

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

DANIELE DE OLIVEIRA CAMALIONTE

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSORAS E ALUNO COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA E NECESSIDADE COMPLEXA DE COMUNICAÇÃO NAS
ATIVIDADES ESCOLARES**

MARÍLIA
2022

DANIELE DE OLIVEIRA CAMALIONTE

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSORAS E ALUNO COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA E NECESSIDADE COMPLEXA DE COMUNICAÇÃO NAS
ATIVIDADES ESCOLARES**

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

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientador (a): Prof. Dr^a. Débora Deliberato

MARÍLIA
2022

C172m

Camaliente, Daniele de Oliveira

Mediação pedagógica entre professoras e aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares / Daniele de Oliveira Camaliente. -- Marília, 2022
162 p.

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

Orientador: Débora Deliberato

1. Educação especial. 2. Estratégia. 3. Deficiência do desenvolvimento. 4. Dispositivos de comunicação para deficientes. 5. Deficientes meios de comunicação. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSORAS E ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E NECESSIDADE COMPLEXA DE COMUNICAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES

AUTORA: DANIELE DE OLIVEIRA CAMALIONTE

ORIENTADORA: DEBORA DELIBERATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). DEBORA DELIBERATO (Participação Virtual)
Programa de Pos-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). AILA NARENE DAHWACHE CRIADO ROCHA (Participação Virtual)
Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ADRIANA GARCIA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos

Marília, 07 de março de 2022

Prof(a.) Dr.(a) Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

Dedico esta obra ao E., aluno que me ensinou o sentido mais amplo da palavra comunicação e despertou em mim o desejo genuíno em aprender mais sobre a Comunicação Suplementar e Alternativa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter semeado em meu coração, desde pequenina o sonho em ser professora. E ao longo da trajetória da minha vida ter me lembrado disso por meio das minhas orações, que devemos acreditar nos nossos sonhos, tentar, persistir e lutar até fazê-los tornarem-se realidade.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, João Eduardo e Neuza, por toda a educação que me deram para que eu me tornasse a pessoa que sou: um pouco medrosa e insegura, é verdade, mas, em contrapartida, muito esperançosa e batalhadora!

Agradeço ao meu marido Wanderson, pois sempre esteve comigo, me apoiando e lembrando que os caminhos mais tortuosos nos oferecem oportunidades de descobrirmos talentos que, se não fossem as dificuldades, continuariam sempre adormecidos em nós mesmos.

Agradeço à minha orientadora Débora Deliberato por ter me ensinado os passos da pesquisa científica e me apresentado ao universo da Comunicação Suplementar e Alternativa.

Agradeço às professoras Aila Narene Dahwache Criado Rocha e Adriana Garcia Gonçalves por me auxiliarem na construção desta pesquisa, fazendo apontamentos e recomendações que foram valiosas para a composição final desta dissertação.

Agradeço a professora de Educação Especial Eli Haro Petrechen, pela parceria e colaboração.

Agradeço a família do aluno E., em especial a sua mãe por autorizar e colaborar com esta pesquisa, fornecendo todas as informações necessárias para caracterização de seu filho com detalhes de suas particularidades.

E, por fim, agradeço aos meus professores, aos colegas do Grupo de Pesquisa de Deficiências Físicas e Sensoriais e os amigos que tive o privilégio de conhecer na Pós-Graduação, todos vocês fizeram parte desse momento especial da minha vida e com toda certeza foram muito importantes para que eu concretizasse mais esse sonho, em tornar-me Mestre em Educação, especificamente, na área de Educação Especial.

Eu precisaria ter o talento do maior dos poetas, para conseguir transmitir a expressão de seus gestos, a harmonia da sua voz e a ternura em sua essência.

Johann Goethe

RESUMO

A mediação pedagógica aliada ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) possibilitará ao professor planejar as melhores estratégias para ampliação das formas de ensino e das oportunidades de aprendizagem dos estudantes que possuem deficiência. Esta pesquisa retrata como foi o desenvolvimento de atividades escolares de um programa de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, realizado na sala de recursos em uma Escola Estadual situada em um município no interior do estado de São Paulo. Teve por objetivo analisar a mediação pedagógica de duas professoras com um estudante com deficiência física (DF) e necessidade complexa de comunicação (NCC) durante as atividades realizadas na sala de recursos, além de descrever e analisar as habilidades expressivas do aluno durante as atividades pedagógicas. Os participantes desse estudo foram: a professora de Educação Especial, a pesquisadora e um estudante com DF e NCC. A pesquisa configura-se como sendo um estudo de caso de abordagens descritiva qualitativa e quantitativa, e a coleta de dados ocorreu pela observação participante, sendo obtido por meio de vídeo gravações, registro no diário de campo e imagens. O material da pesquisa foi organizado após passar pela avaliação de juízes especialistas em Educação Especial e contém as transcrições dos vídeos em sequência temporal das atividades realizadas, constituindo um texto escrito único. A análise dos dados foi classificada em que temas e subtemas de acordo com a literatura. Como resultados foi possível analisar as estratégias de mediação pedagógica feitas pelas professoras durante o processo dialógico de ensino, sendo: Comentário, Instrução, Instrução com pista, Pergunta aberta, Incentivo, Pergunta com pista, Pergunta fechada, Modelo articulatório e em menor frequência, Silabação, Descrição, Mando, Clarificação, Mando com pista, *Feedback* corretivo e Pista. Além disso, o estudo descreveu e analisou as habilidades expressivas do aluno identificadas durante o programa de alfabetização, sendo inicialmente Combinada e nãoverbais, apresentando variação ao longo dos encontros conforme as ações intencionais das professoras desenvolvidas na mediação pedagógica favoreceram o aluno a demonstrar habilidades expressivas verbal vocal e verbal não vocal como formas de comunicação mais simbólicas, quando foi disponibilizado ao estudante um *software* de TA e CSA (Prancha Fácil) para o desenvolvimento das atividades escolares, apresentando maior independência e autonomia. Embora os recursos de alta e baixa tecnologia utilizados terem sido ferramentas valiosas para a comunicação e aprendizagem do aluno, mais importante do que o emprego dos recursos de TA e CSA foi a presença e a disponibilidade das professoras em se prepararem para a interação dialógica, acolhendo e respondendo às mensagens, respeitando e utilizando junto com o estudante as modalidades alternativas de comunicação.

