educação especial. Neste sentido, identificaram-se relatos que indicaram uma boa parceria entre os profissionais:

Na sala especial, quando eu entrei, todos os meses nos tínhamos palestras lá na Super Creche.Sempre tem palestra, nas reuniões com os professores, quando tá a S. né, tem sempre aqui... Quando ela passa aqui nas salas, se você precisa dela você liga, você agenda, ela vem, te ensina a mexer com jogos, e eu não posso falar mesmo disso... ela apóia mesmo, ela vem, você precisa ligar lá, você liga, se ela não pode te atender ela retorna depois. Sabe, eu ligo ela já traz os livros, ela trouxe para xerocar, para começar fazer a leitura dos livros, não posso mesmo reclamar não.(P4)

As atuações, o fazer pedagógico competente está, portanto, relacionado tanto à formação inicial e continuada quanto à prática reflexiva deste professor. Questionamentos frente aos obstáculos fazem parte do cotidiano dos profissionais envolvidos na área da educação. O pensar a respeito do fazer pedagógico poderá viabilizar o processo de inclusão dos alunos deficientes.

Pensar a educação inclusiva no contexto atual é

compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se construir na prática (MENDES, 2002, p.68)

O professor é aquele que assume o papel participativo e de responsabilidade diante dos alunos deficientes. Portanto, parece ser na escuta da percepção, deste profissional, que serão encontradas as respostas de uma atuação docente mais competente:

E sabe mais o que eles estão deixando de nos passar e nós nem sabemos que existe! Por isso que eu falo, quem trabalha na educação já tem correr todo ano, vai ter que correr todo dia, aí o pessoal diz: “De novo você, de novo você estudando, de novo você quer arrumar uma graduação? Gente você não pode parar nunca, por quê? Porque você não viu aquilo que você precisava, aí eu falo assim: “A gente busca um curso e você se dá conta que a defasagem continua existindo!”(P5).

É tão difícil dizer onde está a falha. Eu preferiria jogar, lançar perguntas: “Será que a falha está justamente na organização dos cursos de formação?; Quem foram as pessoas que organizaram estes cursos de formação?”. Eu já percebi uma diferença muito grande da educação especial e da psicopedagogia, que é no mesmo lugar. A educação especial que eu fiz era a grade curricular ela estava muito melhor estruturada do que a grade curricular da psicopedagogia que eu estou fazendo, na mesma instituição. Então é [...] (pausa), quer dizer, vão surgir vários questionamentos: onde está a falha? Onde está a falha? É, da mesma forma que no final do curso de

educação especial nós fizemos uma sugestão, eu nem me recordo com qual professor que foi, mas bem no final do curso, é: “Olha, por favor, levem para todos os cursos de graduação, qualquer coisa relacionada a educação especial, seja na área de inclusão, não importa, porque todos eles precisam e merecem conhecer, acho que o profissional de qualquer área, merece, ele merece conhecer, não é uma questão de necessidade, ele nem sabe se é necessário, ele nem sabe!” Só que ele merece ter esse conhecimento, é difícil você chegar numa conclusão e olha que a gente se pergunta o tempo todo né! (P5)

Em se tratando da preparação do professor, Nunes, Ferreira e Mendes (2003), em uma pesquisa sobre os temas mais investigados em educação especial, comentaram que os professores muitas vezes se eximem de assumir a proposta de inclusão em suas salas, afirmando não possuírem as “condições concretas e subjetivas para desenvolverem uma prática pedagógica adequada”.

Mendes (2001, 2002) alertou sobre os desafios desta formação e indicou duas possibilidades, dois caminhos possíveis para iniciar-se um novo processo da construção do saber docente.

A primeira possibilidade seria que cada profissional realizasse o exercício de fazer seu histórico de vida, lembrando, relatando e descrevendo as experiências que teve ao longo de sua vida com os deficientes e quais discursos ouvidos foram sendo assimilados por ele e por fim, que refletissem sobre a relação de suas atuações com este histórico levantado.

A segunda estratégia, que a autora colocou, seria o estudo da evolução histórica das concepções, dos conceitos, das representações e das definições sobre as deficiências.

Certamente, é na busca por planejamentos e por ações efetivas que as transformações, há muito desejadas, poderão ocorrer nas diversas áreas que envolvem a educação especial e os alunos que dela necessitam.

4.4 Tema 4 - formação do professor

Este tema 4 tratou de questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores no que se referiu ao contexto do tema comunicação alternativa e suplementar.

Para este tema 4 foram estabelecidos os subtemas:

4.1 Comunicação alternativa e suplementar

Este subtema tratou a respeito de recursos e de estratégias de comunicação alternativa e/ou suplementar na formação inicial e continuada do professor. Este subtema 3 englobou:

4.1.1 Conhecimento: este subtema identificou relatos dos professores quanto ao nível de conhecimento adquirido durante sua formação de graduação e sua formação continuada, cursos de capacitação e/ou assessorias realizados a respeito de Comunicação Alternativa e Suplementar.

4.1.2 Capacitação: este subtema descreveu a ocorrência de capacitação, que o professor já tivesse tido acesso durante sua experiência profissional ou a necessidade que este evidenciou ao receber informação ou orientação frente ao conteúdo Comunicação Alternativa e Suplementar ou outros que considerou importante.

4.1.3 Dificuldades de acesso: tratou-se de um subtema que identificou as dificuldades de acesso, que o professor enfrentou, para utilizar ou desenvolver procedimentos pedagógicos, que envolveram recursos e estratégias de comunicação alternativa.

4.4.1 Discussão do tema 4 e subtemas – formação do professor

Uma formação docente, dentro de uma política inclusiva envolve a formação dos professores do ensino regular e dos professores do ensino especializado.

Esta pesquisa procurou investigar a formação docente, em específico, dos professores das classes especiais, a partir de uma análise reflexiva da prática cotidiana destes, por meio de seu próprio discurso, tendo como foco principal o tema comunicação alternativa e suplementar.

A área de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) vem se desenvolvendo no Brasil e em outros países. Este instrumento tem papel fundamental para viabilizar a inclusão de alunos com problemas de comunicação nos diversos ambientes sociais, principalmente, no escolar.

A utilização dos recursos de CAS poderá promover a interação desse aluno com dificuldades na comunicação com seus pares. Muitas vezes, ele ainda se encontra isolado, mesmo nas classes especiais para deficientes e quando é oferecida a possibilidade deste aluno comunicar-se, poderá ocorrer a possibilidade de expressar seus pensamentos, seus sentimentos e suas idéias.