Palavras-chave: Educação Especial. Estratégias. Deficiência Física. Tecnologia Assistiva. Comunicação Suplementar e Alternativa.

ABSTRACT

The pedagogical mediation combined with the use of Assistive Technology (AT) and Augmentative and Alternative Communication (AAC) resources will enable the teacher to plan the best strategies to expand the ways of teaching and learning opportunities for students with disabilities. This research concerns the development of school activities of a literacy program inspired by Paulo Freire's method, carried out in the classroom of resources in a Public School located in a municipality in the countryside of the State of São Paulo. It aimed to analyze the pedagogical mediation of two teachers with a student with physical disabilities (PD) and complex communication needs (CCN) during activities carried out in the resource room, in addition, to describing and analyzing the expressive abilities of the student during the pedagogical activities. The participants of this study were: the special education teacher, the researcher, and a student with PD and CCN. The research is configured as a case study of qualitative and quantitative descriptive approaches, and data collection took place through participant observation, being obtained through video recordings, field diary registration and images. The research material was organized after being evaluated by expert judges in Special Education and contains the transcripts of the videos in a temporal sequence of the activities carried out, constituting a single written text. Data analysis was classified into themes and subthemes according to the literature. As a result, it was possible to analyze the pedagogical mediation strategies made by the teachers during the dialogic teaching, being: Comment, Instruction, Instruction with a clue, Open question, Incentive, Question with a clue, Closed question, Articulating model, and to a lesser extent, Syllabation, Description, Command, Clarification, Command with a clue, Corrective Feedback, and Clue. In addition, the study described and analyzed the expressive skills of the student identified during the literacy program, being initially Combined and non-verbal, presenting variation overtime throughout the meetings, according to the intentional actions of the teachers developed in the pedagogical mediation, they favored the student to demonstrate expressive verbal vocal and non-vocal verbal skills as more symbolic forms of communication, when an AT software was made available to the student and AAC (Prancha Fácil) for the development of school activities, showing more independence and autonomy. Although the high and low features technology used have been valuable tools for student communication and learning, more important than the use of TA and AAC resources was the presence and availability of the teachers to prepare themselves for dialogic interaction, welcoming and responding to the messages, respecting, and using together with the student the alternative modalities of communication.

Keywords: Special education. Strategies. Physical disability. Assistive Technology. Augmentative and Alternative Communication.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Fundamentos e pressupostos: cultura, linguagem, desenvolvimento e mediação.....	18
2.1.1 Cultura.....	18
2.1.2 Linguagem, desenvolvimento e mediação na perspectiva sócio-histórica.....	19
2.2 Mediação pedagógica, deficiência física e CSA.....	22
2.3 CSA: estratégias e recursos na mediação pedagógica.....	31
2.4 Estratégias de mediação na alfabetização com estudantes com DF e NCC.....	36
2.5 O papel do professor mediador na comunicação.....	41
2.6 Formação dos parceiros mediadores na CSA.....	44
3 OBJETIVOS.....	47
4 MATERIAL E MÉTODO	48
4.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	49
4.2 Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	49
4.3 Participantes do estudo.....	49
4.3.1 Caracterização dos participantes.....	50
4.3.1.1 Caracterização do aluno E.....	50
4.3.1.2 Caracterização da professora de educação especial (PE).....	52
4.3.1.3 Caracterização da professora em formação (PF).....	53
4.4 Local.....	53
4.5 Materiais de pesquisa.....	53
4.6 Instrumentos de registro das informações.....	54
4.6.1 Vídeo gravações e diário de campo.....	54
4.7 Procedimentos das atividades.....	56
4.7.1 Método de alfabetização de Paulo Freire: organização das etapas de coleta.....	57

4.8 Procedimentos de coleta	66
4.9 Procedimento para seleção do material da coleta.....	67
4.10 Procedimento para organização e seleção do material gravado	69
4.11 Procedimento para a elaboração do material para análise.....	71
4.12 Procedimentos de análise de dados	72
4.12.1 Temas e subtemas relacionados às estratégias de mediação pedagógica	76
4.12.2 Temas e subtemas relacionadas às habilidades expressivas do estudante.....	79
4.13 Índice de concordância	82
4.14 Concordância em registros cursivos	83
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
5.1 Frequência dos resultados: estratégias de mediação e habilidades de expressão	86
5.2 Resultados e discussões em relação aos encontros.....	95
5.2.1 Primeiro encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos	97
5.2.2 Segundo encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos	105
5.2.3 Terceiro encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos.....	115
5.2.4 Sexto encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos	124
6 CONCLUSÃO.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	156

APRESENTAÇÃO

Eu gosto de olhos que sorriem, de gestos que se desculpam, de toques que sabem conversar e de silêncios que se declaram (Machado de Assis).

O envolvimento com o tema desta pesquisa teve início no ano de 2014, quando iniciei um estágio em uma escola regular privada na cidade de Botucatu, interior de São Paulo. Nessa época eu estava no segundo ano do curso de Pedagogia na UNESP, no campus de uma cidade vizinha, em Bauru.

A vaga de estágio que ocupei era denominada pela instituição escolar como “Estagiária Facilitadora de Educação Inclusiva” (EFEI). A principal função desse estágio era auxiliar os alunos da escola que tinham alguma condição de deficiência ou que possuíam diagnóstico de algum transtorno global do desenvolvimento e que frequentavam regularmente o ciclo I e II desta unidade escolar.

Pode-se dizer que o estagiário ocupava o papel de um profissional de apoio que tinha como atribuição desde atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência, até prestar auxílio e acompanhamento no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Dentre os alunos que acompanhei, havia um designado como E. que possuía necessidade complexa de comunicação¹ (NCC) e dificuldades motoras globais e manuais, pois apresentava deficiência física (DF).

Acompanhei esse aluno como mediadora nas atividades pedagógicas por aproximadamente dois anos e meio. Inicialmente como estagiária e posteriormente como auxiliar de inclusão, cargo pelo qual me efetivei após passar por um processo seletivo em 2016.

Em 2015, iniciei um projeto de pesquisa que se tornou uma iniciação científica financiada pela FAPESP e que acabou sendo utilizado também como trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentando em janeiro de 2017 para obtenção do título de pedagoga.

Durante esse período, busquei auxílio com a equipe escolar e com os profissionais da saúde que atendiam E. na época, mas sempre me deparava com muitos obstáculos, principalmente por não haver uma equipe multidisciplinar que acompanhasse as especificidades

¹ Necessidades complexas de comunicação é a terminologia adotada pela *Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication* em substituição a severos distúrbios da comunicação (IACONO, 2002).

desse aluno. Com sua família, consegui estabelecer uma boa relação, pois sua mãe estava sempre disponível e aberta para ajudar no que fosse preciso ao longo de toda a pesquisa.

Durante a graduação, tive contato com os pressupostos teóricos de *Lev. Semenovich Vygostsky* e seus colaboradores, o que despertou em mim interesse em buscar entender melhor a psicologia do desenvolvimento e as particularidades deste aluno.

No final de 2015, E. começou a frequentar no contraturno a sala de recursos em Deficiência Intelectual, em uma escola pública, com o acompanhamento de uma professora especializada. Com ela, consegui estabelecer uma parceria que deu certo; sempre muito solícita e gentil, disponibilizou suas aulas para que pudéssemos juntas realizar a minha pesquisa. Assim como eu, ela também tinha dificuldades para planejar, intervir e avaliar E.

Durante o primeiro semestre de 2016 realizei a pesquisa, e nesse período continuei acompanhando o aluno, mas na sala de recursos, pois o meu estágio havia terminado. Foram dois anos de acompanhamento na rede regular de ensino e depois no segundo semestre de 2016 retornei à escola privada, começando a trabalhar como “Auxiliar de Inclusão” desse aluno exclusivamente.

Foram aproximadamente dois anos e meio buscando respostas e caminhos para realização do processo de ensino e aprendizagem deste aluno com transtorno na comunicação verbal e motricidade fina severamente acometidos.

Na graduação tentei conversar com professores que atuavam e eram responsáveis pelas disciplinas na área de Educação Especial, mas novamente me vi sem apoio, pois quando falava sobre suas especificidades, meus professores diziam ser habilitados em outras áreas específicas da Educação Especial, como, por exemplo, Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Auditiva (DA). Os mesmos professores recomendavam que eu procurasse algum pesquisador que fosse especialista em alunos com Paralisia Cerebral (PC), no entanto, nessa época eu desconhecia profissionais habilitados nesse assunto, então, por meio da pesquisa fui buscar respostas e meios para melhor auxiliar E.

Depois de muito pesquisar, achei o termo em inglês “*alternative communication*”, e encontrei uma possibilidade nessa área do conhecimento que me encheu de esperanças. Me dediquei bastante procurando, e encontrei material científico que de alguma forma, mesmo sem formação específica para atuar, me ajudou muito ao longo de todo esse processo.

No entanto, essa área de conhecimento é muito específica e complexa, então realizei intervenções a partir do objeto de estudo pelo qual me sentia mais competente, a alfabetização, tendo delimitado uma proposta de pesquisa e intervenção baseada nos pressupostos da teoria

histórico-cultural e na metodologia de alfabetização do professor Paulo Freire, utilizando como recurso auxiliar a Comunicação Alternativa, a partir da confecção de pranchas temáticas.

Após finalizar a graduação, comecei a trabalhar como professora alfabetizadora em redes públicas de ensino. Minhas inquietações e dúvidas de como melhor auxiliar e mediar um aluno como E. sempre estiveram presentes em meus pensamentos.

No final do ano de 2017, participei de um grande concurso público em Marília. Eu sabia que nesta cidade do interior de São Paulo havia pesquisadores da UNESP que se dedicavam a estudar a Educação Especial, especificamente estudantes com DF e NCC. e também desde a graduação fui orientada por meus antigos professores a continuar com a minha caminhada no campo da pesquisa científica, devendo me esforçar para prestar o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação, pois eles sabiam que nesse campus os docentes pesquisavam a inter-relação entre as áreas da Educação e da Saúde e as implicações desse fenômeno no contexto escolar. Sabendo de tudo isso, não podia perder essa oportunidade de tentar me efetivar como professora da educação pública e ingressar no Mestrado Acadêmico para dar continuidade aos meus estudos.

Sem demora, consegui alcançar essas duas conquistas, uma seguida da outra: primeiro me efetivei como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino em 2018, e depois ingressei no Mestrado Acadêmico como aluna especial em 2019. O meu desejo de realizar este estudo emerge desta experiência do início da minha carreira docente, quando vivenciei um grande desafio profissional num momento em que era apenas uma estudante universitária.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a legislação brasileira, a definição de DF é caracterizada como sendo a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, apresentando comprometimento da função física sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidades congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2004).