O professor P2 relatou, na entrevista, que teve em sua sala de aula, um aluno com dificuldades de comunicação:

É na linguagem então ele não consegue, ele fala, mas não consegue escrever porque ele fala tudo errado... Você não consegue entender o que ele fala (P2)

Este aluno poderia se beneficiar de recursos de comunicação alternativa para auxiliá-lo na comunicação, porém este professor não percebeu a sua necessidade:

Eu sento do lado dele, aí dou assistência individual pra ele, do lado dele, “Vamos lá D. O que você quer? Mas fala bem devagarzinho, olhando pra mim”. Aí eu vou olhando na boca dele, conforme ele vai falando eu vou tentando traduzir.(P2)

As professoras utilizaram “tentativas” de traduzir a expressão verbal de seu aluno e conforme a literatura mostrou, o aluno não-falante tende a isolar-se (NUNES, 2003), segundo descrito pelo professor P2:

Não, ele não se comunica muito com as pessoas não... Ele evita... Por incrível que pareça o A3 não conta e, se você perguntar ele não responde. Eu gosto de chegar na segunda-feira e perguntar: “Como foi seu final de semana?”, todos conversam comigo e o A3 não conta (P2).

Pareceu evidente que este professor poderia utilizar os recursos de CAS para ampliar as habilidades comunicativas de seu aluno. Porém, para tanto, este professor necessita de formação, capacitação na área, pois pareceu desconhecer esta possibilidade.

Durante a sua entrevista, o professor P2 descreveu utilizar recursos, estímulos alternativos, com este aluno, para fins pedagógicos, com resultados negativos. Veja o relato:

Fiz os jogos, em gravuras das “coisas” do circo pra eles colocarem na frente, fazer a montagem, com figuras, fazer um desenho que falava do circo; fazer uma produção coletiva com eles, porque tem que ser tudo no coletivo. Daí esse negócio de produção no texto. Pegamos a produção deles, fomos analisar a produção, tirar as palavras principais da própria produção...Não faz, o A.3 não faz.

Pesquisas, realizadas com professores, por: Janial e Manzini (1999), Oliveto e Manzini (1999) e Pelosi (2003) mostraram que os professores sentem-se sem a

devida preparação para receberem os alunos deficientes, sem a disponibilidade de materiais e de estruturas adequadas para as suas atuações pedagógicas.

No caso relatado anteriormente, este professor poderia adaptar os recursos, de que dispõe, para a comunicação, mas desconhece esta possibilidade. Este dado mostrou que, em alguns casos, o procedimento não está adequado ao recurso selecionado. Este procedimento é de responsabilidade do professor, portanto, neste caso, dever-se-ia oferecer formação para este professor.

Os professores não conhecem o tema Comunicação Alternativa e Suplementar, não tem consciência de que os materiais com que trabalham podem ser adaptados com fins comunicativos e utilizam somente para fins pedagógicos.

A professora P12 tem uma experiência profissional de 40 anos na área, porém quando questionada sobre conhecer sobre CAS, ela relatou:

Não, nesse nome assim, não! Não sei se faço alguma coisa disso, mas [...] Não, C.A., não. Mas, nessa caminhada, de experiência, eu sempre vou em busca de muitos seminários, em troca de experiência com o pessoal do Paraná, de Londrina, que trabalham com Educação Especial né. Então, não com esse nome, mas dessa forma (P12).

Esta professora, também, relatou ter em sua classe alunos com dificuldades de comunicação:

Eu tenho problema de criança com dificuldade para falar, com problema de fono mesmo. Isso, eu tenho!(P12)

Utilizou diferentes materiais como fotos, sucata, objetos, jogos e figuras:

Olha, objetos pela sala. Eu uso objetos, fotos, sucatas, tanto que minha sala [...] (P12).

Contudo, no trabalho que desenvolveu na área de comunicação, com seu aluno, procurou intensificar o verbal já existente, mesmo que não o suficiente para uma comunicação efetiva:

Então é [...] eu nunca deixo ou não estou entendendo nada, eu nunca falo uma coisa assim né, ou “Eu não estou conseguindo entender, fala de novo para tua professora? Então tá, vamos falar de novo?”. Então eu procuro pegar um pedacinho da palavra e vou puxando, vou descobrindo junto com a criança. A gente vai chegando e daí, quando ela vê que ela conseguiu passar, ótimo, ela acalma! (P12)

Outros relatos, a seguir, indicaram que o trabalho para desenvolver habilidades comunicativas nos alunos não-falantes ou com problemas de comunicação ocorreram por meio de conversas, de tentativas de estimular a comunicação oral destes alunos:

Pela comunicação em si eu não fiz assim nenhuma atividade diferente a não ser isso, que eu tenho, o fato de sentar, conversar... (P10)

... é com muita insistência, pedindo para ela olhar para mim, pra ela falar devagar, algum gesto né, que eu já consigo compreender, eu entendo, mas a A.3 entendeu, é muito complicado, às vezes assim de uma, uma frase que ela diz eu consigo entender uma palavra e às vezes eu tento assim, montar sabe assim, o contexto da situação, do que pode estar acontecendo pra eu tentar compreender.(P9)

Essa menina, ela emite sons. Então eu olho, eu assim, viro sempre o rosto, os olhos dela para os meus, pra mim, para que ela perceba o meu movimento... daí, pela entonação dela, eu percebo alguma coisa, ou se ela está feliz, que ela está falando alguma coisa gostosa, legal ou se ela está triste, então pela entonação dessa sílaba que ela repete (P9)

Os sistemas de comunicação alternativa e/ou suplementar podem favorecer o desempenho comunicativo de um aluno não-falante. Isto quer dizer que os recursos podem favorecer não só as possibilidades de expressão, mas também, funcionar como instrumento de novos conhecimentos. Capovilla (2000) e Capovilla e Nunes (2003) discutiram os sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementar como próteses sensório-motoras, cognitivas e comunicativas, contribuindo desta forma com o pleno desenvolvimento da linguagem.

Seria importante destacar que a importância de um ser humano desenvolver suas habilidades comunicativas seja pela fala ou por outros meios, é fundamental para que sejam ativados e estruturados os processos de aprendizagem que influenciam em outras áreas do desenvolvimento global desta pessoa.