Schirmer e colaboradores (2007) declararam que é possível a DF ser associada a alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso e, nesses casos, observa-se principalmente a alteração do tônus muscular (hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados).

Com as leis educacionais inclusiva vigentes, não são raros os casos de estudantes com DF e NCC nas escolas. Para Wolff e Cunha (2018), uma criança com essas características torna a interpretação de poucas produções sonoras possível, pois a criança tende a apresentar vocalizações restritas e ininteligíveis, ficando sujeitas a se expressarem apenas mediante ações, gestos e expressões corporais. Nesses casos, faz-se necessário mais referências para que a interpretação seja possível, portanto recomenda-se o uso de sistemas de símbolos gráficos² para possibilitar a essa criança a posição de criador de sentidos, para que um interlocutor interprete suas produções e, por conseguinte, crie uma rede de significações a partir dessa troca de formas e sentidos.

Vários estudiosos da área da Saúde e Educação têm indicado a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) como meio para ampliar as possibilidades de interação dos indivíduos que possuem DF e NCC (VON TETZCHENER; JENSEN, 1997; VON TETZCHNER *et al.* 2005, VON TETZCHNER 2018; DELIBERATO; NUNES; WALTER, 2014; DELIBERATO; NUNES, 2015).

Neste estudo, a versão adotada para melhor designar o termo em inglês *Augmentative and Alternative Communication* (AAC) foi a denominação Comunicação Suplementar e Alternativa. No Brasil, não há uma sistematização em relação à nomenclatura, mas em comum acordo com Chun *et al.* (2015) p. 18 [...] “de que não se trata apenas de uma “alternativa” à fala, como de ser também suplementar a ela [...]”. Por essa argumentação, mesmo por muitas vezes os estudiosos da área se referirem ao termo de outras maneiras diferentes, foi escolhido

² Para Bersch e Sartoretto (2011), os sistemas de símbolos gráficos são uma coleção de imagens gráficas que apresentam características comuns entre si e foram criados para atender as diversas necessidades e exigências de indivíduos usuários de comunicação suplementar e alternativa.

o termo CSA ao se reportar a expressão por uma questão de necessidade de padronização no contexto da pesquisa (DELIBERATO, 2012).

A CSA garante maiores chances de interação, bem como o acesso do estudante com deficiência à construção do conhecimento. Sabendo disso, os professores ganham um papel de destaque no contexto da educação inclusiva, por serem um dos principais mediadores e interlocutores dos estudantes que são ou podem vir a ser potenciais usuários dessa forma de comunicação.

Por esse motivo, as escolas, bem como os professores, devem preparar-se para esses novos desafios para que possam garantir o direito à comunicação de importante parcela da população em idade escolar que necessita desses recursos da forma mais completa possível (ASHA, 2004; DELIBERATO, 2018).

No entanto, conforme Schirmer e Nunes (2015) afirmaram, para que CSA faça parte do dia a dia na escola é preciso que os professores que acompanham este estudante sejam capazes não apenas de implementar os sistemas e recursos, mas trabalhem em parceria com outros profissionais que também estão envolvidos para favorecer o uso efetivo dessa forma de comunicação. Mas este conhecimento exige que, em sua formação, os professores sejam levados a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar de maneira colaborativa e criativamente.

O Ministério da Educação estabelece o direito de todos à educação, e o atendimento educacional especializado (AEE) tem sido o *locus* em que o professor de Educação Especial tem como função e responsabilidade complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência por meio de recursos de acessibilidade e estratégias que visem eliminar as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, assegurando a todos esses estudantes o acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2010).

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo disponibiliza serviços no âmbito da Educação Especial por meio do professor especializado, que devidamente habilitado por área (deficiência auditiva, visual, física/motora, intelectual, TEA ou altas habilidades/superdotação), tem como missão atuar na mediação pedagógica para possibilitar as melhores formas de atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência. O docente da rede estadual de ensino atua nas Salas de Recursos das unidades escolares, ofertando o AEE, no contraturno, de forma complementar ou suplementar ao ensino

regular. Esse profissional docente é responsável em analisar as potencialidades e capacidades dos estudantes com deficiência para, a partir dessa avaliação, elaborar um Plano de Atendimento Individualizado, definindo ações e estratégias que poderão ser desenvolvidas por todos os professores que acompanham esse estudante. Em um sistema de ensino colaborativo, os professores serão capazes de convergir ações coletivas que promovam melhores estratégias para serem desenvolvidas na mediação pedagógica e, assim, garantir a inclusão e desenvolvimento desses estudantes (SÃO PAULO, 2021).

Nesta pesquisa, conforme propõe Reilly (2004), entende-se a ação de mediar como um processo de significação baseado na partilha por meio da palavra, prioritariamente, ou de algum outro sistema sógnico que permita ao estudante com deficiência representar o real. Acredita-se que essa “ação-recíproca” entre professor-estudante-instrumento durante a intervenção pedagógica possibilita aos envolvidos transformar e criar cultura a partir das relações com o mundo que são necessariamente mediadas pelo signo. Como afirmou o professor Paulo Freire:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] o educador já não é quem apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2014, p. 95-96).

Rocha e Pletsch (2020) estabeleceram que ao professor mediador cabe o papel de refletir e implementar ações, recursos e estratégias de CSA que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que possuem deficiência.

No entanto, para o professor atuar nessa perspectiva mediadora, faz-se necessário a sua flexibilização e busca por capacitação profissional com vistas à formação de conhecimentos específicos a respeito da CSA para auxiliar a sua prática, encontrando recursos e estratégias que o auxiliem nesse processo da mediação pedagógica, organizando suas ações de modo a assegurar aos alunos com DF e NCC, oportunidades de desenvolvimento, e como tal, serem atendidos na especificidade das diferenças que os caracterizam (FONTE; BOESCH, 2016; STAUTER; MYERS; CLASSEN, 2017; ANDZIK *et al.*, 2018; JONHSTON; O’KEEFFE; STOKES, 2018; RADICI, *et al.*, 2019).

A linguagem é aprendida pela criança por meio da interação social com seus pares e adultos mais competentes. Dessa forma, seria possível entender que a aprendizagem da linguagem é mediada por atividades sociais nas quais crianças e adultos participam juntos, muitas vezes envolvendo interação comunicativa nas rotinas diárias e em outras atividades que fazem parte do ambiente natural das crianças (VON TETZCHNER, 2018).

McNaughton e colaboradores (2019) afirmaram que a escola é um local privilegiado em que as crianças passam um período significativo de tempo, durante uma fase da vida em que as habilidades sociais e de comunicação são aprendidas. Segundo os pesquisadores, ter experiências positivas durante a implementação da CSA gera uma boa aceitação dos recursos. É comum que os estudantes apresentem dificuldades para usar os sistemas de CSA, sendo necessário proporcionar oportunidades de aprendizado com situações envolvendo o dia a dia a partir do uso funcional destes recursos nos ambientes naturais de comunicação.

Esta pesquisa visa contribuir com o conhecimento acerca das estratégias de mediação pedagógica que podem ser utilizadas na escolarização de estudantes que possuam DF e NCC, pois se propõe a analisar as interações entre um estudante com essas especificidades e seus professores. Muitas pesquisas abordam a mediação de profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e fisioterapeutas) com crianças com essas alterações em idade escolar durante seus atendimentos; no entanto, poucas pesquisas tratam a mediação pedagógica feita pelos professores nas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola, sendo este um ponto importante que destaca a relevância deste estudo.

Os problemas de pesquisa a serem respondidos são: a mediação feita pelas professoras na sala de recursos contribuiu para o estudante com deficiência participar das atividades realizadas? Os recursos e estratégias utilizadas auxiliaram na mediação?

Objetiva-se, contudo, analisar a mediação pedagógica de duas professoras com um estudante com deficiência física (DF) e necessidade complexa de comunicação (NCC) durante as atividades realizadas na sala de recursos; descrever e analisar as habilidades expressivas do aluno durante as atividades pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fundamentos e pressupostos: cultura, linguagem, desenvolvimento e mediação

2.1.1 Cultura

Para Martins e Rabattini (2011), apoiadas nos estudos de Vygotsky, a fonte primária para o desenvolvimento psíquico é a cultura. A educação, neste contexto, se apresenta como uma das principais vias de problematização da cultura, visto que o desenvolvimento humano ocorre na relação/mediação do sujeito com a cultura da qual é pertencente.

A escola, diante disso, deve apresentar como pilares de sua estrutura o respeito, o diálogo e um campo fértil para a construção do conhecimento, a partir do reconhecimento do potencial e das singularidades de cada aluno que compõe o processo educativo. Brandão (2002) declarou que a ideia de cultura na escola vai sendo ressignificada pelos movimentos de educação popular quando associada à ética, à política e a um “projeto de humanização” no interior das instituições escolares.

Não existe um consenso único sobre a definição de cultura pela própria amplitude que o conceito abarca, mas condescendo com a concepção de Reilly (2004), a cultura é um sistema de conhecimento construído historicamente por grupos sociais, que foi passado de gerações para gerações. Esse sistema é permeado e constituído pela linguagem, carregado de heranças sociais, costumes, crenças e formas de comunicar por meio de sistemas sócio-culturais.

Sob esse olhar, a autora fez ressalvas a respeito de Vygotsky, dizendo que não são os instrumentos e símbolos por si só que importam no processo de ensino e aprendizagem, mas sim os sentidos que estes sistemas podem transportar. O ser humano necessita de um veículo sócio-cultural para se comunicar, sendo a área da Educação Especial importante, pois é preciso pensar em estratégias para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência, oferecendo sentidos por intermédio de instrumentos de significação e veículos facilitadores, levando em conta aquilo que são capazes de fazer (REILLY, 2004).

As autoras Nunes, Braun e Walter (2010) destacaram a relevância da mediação no processo de aprendizagem de qualquer aluno, sobretudo daqueles com deficiência. Visto que o processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência não ocorre da mesma maneira que os estudantes que não as possuem, pois, o olhar do outro nem sempre confere aos estudantes com deficiência a possibilidade para aprender e se desenvolver, a tendência é reduzi-los à sua condição orgânica-estática e não buscar estratégias para compensar as limitações funcionais que enfrentam em seu processo de escolarização.

Para Pletsch (2015), o desenvolvimento de estudantes com comprometimentos severos requer do professor o reconhecimento de suas especificidades para criar situações de ensino que possibilitem ao estudante se apropriar da cultura por meio de diferentes instrumentos sociais e psicológicos, sem desconsiderar a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o estudante deste estudo e as considerações da autora, seria criar as possibilidades de incorporação da cultura envolvendo as operações simbólicas, sendo fruto de todas as interações estabelecidas entre professor e estudantes durante as práticas pedagógicas a partir das condições concretas de vida (materiais, orgânicas e psicológicas). Nesta situação, adentram nessas possibilidades todas estratégias de ensino que o professor faz uso, visando a formação de conceitos, considerando os seus significados e sentidos.

A autora chamou a atenção para a mediação e as experiências de aprendizagem que os estudantes com deficiência são estimulados a realizar nas atividades na escola, afirmando que as professoras do AEE, alvos de seu estudo, mostraram melhor entendimento sobre o conceito de compensação (VYGOTSKY, 1997; 2011) a partir da reflexão sobre as mediações pedagógicas desenvolvidas junto com os estudantes e no uso da CSA para possibilitar aos estudantes a comunicação (PLETSCH, 2015).