Em seu artigo, Schlosser e Rothschild (2001) mostraram como a comunicação alternativa aumenta a competência comunicativa, facilita o desenvolvimento da linguagem oral, contribui para a diminuição de comportamentos inadequados e melhora a qualidade de vida do usuário.

Para tanto, a intervenção envolve reconhecer outras habilidades comunicativas que o ser humano apresenta, conhecer os recursos de comunicação alternativos existentes, avaliar e adequá-los às necessidades de cada aluno.

A responsabilidade desta prática não pode ser estendida apenas ao professor. Este necessita de capacitação, apoio de profissionais especializados num processo dinâmico.

Apesar de as informações identificadas junto à Secretaria de Educação Especial de Londrina sobre os cursos oferecidos aos professores, não foram encontradas informações sobre algum curso específico ao tema comunicação alternativa e suplementar. A Secretaria ofereceu os cursos de Libras, Braille e Sorobã.

O relato de P11 indicou a consciente preocupação com a capacitação e o apoio que este profissional precisou ter em diversas áreas, inclusive na área da comunicação:

o laudo médico eu não tenho acesso não porque eu não tenho contato com o neurologista. Ele parece que existe uma distância entre [...] professor e outros profissionais de outras áreas; isso eu sinto falta porque eu acho que ele poderia explicar como funciona o cérebro da A8, que atividades são mais significativas para ela sabe; como eu poderia estar trabalhando parte da [...] lingüística menina. Como trabalhar a lingüística entende? Como falar, como me comunicar com esse meu aluno de uma forma mais efetiva. Agora que eu estou fazendo lingüística, que eu estou vendo essa disciplina direcionada ao curso de Pedagogia, a Neurologia devia estar lá, entende? A Fono deveria estar lá, até Fisioterapia. Poderia até ser uma disciplina assim, que eu fosse usar muito sabe, mas deveria estar lá, na formação do professor sim. (P11)

Se não existe o conhecimento, certamente as atuações docentes ficam comprometidas. O relato acima ilustrou uma experiência da professora, que buscou por meio de suas experiências, desenvolver seu trabalho.

Encontrou-se neste contexto, professores, representados por P5, que ainda continuam sua luta por buscar este conhecimento. Reconheceram esta falha e questionaram o melhor caminho para reverter este quadro:

..que o curso de psicopedagogia traga sobre a educação especial, quando eu busquei psicopedagogia é porque eu preciso de uma coisa, até então eu não escutei na sala de aula, então esse é um dos exemplos, é e assim. E sabe mais o que eles estão deixando de nos passar e nós nem sabemos que existe! Por isso que eu falo, quem trabalha na educação já tem correr todo ano, vai ter que correr todo dia, aí o pessoal diz: “De novo você, de novo você estudando, de novo você quer arrumar uma graduação? Gente você não pode parar nunca, por quê?” Por que você não viu aquilo que você precisava, aí eu falo assim: “A gente busca um curso e você se dá conta que a defasagem continua existindo”(P5).

Dos participantes desta pesquisa, oito professores (P2, P4, P5, P6, P8, P9, P10 e P12) relataram não ter conhecimento sobre o tema Comunicação Alternativa e Suplementar.

Contudo, os doze professores, sem exceção, utilizaram procedimentos pedagógicos através de recursos, de materiais, de estímulos alternativos que poderiam estar sendo adaptados e ampliados para favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos que necessitavam, porém não tiveram consciência deste fato, devido à falta de capacitação na área, como foi bem exemplificado na fala de P3:

Eu acho que, muitas vezes eu penso que, eu acho que deveria ter um profissional, que pudesse acompanhar, que pudesse auxiliar um professor. Por exemplo, uma pessoa especializada nesta área você entendeu, pra chegar para o professor que tem essa criança dentro da sala, para ajudar este professor, ver o que essa criança precisa, para ajudar a confeccionar tudo que a criança precisa, eu acho que falta. Eu acho que deveria ter na prefeitura, um profissional assim, no Estado, um profissional que estivesse indo às escolas para estar auxiliando os professores porque muitos nem imaginam que existe, nem sabem como lidar com uma criança dessas.(Grifo do autor) (P3).

A professora P1 relatou utilizar o sistema de Libras com um aluno não-falante e reconhecer alguns recursos de CAS, porém não os utilizou em sua sala de aula:

Libras, ele é só Libras (P1).

Olha, eu vi. Fiquei curiosa quando vi uma senhora com uma menina que tudo nela tinha significado, tipo letra, objetos. Por exemplo, na casa, tem a mesa e a mesa tem copo, xícara, prato, tudo colado assim na mesa (P1).

A Professora P11 relatou conhecer sobre CAS:

Pouco. Assim [...] eu estou tentando descobrir é (pausa). [...] a Ed. Já tentou falar. O que eu sei é que no computador é um, o Libras é outro né, mas eu não sei se teria mais recursos (P11).

Afirmou, com segurança, ter conhecimento sobre o tema, a professora P7:

Já, conheço.(P7)

O que mais conheço que chamam de comunicação alternativa, porque tem várias interpretações deste termo né, é aquele com as figuras, com a bancada. (P7).

Parece importante deixar claro que ter conhecimento acerca de um tema não significa apreensão dos conteúdos e do reconhecimento dos reais benefícios que possam promover.

Nunes (2003) informou que o padrão comunicativo das crianças, que usam sistemas gráficos, envolve a utilização concomitante de outras formas comunicativas como gestos, expressões faciais e vocalizações. Estas habilidades comunicativas não serão impedidas de se manifestar, com o uso alternativo de sistemas de comunicação.

Fernandes (2003) relatou as dúvidas de profissionais quanto à possibilidade das crianças usuárias de um recurso de CAS ficarem “privadas” da fala, reafirmando que o uso deste sistema já foi, inúmeras vezes, comprovado como não inibidor do desenvolvimento da fala.

Este questionamento também apareceu no relato da professora P7. Mesmo chegando à titulação de mestre em sua formação, indicou um dos grandes equívocos que se fala a respeito do uso dos recursos de comunicação alternativa:

Eu acho importante conhecer, daí a utilizar eu acho que tem que ser muito bem avaliado! Porque eu questiono muito a questão de “podar”, talvez um pouco de resíduo, de intenção que esse, que essa pessoa poderia ter para a fala. Eu acho que tem que ser o último recurso (P7).

Eu acho assim, porque já tem uma deficiência aí vai ficar usando gestos, acho que vai ficando mais estigmatizado ainda. (P7).

Araújo e Nunes (2003) realizaram um estudo com o objetivo de facilitar e de ampliar a comunicação e a produção de resíduos da fala de uma criança com prejuízos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo, utilizando o sistema computadorizado de comunicação alternativa. Os resultados mostraram que a criança aperfeiçoou sua linguagem oral, permaneceu fazendo uso dos gestos, quando necessário, ampliando, portanto, suas habilidades cognitivas.

Pareceu, então, que a dificuldade em lidar com o novo, com o desconhecido, está no despreparo do ser humano e não apenas em uma questão de qualificação profissional.

A necessidade de capacitação e de formação dos professores das classes especiais de Londrina parece evidente.

O relato da professora P3 se destacou dos outros docentes. Foi o único relato que indicou que a professora já havia realizado um curso de Comunicação Alternativa:

Ah, são tantos né: psicomotricidade, comunicação alternativa, são muitos, os nomes assim agora eu não lembro (P3).

Olha, quando eu recebi, eu achei assim: “Ah, eu achei!”, eu fiquei maravilhada, achei a coisa mais linda, eu lembro que eu falei: “Oh, foi o melhor curso que eu fiz”.(P3)

Relatou que estes recursos de CAS foram utilizados em outra escola que já trabalhou. Esta professora demonstrou, em seu relato, que existia a preocupação com a comunicação do aluno não-falante e não apenas com o pedagógico, relacionando o uso destes recursos para favorecer a comunicação:

O A6 ele não falava, mas ele conseguia mexer um pouco com as mãos. Daí através da “plaquinha do alfabeto”, a gente se comunicava. Eu fiz pra ele uma pasta, mas como é muito caro o programa né, de comunicação alternativa, daí eu [...] Eu que fui inventando porque o [...] (pensativa) É, é caro, daí eu fui montando pra ele...

A6 é uma criança que eu também alfabetizei. Ele era assim, a gente se comunicava muito pela prancha, por gestos, muitos gestos (P6).

A professora P3, também, descreveu sobre a sua percepção frente a habilidades comunicativas de expressão não verbal de seu aluno, como forma de comunicação:

Um ele só mexia os olhos tá, então a gente vai, você ia fazendo tentativas; então eu comunicava com ele. Como? Só com o olhar. Então era “sim” e ele olhava para cima; “não” e ele olhava para baixo.(P3)

Às vezes, eu penso assim que a C.A. não é só pra aquele um que não tem, que não fala. Às vezes, por exemplo, como você adapta tudo pra criança, é um meio de você estar, se comunicando, fazendo com que a criança entenda com mais facilidade que a outra criança que é normal, não sei se seria isso né.(P3)

Esta diferenciação na percepção desta professora com a dos demais participantes mostrou que a capacitação e a informação são fatores fundamentais para a realização de uma prática educacional mais eficaz.

Numa pesquisa realizada por Soto (1997), procurou-se como objetivo investigar as atitudes dos professores do Estado da Indiana, perante o uso de sistemas de comunicação alternativa e suplementar pelos alunos com severos prejuízos na comunicação.

Os resultados sugeriram que a percepção de professores sobre as habilidades de seus alunos, para aprender a comunicar-se mais efetivamente, foi um fator de forte influência na disposição do professor para usar CAS na sala de aula.

Os participantes das entrevistas se mostraram favoráveis a receber informações, cursos sobre o tema, CAS, mesmo sem referências sobre o que se tratava. Este dado foi representado pelo relato de P8:

A graduação que eu tive não está, assim não foi suficiente, agora dizem né que foram feitas algumas mudanças na grade, agora introduziram alguns conteúdos, metodologias, é são assim, disciplinas que na minha época não tinham né, mas eu acho que este tipo de coisa você supre fazendo cursos né (P8).

Porém, necessitar-se-á de programas direcionados para a formação destes professores na área de CAS, para se verificar os reais resultados da participação, do envolvimento e da implementação destes recursos.

A professora P3 realizou o curso sobre o tema, chegou a utilizar alguns recursos com alunos não-falantes, porém, em seus relatos descreveu sobre as dificuldades de acesso e de aplicação do recurso:

Eram coisas que eu ia montando e não tinha como eu me comunicar, aquilo, aquele dia, tem coisas assim, que não dava pra entender mesmo né, porque não tinha, não tinha, como que eu vou te falar (pensativa), recurso pra gente poder estar, segurando [...] (P3).

Olha, quando eu recebi, eu achei assim: “Ah, eu achei!”, eu fiquei maravilhada, achei a coisa mais linda, eu lembro que eu falei: “Oh, foi o melhor curso que eu fiz”. Mas só que daí me deu muita tristeza de eu não poder usar ele, aquilo que eu aprendi, por causa de ser muito caro. Então na época eu tinha as crianças, mas eu nunca tinha a oportunidade de usar, de passar pra eles aquilo que eu aprendi (P3).

Então era para estar usando, para estar montando as pranchas pras crianças né, mas não consegui e aquilo me deixava sabe, triste, eu falava: “Meu Deus, olha eu fui atrás, fiz, é uma coisa que eu acredito e não tem como eu usar”. O que eu fazia, era aplicar, não era aquilo que era o certo (P3).

Ah, sim buscava. E tinha também um aluno que usava a ponteira, como ele não tinha né, executava movimento só com os olhos, ele usava a ponteira para estar apontando. Também foi confeccionada porque era muito caro pra comprar (P3).

Atualmente, a professora P3 não utiliza, na classe especial, nenhum recurso específico de CAS, contudo, sua percepção sobre o que vem a ser este recurso e as possíveis adaptações que vêm fazendo, atualmente, ficou esclarecida na sua fala:

Às vezes, eu penso assim que a C.A. não é só pra aquele um que não tem, que não fala. Às vezes, por exemplo, como você adapta tudo pra criança, é um meio de você estar, se comunicando, fazendo com que a criança entenda com mais facilidade que a outra criança que é normal, não sei se seria isso né.(P3)

Eu acho que tudo que você faz para uma criança, que não é o normal, que uma criança normal faz, por exemplo. Mas tudo aquilo que você adapta para ela, vai adaptar para aquela outra criança eu acho que é um recurso, para que ela se comunique, então eu acho que tudo.(P3)

Além das inovações necessárias para a capacitação dos profissionais, existem as abordagens que sustentam a necessidade de intervenções tanto para as pessoa com necessidades especiais quanto ao meio.