Portanto, ao invés de restringir o estudante com deficiência às condições fisiológicas e as suas lesões orgânicas, a princípio não favoráveis ao desenvolvimento psíquico, deve-se buscar atender as necessidades educacionais especiais por caminhos indiretos e compensatórios a partir da implementação de veículos e recursos não convencionais às práticas pedagógicas, de modo que venham atender as particularidades deste alunado, visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem (ROCHA; PLETSCHE, 2018). Desse modo, o ambiente escolar estará cumprido o seu papel de favorecer o desenvolvimento pelo viés cultural da qual os estudantes com deficiência também fazem parte.

2.1.2 Linguagem, desenvolvimento e mediação na perspectiva sócio-histórica

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem tem dupla função comunicativa: um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão e é responsável pelas transformações que ocorrem no desenvolvimento psíquico e cultural do homem. Para o psicólogo russo, a linguagem é um Processo Psicológico Superior e, como tal, caracteriza-se por ser constituída num contexto social, com ação voluntária, regulação consciente, ou seja, intencional (VYGOTSKY, 1991).

A comunicação pressupõe efetivamente a generalização e o desenvolvimento do conceito da palavra. Desta forma, a generalização só pode existir se há desenvolvimento da comunicação (VYGOTSKY, 2001). A palavra é o artefato essencial da linguagem: a palavra denomina as coisas, tornando-as únicas, com propriedades particulares, pois “a palavra codifica nossa experiência”. “A principal função da palavra é sua ação designativa [...]. Efetivamente, a palavra designa um objeto, uma ação da quantidade ou uma relação” (LURIA, 1986, p. 27-32).

Segundo Vygostsky (1991), a palavra é sempre dirigida para algo externo e refere-se a um objeto ou a relação entre eles. A palavra pode ter a forma de um substantivo, ou com função de articulação, como preposições e conjunções. Luria destacou que essa relação se altera ao longo do desenvolvimento humano e diz que “o elemento essencial da palavra é o seu significado, que é função da separação de determinados traços do objeto e sua generalização é a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias” (LURIA, 1986, p. 43).

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e pensamento generalizante, são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, construindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz compreender o mundo e agir sobre ele (VYGOTSKY, p.104, 1991).

Quanto ao desenvolvimento, um dos processos que envolvem cenas de atenção conjunta mais relevante, é o denominado por Vygotsky de mediação. Ele distingue dois tipos de elementos com função de mediação: os instrumentos e os signos. A diferença funcional entre ambos, segundo Vygotsky (1991), é que nos instrumentos, a ação do homem é sobre o objeto de atividade e é orientado externamente para dominar a natureza. Já o signo é um meio de atividade interna, dirigido para o controle interno do comportamento humano. A mediação pelo signo é uma condição humana que está intimamente ligada à internalização ou apropriação das atividades e do comportamento sócio-histórico cultural.

O instrumento é o elemento inserido entre o homem e sua ação, a fim de que possa transformar seu meio, mediado pela comunicação. Por outro lado, os signos estão sempre ligados à solução de um problema psicológico, portanto, são instrumentos psicológicos, interpretáveis e podem referir-se a elementos ausentes, do espaço e tempo, como, por exemplo, lembrar, relatar, escolher. Assim, os signos são estímulos impregnados de significado que estabelecem as atividades mediadas num contexto histórico-cultural, com interação social através da internalização (VYGOSTKY, 1991).

Para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, seria importante retomar a determinação dos dois níveis de desenvolvimento. O

primeiro refere-se ao Nível de Desenvolvimento Real (NDR), isto é, segundo Vygotsky (1991), o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram com o resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados: “aquilo que conseguem fazer por si mesmas”. O segundo é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que circunscreve “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em fase embrionária” (VYGOTSKY, p. 97, 1991). A ZDP permite ao adulto mediador delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, aquilo que já foi atingido e o que está em processo de maturação. “[...] Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã [...]” (VYGOTSKY, p. 97, 1991).

O processo de mediação desenvolve-se na ZDP, ao mesmo tempo em que a constitui/configura, definida como a distância entre o NDR do sujeito e o potencial, onde as interações sociais são pontos centrais e a aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionam (VYGOTSKY, 1991). Sendo assim, como Vygotsky (1991) afirmou, a ZDP pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, o qual pode aumentar, de forma acentuada, a eficiência e utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.

Nos estudos de Vygotsky (1997, 2011) no campo da Defectologia, o psicólogo russo se reporta à ideia de compensação, onde recursos e estratégias alternativas podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência, pois a mediação destes elementos opera na ZDP, tornando as limitações destes indivíduos vias propulsoras de possibilidades e estímulos compensatórios para superar as necessidades impostas pela própria condição da deficiência. Ou seja, a deficiência torna-se a força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade.

Conforme explicitado por Pletsch (2015) a partir dos pressupostos de Vygotsky (1997), a autora pontua alguns exemplos de compensação no processo de ensino aprendizagem: no indivíduo com deficiência visual, o mecanismo acionado é o aprendizado do Braille, ao passo que o deficiente físico com NCC necessita de sistemas e recursos de CSA. Ambos fazem uso de recursos que são aprendidos para atuar na organização do pensamento e da linguagem.

No entanto, àqueles que não têm a capacidade para usar a linguagem oral acabam sendo prejudicados em diversos aspectos de sua vida, pois sem formas efetivas para poder se expressar, ficam numa condição limitada para explorar, socializar e buscar por novas experiências (MARINGÁ, 2008).

Sendo assim, no caso dos estudantes com deficiência e transtornos na comunicação, a principal ferramenta de compensação pode ser considerada a linguagem por meio de símbolos gráficos, mediante à rica interação entre os sujeitos, composto por desafios intencionais propostos aos estudantes (ROCHA; PLETSCHE, 2018).