Estas abordagens são conhecidas como habilitadoras e compreendem um trabalho direcionado ao desenvolvimento das habilidades da pessoa deficiente, mas também se preocupa com a modificação do espaço físico, com as atitudes sociais e com a promoção de estratégias necessárias, para que o contexto seja adequado às habilidades que a pessoa deficiente já faz uso (ROSSEL; BASIL, 2003).

Dentro do contexto da comunicação, von Tetzchner (2004) tratou a respeito de a Acessibilidade Comunicativa, ou seja, uma abordagem também habilitadora onde o ambiente e as pessoas devem estar preparados para as tecnologias alternativas de comunicação, sendo conhecedoras dos mesmos códigos e dos sistemas de comunicação alternativa usados pelas pessoas que deles necessitam.

A investigação da atuação do professor das classes especiais frente a este tema pôde fornecer parâmetros de como vem se dando a formação deste profissional, que, conforme já foi relatado anteriormente, tem recebido em suas salas, alunos com dificuldades de comunicação e que necessitam destes recursos para o seu desenvolvimento.

A contribuição da CAS pode ser uma possibilidade para melhorar a qualidade e a independência das pessoas não-falantes, assim como favorecer o processo de inclusão escolar, porém a sociedade deve proporcionar oportunidades de educação, de formação e de integração social.

5 CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa, certamente, poderão contribuir como subsídios nas discussões a respeito de formação de professores da educação especial ou dentro de uma perspectiva inclusiva, especificamente, na área de comunicação alternativa e/ou complementar.

Por meio da análise dos relatos dos professores atuantes na educação especial da cidade de Londrina, foi possível concluir que os professores:

- 1) indicaram características físicas e comportamentais de seus alunos deficientes, embora não conseguissem relacioná-las aos recursos e às estratégias necessárias à prática pedagógica;
- 2) identificaram dificuldades na expressão oral dos alunos, embora não conseguissem perceber diferentes possibilidades não-verbais, com exceção do professor P12;
- 3) identificaram dificuldades motoras, de memória e dificuldades sociais, preocupando-se em estabelecer metas de trabalho, para tais áreas de desenvolvimento;
- 4) identificaram potencialidades no processo de aprendizagem de leitura e de escrita, mas não perceberam a importância dessas habilidades para o processo de inclusão, no ensino regular, com exceção da professora P12;
- 5) identificaram os objetivos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem escolar, mas não perceberam os recursos e os procedimentos que poderiam viabilizar os adequados resultados;

- 6) identificaram a necessidade de adaptação de recursos, para as atividades acadêmicas, mas não perceberam a necessidade de adaptação destes materiais para outras áreas do desenvolvimento, como no caso da comunicação.
- 7) identificaram a necessidade de atuarem com a família e profissionais afins.
- 8) identificaram os resultados dos procedimentos realizados na leitura e na escrita e no comportamento de seus alunos;
- 9) não identificaram a necessidade de o uso de recursos e de procedimentos de comunicação alternativa e/ou suplementar com exceção das professoras P1 e P3;
- 10) identificaram dificuldades na atuação com alunos não-falantes;
- 11) identificaram dificuldades na atuação com a família dos alunos deficientes e com os profissionais das áreas afins;
- 12) identificaram a não participação de profissionais de outras áreas no processo educacional;
- 13) identificaram a falta de conteúdos de outras áreas para a atuação pedagógica;
- 14) identificaram a necessidade de cursos de formação para atuação na educação especial;
- 15) identificaram a necessidade de cursos na área que envolva a atuação com aluno não-falante, ou seja, na área de comunicação alternativa e suplementar.

Considerando-se as demandas educacionais que estão ocorrendo nas classes especiais das escolas e a incompatibilidade que permeiam as relações entre o professor e seu ambiente de trabalho, conclui-se que o fazer docente, os perfis profissionais do professor, suas habilidades e suas competências devam ser revistos, porém dentro de um contexto mais amplo, levando-se em conta desde os espaços educacionais até os recursos humanos envolvidos na relação escola-aluno.

Além dos domínios que envolvem o ambiente escolar, pode-se perceber que a formação do professor é uma variável de grande significado para as modificações e as implementações de procedimentos que atendem às reais necessidades dos alunos atendidos nas classes especiais.

Esta formação deve ser assumida como compromisso do profissional que se compromete a desenvolver uma prática competente, bem como os cursos de formação, que precisam dar novo significado aos conteúdos ensinados.

Sabe-se que as formas de atuações não se assemelham a todas as regiões, os locais e as escolas. É preciso ter-se definido, claramente, quais são os princípios básicos que nortearão a inclusão e oferecer condições às unidades escolares, para que estes princípios sejam incorporados de forma diferenciada, atendendo as peculiaridades locais e institucionais.

A presente pesquisa ainda possibilitaria a Coordenadoria de Educação Especial de Londrina rever:

- a) os procedimentos de encaminhamentos de alunos para as classes especiais;
- b) o perfil dos alunos para as classes especiais para deficiência mental e condutas típicas;

- c) o planejamento e a organização do trabalho docente nas classes especiais;
- d) a organização de cursos de formação para os docentes da educação especial e para professores do ensino inclusivo;
- e) realização de cursos na área de comunicação alternativa e suplementar, para garantir a implementação e o acompanhamento dos sistemas de comunicação alternativo e suplementar, nas classes especiais e no ensino inclusivo.

Este trabalho fez pensar que novas pesquisas, sobre a formação dos professores, devem ser realizadas, tanto nas classes especiais como nas classes regulares e, sem a menor dúvida, devem ser elaborados programas educacionais, específicos a diversas áreas como a comunicação alternativa e suplementar, a fim de auxiliar o professor nesta tarefa que deveria se tornar uma prática prazerosa, mas que tem sido vista como um desafio penoso e desencorajador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMUZ, R. C. **Um estudo sobre a “re-interpretação” da prática pedagógica, durante e após intervenção, de um professor do ensino comum que tinha matriculado em sua classe uma aluna com deficiência mental.** 2002. 141p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Marília.

ALANT, E. Training teachers to interact with AAC users in the classroom. **ISAAC**, Washington, v.2, n.6, p. 5-7, ago, 2000.

AMARAL, D. P. do. Paradigmas da inclusão: uma introdução. In: NUNES SOBRINHO, F. d’O P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 11-20.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Non-speech communication: A position paper (Ad Hoc Committee on Communication Processes and Nonspeaking Persons). **ASHA**, v.22, p. 267-272, 1980.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Position statement on non-speech communication (Ad Hoc Committee on Communication Processes and Nonspeaking Persons) **ASHA**, v.23, p. 577-581, 1981.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. **ASHA**, v.31, p. 07-10, 1989.

AMIRRAL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. (Orgs.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos.** São Paulo: Santos, 2003. 260 p.

ARANHA, M. S. F. **Implementação da educação inclusiva no município de Vargem Grande Paulista – manifestação de professores.** Trabalho não publicado, 1999.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.

ARAÚJO, M. I. G. de; NUNES, R. O. P. Facilitando e ampliando a comunicação e os resíduos de fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa. . In: NUNES, L. R. d’O de P. (Orgs.). **Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 111-124.

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p.1-12.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. RETO, L.; PINHEIRO, A. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977. 226p.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1992.

BLISS, C. Semantography (Blissymbolics). Sydney: Semantography Publications. 1965

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Coordenadoria nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE) Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília. DF, 1994 b.

BRASIL. Leis etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRAUN, P. **Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professoras da educação infantil e do ensino fundamental**. 2004, 240p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7 - 27, set. 1999.

BUENO, J. G. S. et al. Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26, 2003, Águas de Lindóia.

BUSCAGLIA, L. The disabled and their parents. Trad. Mendes, R. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAPOVILLA, F.C. Informática aplicada a neuropsicologia. In: RODRÍGUEZ, N.; MANSUR, L. L. **Temas em Neuropsicologia**. São Paulo: Sociedade de Neuropsicologia, v. 11, 1993.

CAPOVILLA, F.C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. In: ALENCAR, E. (Org.). **Tendências e desafios de educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 1994.

CAPOVILLA, F. C. et al. UltraActive: Computerized multimedia expert AAC system. 1996. **Proceedings of the Biennial Conference of the Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication**. Vancouver, Canada, p. 463-464, 1996.

CAPOVILLA, F.C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e educação**. Marília: Unesp publicações, 2000. p 179-208.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA; A. G.S.; MACEDO; E. C. Comunicação alternativa na década 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. **Temas em desenvolvimento**. v. 10, n. 58-59, p. 18-42, set/dez. 2001.

CAPOVILLA, F.C; NUNES, L. R. O de P. Sistemas de comunicação alternativa como próteses sensoriais, motoras e cognitivas em paralisia cerebral: Uma abordagem de processamento de informação. In: NUNES, L. R. d'O de P. (Orgs.). **Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p 49-61.

CARTER, M.; IACONO, T. Professional judgments of the intentionality of communicative acts. **International Society for Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 18, p. 177 - 191, set. 2002.

CARVALHO, R. E. Família, escola e comunidade: alicerces da educação especial. **Mensagem da APAE**, p. 29-36, 1993.

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

CHUN, R. Y. S. **Sistema Bliss de comunicação**: um meio complementar e/ou alternativo para o desenvolvimento da comunicação em indivíduos não falantes portadores de paralisia cerebral. 1991, Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

CHUN, R. Y. S. Questões de linguagem na comunicação complementar e/ou alternativa. In: CHUN, R. Y. S. (Org.) **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral, 2002.

CHUN, R. Y. S.; MOREIRA, E. C. Comunicação complementar e/ou alternativa – ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, C. B. F; PANHOCA, I. (Orgs.) **Tempo de Fonoaudiologia**. Taubaté: Cabral, 1997.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades especiais nas salas regulares**. Lisboa: Porto Editora, 1999, 175 p.

DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: Manzini, E. J. (Org). Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência. Marília: Unesp – Marília, Publicações, 2001, p. 13-54.

DELIBERATO, D. Fonoaudiologia e a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB e educação especial. In: CAVALHEIRO, M.T.P et al (orgs) **Anais**. São Paulo: Editora Lovise, p 15-20, 2003.

DELIBERATO, D. Fonoaudiologia e a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB no contexto da educação especial, 2005, no prelo.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. **Comunicação alternativa**: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System (P.C.S.). Boletim do C.O.E.. Marília, n 2, p. 29-39, 1997.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E.J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, 2000, p 35-45

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N.S. A implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 10, n 2, 2004, Marília: ABPEE/FCC – Unesp- publicações. 2004. p 199-220.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; SAMESHIMA, F. S. Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.) **Avaliação**. Londrina: EDUEL, v. 7, p. 129-140, 2003.

DENARI, F. E. Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE-06 e do fórum paulista permanente em educação especial. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.

DIAS; T. R.; OMOTE, S. A entrevista em educação especial: natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S.; MENDES, E. G.; DENARE, F. E.; REIS, M. J. D.; COSTA, M. P. R. (Orgs.). **Temas em educação especial 1**. São Carlos, SP: UFSCAR, p. 67-80, 1990.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

FERNANDES, A. S. A comunicação alternativa na escola especial. **Desenvolvimento**. V. 10, n. 58-59, p. 85-88, set/dez. 2001.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. São Pulo: Mimeo, 1997.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**, 3ª ed. São Paulo: UNIMEP, 2004a.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: Uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004b. p. 11-35.

FERREIRA, M.C.C; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F (orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**.Campinas: Autores Associados, p.21-48, 2004.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia. **Integração**. Ano 8, n. 20, 1998.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GLENNEN, S. L. Introduction to argumentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DE COSTE, D. C. (Ed) **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997, p. 3-20.

GROSSI, R. **Análise Funcional de um Programa de Atendimento Domiciliar: um estudo de caso de uma família com um filho adolescente, portador de deficiência mental severa, de autismo e com problemas comportamentais**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GROSSI; R.; SILVA, A.P. da. Os efeitos da aplicação de um programa de atendimento domiciliar sobre o comportamento de uma mãe com seu filho com esquizofrenia e problemas comportamentais. **V Simpósio em Filosofia e Ciência – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidade da ciência**. Marília: UNESP, jun. 2003. Cd-room.

HENDRICKSON, J. M.; GABLE, R. A.; LESZCZYNSKI, S. A. C. Recomendações para ensinar alunos com problemas de comportamento em situações de sala de aula. In: NUNES SOBRINHO, F. de P.; CUNHA, A. C. B. da. (Orgs.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. p.41-58.