Sampaio e Sampaio (2009) afirmaram com base em seus estudos sobre a Defectologia, que é por meio dos processos de mediação vivenciados na cultura que ocorrem novas possibilidades para o desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência. Portanto, para acontecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nestes alunos, deve haver grande investimento pedagógico para que o princípio da compensação, isto é, de um mecanismo de desenvolvimento criativo aconteça. A construção dos conhecimentos implica ação partilhada, pois é por meio de outros que a relação entre sujeito e objeto são estabelecidas, e essa tarefa é papel do professor mediador e da escola como um todo, propiciando uma rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação entre os estudantes com e sem deficiência.

A aprendizagem da CSA pode ser uma ferramenta aos alunos com necessidade complexa de comunicação, pois os sistemas simbólicos passam a fazer parte da sua rotina e oferecem suporte para as crianças se apropriarem do sistema gráfico e, assim, possam estruturar a sua linguagem. Nesse sentido, a “[...] comunicação alternativa pode ser vista como uma ferramenta, mas também como um instrumento a partir do momento em que o sujeito se apropria dela e a utiliza como mediadora entre si e o mundo ao seu redor” (ROCHA; PLETSCHE, 2018, p. 105).

2.2 Mediação pedagógica, deficiência física e CSA

Nesta pesquisa, entende-se o termo mediação como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Costa (2006) esclarece que quando a mediação é feita pelo outro, sendo o professor, adulto ou pares mais competentes, é denominado como mediação pedagógica; no entanto, quando feita pelos signos, tendo a linguagem como mais importante, chamamos de mediação semiótica. A autora declara que essas dimensões são interdependentes e são constituídas dialeticamente ao mesmo tempo. Portanto, ao entender mais sobre esse conceito, surge a questão da intervenção, pois não é qualquer uma que irá provocar desenvolvimento no indivíduo.

O termo mediação é definido no dicionário on-line como sendo a ação ou o efeito de mediar, ou seja, aquele que ocupa o papel de intermediário com o propósito de auxiliar os indivíduos, podendo ser entendido como sendo os condutores de uma dada intervenção

(MEDIACÃO, 2021). Ao fazer a busca do termo pedagógico, encontra-se a definição relacionado à ciência da Pedagogia, denominada como a área do conhecimento que se dedica a estudar o ensino e aprendizagem, levando-se em conta as dificuldades educacionais desse processo (PEDAGÓGICO, 2021).

Dessa forma, pode-se perceber que a mediação pedagógica pode ser caracterizada pela intencionalidade e sistematicidade (COSTA; OLIVEIRA, 2018), que requer planejamento, instrumentalização e desenvolvimento por um ou mais mediadores, que podem ser representados pela figura de professores, pois são os profissionais responsáveis pela organização e promoção das práticas pedagógicas que visam contribuir para a aprendizagem de seus mediados, neste caso, seus alunos.

A mediação pedagógica, por ser uma ação intencional, busca entender como as atitudes ou comportamentos que os professores apresentam durante o ato de ensinar conteúdos e temas podem contribuir ou não para que os seus alunos compreendam e se apropriem de um determinado conhecimento, para que a partir desse movimento de internalização de informações e saberes, os alunos sejam capazes de produzir novos conhecimentos e transformem a condição de sua própria realidade.

Entender a mediação é ter o diálogo como fundamento. Conforme declara Smolka (1991), abordar sobre mediação e dialogia é falar sobre a presença do “outro” e da dinamicidade do signo. E acrescenta, afirmando: “[...] A experiência verbal individual emerge e se configura em meio à incessante interação e enunciação dos outros, num processo, ao mesmo tempo de incorporação/reação à palavra de outrem” (SMOLKA, 1991, p. 17).

A palavra enquanto signo é revelada em toda atividade pedagógica, pois é pelo domínio da palavra que o professor se torna professor e que o aluno vai se constituindo. É pela palavra que ambos vão se identificando como docentes e discentes desse processo. Estabelecer a dialogicidade como fundamento é o caminho para a prática pedagógica libertadora e autônoma; o professor tem a responsabilidade em introduzir uma cultura de diálogo na sala de aula (SANCEVERINO, 2016).

Conforme Freire (2014) declarou, não é no silêncio que os indivíduos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão; os seres humanos se constroem por meio de diálogos, pois somos indivíduos essencialmente comunicativos. E acrescenta dizendo que a palavra não é o privilégio de alguns, mas sim o direito de todos.

O princípio orientador da CSA é a de que a comunicação faz parte da essência da vida humana (ASHA, 1991), e todas as pessoas têm o direito de se comunicar o máximo possível

(ASHA, 2004). Percebe-se que o direito à comunicação é uma necessidade de qualquer indivíduo, o que aponta a importância de se considerar as inter-relações entre o usuário de CSA e seus parceiros de comunicação, buscando entender o papel deste parceiro enquanto mediador responsável em fazer o uso adequado da CSA nas esferas sociais para atender as diversas necessidades de comunicação do indivíduo que possui NCC (DELIBERATO, 2017; 2018).

Brancalioni e colaboradores (2011) discutiram a importância de trabalhar a CSA como um instrumento que atribui ao “símbolo” (na verdade um sinal) o estado de signo, que é constantemente ressignificado/atualizado diante de seu uso nas diversas situações do contexto e entre os falantes, mesmo com sujeitos desprovidos de oralidade, tornando a função do recurso não apenas um símbolo, uma tecla, na qual o usuário aponta para se fazer ser entendido. As fonoaudiólogas autoras deste estudo destacaram ser necessário uma reflexão mais profunda sobre a linguagem enquanto dialógica. Dessa forma, oportunizará à criança com NCC a chance de assumir um papel de enunciador ativo durante a interação social e linguística a partir do uso de sistemas e recursos de CSA.