HEHRNER, B. **Blissymbols for use**, 4 th ed., Ontario: Blissymbolics Communication Institute, 1980.

JACK, S. L.; SHORES, R. E.; DENNY, R. K.; GUNTER, P.L.; DeBRIERE, T.; DePAEPE, P. An analysis of the relationship of teacher's reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. **Journal of Behavioral Education**, n. 6, p. 67-68. 1996.

JANIAL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília, SP: UNESP, 1999. p. 1-26.

JOHNSON, R.M. **Boardmaker: The picture communications symbols libraries on disk –**. Solana Beach: Mayer-Johnson Co, 1994

KNAPP, M.L.; HALL, J.A. **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: JSN Editora, 1999, 492 p.

KNOWLTON, E. Considerations in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. **Educating and training in mental retardation and developmental disabilities**, v. 33, n.2, p. 95-107.1998

LIMA, S. S. L. de; RAMOS, N. A. P. Legislação em educação especial no Brasil: o paradoxo da exclusão da inclusão e inclusão da exclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 21-41.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAHARAJ, S. **Pictogram ideogram communication**. Regina, Canadá: The George Foundation Handicapped, 1980, cap. 2.

MANTOAN, M. T. E. O Direito de ser, sendo diferente. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-143.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2: a pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: SIPEQ, 2004. 1CD

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, Londrina, Paraná: Eduel, n. 1, p. 11 - 25, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. 2004. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa**. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p. il. ISBN 85-86738-22-0.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Avaliação da aprendizagem de símbolos em tabuleiro de comunicação alternativa. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, p. 47-55, 2000.

MANZINI, E. J., 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**. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2003. Fascículo 1, 54p. il. ISBN 85-86738-22-0. Disponível em: <<http://www.mec.gov/seesp/ftp/seesp.pdf>>. Acesso em 12/06/2004.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, L. de A. R. A prática para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003, p. 23-31.

MENDES, E. G. Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 6, p. 65-78, 2000.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. et al (Orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 53-64.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002, p. 61-86.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. d'O. de P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. N. (Orgs.) **Inclusão educacional: Pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 98-149.

MERWE, E. V. de; ROSE, J.; MORPHOSHO, M. Transdisciplinary intervention for people with severe disabilities. **International Society for Augmentative and Alternative Communication**. Washington, v. 2, n.6, p. 78 - 80, ago, 2000.

MICHALAROS, J. A. A tecnologia na comunicação do portador de distúrbio neuromotor grave: o programa LM Brain. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 58-59, p. 51CE-54CE, 2001.

MUNIZ, F. B. **Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio do uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Marília.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **Os professores e sua formação**. LISBOA: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NUNES, L. R. d'O de P. E se não podemos falar? A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. **Informação do Conselho Regional de Psicologia – 5ª Região**, n ou v. 3, p. 12-13, 1998.

NUNES, L. R. O de P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L. R. d'O de P. (Orgs.). **Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 15-48.

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

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J.; MENDES, E. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.p.113-135

NUNES, D,R,P; NUNES, L.R.O.P. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. In: NUNES, L. R. d'O de P. (Orgs.). **Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.125-141.

NUNES SOBRINHO, F. de P.; CUNHA, A. C. B. da. (Orgs.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. 212 p.

OLIVEIRA, A.A.S. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, Londrina, Paraná: Eduel, n. 1, p. 27 - 41, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

OLIVETO, J.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANIZNI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência: perspectivas e prática pedagógica**. Marília: UNESP, 1999. p. 27-56.

OMOTE, S. Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

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

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos) recentes em educação especial e a revista brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**, Marília: Fundepe, 2004, p. 1-9.

PARETTE, H. P. Jr; HOURCADE, J. J.; VANBIERVLIET, A. Selection of appropriate technology for children with disabilities. **Teaching Exceptional Children**, v. 25, n. 3, p. 18-22, 1999. Disponível em: <http://www.edc.org/fsc/ncip>>. Acesso em: 12 jun. 2004.

PELOSI, M. B. Comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: In: NUNES, L. R. d'O de P. (Orgs.). **Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 63-75.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000, 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PERRENOUD, P. Trad. RAMOS, P. C. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REILY, L. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. IN: REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004. (Série Educação Especial). cap. 3, p. 67-88.

ROSSEL, C; BASIL, C. Sistemas de sinais manuais e gráficos: características e critérios de uso. In: AMARAL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. Santos: Livraria, 2003, p. 23-41.

ROTHSCHILD, N.; SWAINE, J; NORRIS, L. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults**. Brazil Workshop, October, 2001.

SANTOS, M. P. dos. A prática da educação para inclusão. In: MARQUEZINE, M. C.; et al (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, n.2, 2003, p. 15-31.

SANTOS, L. M.; DENARI, F. E. Classe especial: o olhar de seus usuários e usuárias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 2, p. 59-71, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176.

SASSAKI, R. K. Integração e inclusão: do que estamos falando? **Temas em desenvolvimento**. v. 7, n. 39, p. 48-49, 1998.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.) **Inclusão – um guia para educadores**. Trad. FRANÇA, M. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 66-87.

SCHARTZMAN, J. S. Neurobiologia do autismo infantil. In: SCHARTZMAN, J. S.; ASSUMPCÃO, B. (Orgs.). **Autismo infantil**. São Paulo: Menmon, 1995, p. 17-78.

SCHOLSSER, R; ROTHSCHILD, N. Augmentative and alternative communication for persons with developmental disorders. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 10, n- 58-9, p.6CE-17CE, 2001.

SMITH, M. A.; RYNDAK, D. L. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.) **Inclusão – um guia para educadores**. Tradução de M. França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 110-128.

SODRÉ, J; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. d'O P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 62-78.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Orgs.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Livraria Santos Editora Comp. Ltda, 2003. p. 23-41.

SOTO, G. Special education attitudes toward AAC: preliminary Survey. **International Society for Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 13, n. 3, p. 186 - 197, set. 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.) **Inclusão – um guia para educadores**. Trad. FRANÇA, M. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

SOUZA, V. L. V. De S.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização da comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. In: NUNES, L. R. P. O. (Org.) **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 77-93.

THIERS, V de O. **Sistemas Computadorizados de avaliação psicométrica de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral**. 2000, 333p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TUPY, T. M.; PRAVETTONI, D. G. **E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?** São Paulo: Memnon, 1999. 174 p.

UNESP, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. **Proposta Preliminar de diretrizes curriculares para formação de professores em educação especial**, 2002.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. d'O P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 42-61.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 299-316, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo. Moraes, 1991. 228p

VIGOTSKII, L.S, LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.7ª ed.

Von TETCZCHNER S. **Argumentative and alternative communication: assessment and intervention – a functional approach**. Theoretical aspects. Department of Psychology, University of Oslo, Norway. Manuscrito não publicado, 1997.

Von TETCZCHNER S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: NUNES, L. R. P. O. (Org.) **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

Von TETCZCHNER S. **Inclusion of children who use alternative means of communication in preschool and school**: theroretical bases and illustrations from practice. Department of Psychology, University of Oslo, Norway. Manuscrito não publicado, 2004.

Von TETCZCHNER S.; MARTINSEN H. **Introdução à comunicação alternativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

WOODCOCK, R.; CLARK, C. R.; DAVIES, C. O. Peabody rebus reading program. **Circle pines**: American guidance service, 1968. Cap. 2.

YAEGASHI, S. F. R.; MIRANDA, N. C.; KOMAGOME, K. L. Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. et al (Orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, p. 409-414.

ANEXO

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(Conselhos Nacionais de Saúde, 1996, - CNS – 196/96).

Prezados professores

Estou realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília, intitulada Percepção do Professor da Educação Especial das Escolas Municipais de Londrina a Respeito da Comunicação Alternativa e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta é analisar a percepção do professor a respeito dos recursos e estratégias utilizadas na comunicação alternativa e suplementar para alunos com severos distúrbios na comunicação.

Participar desta pesquisa é uma opção, ficando assegurado ao professor deixar o processo de realização da entrevista em qualquer momento sem prejuízo de seu atendimento na escola. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) O procedimento para coleta dos dados será realizado por meio de roteiro de entrevista semi-estruturada. O roteiro de entrevista será elaborado e apresentado a juízes com experiência na área. Este roteiro será utilizado em um estudo piloto, com três professoras que atendam aos critérios de seleção estabelecidos. Após a análise do roteiro, seleção e consentimento dos participantes, as entrevistas serão agendadas em local e horário pré-estabelecidos na escola.

B) Fica assegurada ao professor a não identificação do mesmo pelo seu nome.

É importante salientar que a entrevista não ocorrerá no momento em que o professor estiver realizando suas atividades em sala de aula.

Eu, _____ portador do RG _____ confirmo minha participação na pesquisa intitulada Percepção do Professor da Educação Especial das Escolas Municipais de Londrina a Respeito da Comunicação Alternativa a ser realizada nas escolas municipais da cidade de Londrina, PR.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento se que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (43) 33272407 ou (43) 91166978, falar com Andréia Parente da Silva ou (014)34021331, falar com Professora Débora Deliberato.

Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa
Depto de Educação Especial -Unesp/Marília

Andréia Parente da Silva
Discente do curso de pós-graduação
Educação especial Unesp/Marília

Confirmo minha participação na data de: _____

Assinatura do Professor(a): _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estou realizando uma pesquisa a respeito de um tema importante na formação do professor que trabalha com o ensino especial que é a comunicação alternativa. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto.

Data da entrevista:

Identificação:

Local de Trabalho:

- 1- Qual foi sua formação?
- 2- Há quanto tempo você atua ou trabalha com alunos deficientes?
- 3- Sua graduação está sendo suficiente para trabalhar com alunos deficientes?
- 4- Você fez algum tipo de curso complementar a sua formação?
- 5- Que tipo de deficiência você vem atuando?
- 6- Com quantos alunos deficientes você trabalha atualmente em sala de aula?
- 7- Quais as principais dificuldades destes alunos?
- 8- No caso de apresentar dificuldades, como você percebe?
- 9- Eles apresentam dificuldades na comunicação? Como é essa dificuldade?
- 10- Você tem alunos que não falam?
- 11- Como você consegue entender os alunos que apresentam dificuldades e aqueles que não falam nada?
- 12- Como os alunos que não conseguem se comunicar interagem com você ou com as demais pessoas? (os que não falam nada e os que conseguem algo, mas não é suficiente)
- 13- Como os alunos que não conseguem se comunicar entendem o que você quer dizer? Como você consegue ensiná-los?
- 14- O que você faz para que este aluno possa entendê-la?
- 15- Você percebe diferenças de formas de comunicação destes alunos com as diferentes pessoas? (ele muda o jeito de se comunicar com as outras pessoas)
- 16- O que acontece quando você não os compreende?
- 17- Como os alunos que não conseguem se comunicar tentam contar fatos ou participar de atividades com você e com os demais colegas?
- 18- Como você propõe atividades pedagógicas para este aluno?
- 19- Como você faz com os alunos que não falam nada quando você propõe uma atividade que envolve a fala, como por exemplo, contar ou recontar uma história ou relato de vida?
- 20- Você já utilizou algum material para ajudar na comunicação com esse(s)
- 21- Quais materiais?
- 22- Você acha que fotos, objetos, figuras, computador poderiam auxiliar na comunicação de alunos com dificuldades na comunicação?
- 23- No caso de você já ter usado, quais mudanças observadas?

- 24- Você já ouviu falar do tema Recursos de Comunicação Alternativa? Fale um pouco a respeito?
- 25- Você já recebeu algum curso de formação a respeito do tema?
- 26- Você conhece algum recurso de CA? Qual?
- 27- Como você chegou a ter conhecimento sobre este(s) recursos(s)?
- 28- Você utiliza ou já utilizou algum recurso de CA? Qual?
- 29- Como você aplica este recurso com seu aluno?
- 30- Qual é o aluno?
- 31- Há quanto tempo você está utilizando esse recurso?
- 32- Você recebe apoio de algum profissional especializado em CA?
- 33- Na sua opinião, ocorreram mudanças com a implementação do recurso alternativo com seus alunos?Quais? (especificar com cada aluno)
- 34- Na sua opinião, você considera importantes as orientações a respeito de como o professor pode auxiliar um aluno deficiente na comunicação?
- 35- Como o professor poderia utilizar o recurso de CA no processo de ensino aprendizagem?
- 36- Na sua opinião, você considera importante o uso de recursos de CA com alunos que apresentam dificuldade na fala? Porque?