Bakhtin (1992) discutiu em sua teoria que a enunciação³ deve ser entendida como um processo social em que o eu é formado a partir da mediação do outro sob outro indivíduo, numa incessante inter-relação entre dialogismo e alteridade entre os sujeitos.

Outro estudioso que discutiu a mediação em suas obras é Reuven Feuerstein; a mediação para este autor tem o propósito de transmitir aos outros o mundo dos significados, a cultura de um dado povo (MARTINS, 2004).

Para este psicólogo romeno, segundo Depresbiteris (2009), a aprendizagem por mediação não acontece apenas pela exposição ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre o mediado e o meio ambiente. Na experiência da aprendizagem mediada existe um mediador, que desempenha o papel de atuar sobre o estímulo, cabendo ao mediador selecionar, organizar e planejar o estímulo, numa situação que foi estabelecida por esse responsável e caracterizada como sendo um processo essencialmente intencional e planejado. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem, nessa abordagem interacionista, implica a presença deste outro como sendo um representante da cultura e o responsável em enriquecer a interação do seu mediado no ambiente social.

³ De acordo com Pires, (2002) Bakhtin buscou estudar a linguagem nas interações sociais. A enunciação para este autor é o momento do uso da linguagem entendida como um processo que envolve não apenas a presença física de seus participantes, como também o tempo histórico e o espaço social de interação. A enunciação é o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa que aparece.

De acordo com a teoria de Feuerstein, a posição que o mediador deve ter no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos deve ser: apresentar um papel de parceiro na aprendizagem e comunicação, ser um observador atento ao comportamento de seus alunos, de modo a sempre buscar favorecer o progresso de seus mediados, como sendo aquele que instaura uma relação horizontal entre as partes entre mediador e mediado, criando um clima propício para ajuda mútua, sendo quem organiza o estímulo e o contexto, propondo situações-problema adequados, e quem se coloca no lugar do “outro”, buscando entender a lógica e intenção dos seus alunos (DEPRESBITERIS, 2009).

A partir da leitura e aprofundamento deste conceito, fica mais claro que a mediação se trata de um processo que é realizado a partir de meios “materiais e simbólicos” (COLAÇO, *et al.*, 2007), ao qual os professores fazem uso na prática pedagógica, materializado por meio do uso de recursos e do diálogo, do estímulo, da orientação e da comunicação eficaz que esses estabelecem durante a realização das atividades que são desenvolvidas com seus alunos. Para tanto, é preciso pensar em estratégias de mediação para maximizar as possibilidades de interação, troca de experiências, problematização e resolução de problemas.

Os professores devem encontrar esses meios a partir da ação-reflexão da sua própria práxis-pedagógica, pois desta maneira serão capazes de definir as melhores estratégias de mediação para cada situação de ensino que desejam diante da parceria de uma educação cooperativa com os demais alunos, e colaborativa com seus colegas de profissão.

Gasparin, (2012) abordou em seus estudos que o professor deverá possibilitar aos seus alunos o contato com o objeto do conhecimento, mediando para que esse contato transforme os conceitos prévios e cotidianos que os alunos apresentam para conhecimentos científicos mais elaborados. Para isso, o professor deverá provocar no ambiente educacional uma esfera propícia para o diálogo, por meio de provocações, questionamentos e troca de saberes de maneira a atender cada aluno, sendo preciso diversificar suas ações, ensinando de diversas formas para atender as necessidades de cada aprendiz.

Essas diversas formas podem ser entendidas como as estratégias que os professores fazem uso para que seus alunos possam aprender a partir de múltiplas possibilidades. Partindo desta ideia, pode-se concluir então que o professor deve possuir ou buscar formar em si mesmo, por meio da formação em serviço, alguns saberes, competências, habilidades e atitudes importantes para a mediação pedagógica, visando atender as necessidades de cada aluno (NÓVOA, 2009).

Para Costa e Oliveira (2018), as estratégias de mediação pedagógica devem se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, orientar-se para o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de maturação. O professor precisa, sem desconsiderar a especificidade da criança com deficiência, investir em suas potencialidades, possibilidades de interação e de participação para constituir-se como ser social ativo, membro de uma determinada cultura, garantindo-lhe o direito de acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente, e mais que isso, apresentando participação plena nesse processo nas escolas.

O professor que se depara na escola com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial que apresentam deficiências variadas, podendo ser de ordem intelectual, física, auditiva, visual e de transtornos globais do desenvolvimento, deverá buscar quais são os conhecimentos e habilidades prévios que esses alunos apresentam e quais seriam as necessidades que possuem, para a partir da análise de cada caso particular, criar ou desenvolver estratégias dinâmicas e flexíveis de ação, operacionalizando um planejamento educacional mais individualizado. Dessa maneira, o professor conseguirá identificar qual é a zona de desenvolvimento real deste aluno e qual a zona de desenvolvimento proximal que está em vias de se desenvolver (COSTA; OLIVEIRA, 2018).

Existem diversas definições para DF na literatura, na qual pode ser entendida como sendo uma alteração no corpo que pode dificultar o indivíduo a ter uma vida de forma independente, resultante de um comprometimento ou incapacidade que limita ou impede o seu desempenho motor, produzindo quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis (BRASIL, 2004).

A DF pode estar associada a outros prejuízos, como no caso das questões sensoriais, perceptivas e cognitivas, principalmente em relação às áreas cerebrais comprometidas. É possível ter diferentes manifestações de alunos com DF em função da lesão cerebral. Sendo assim, o professor deve estar atento que além da caracterização motora, é necessário observar a linguagem/comunicação/interação, aspectos sensoriais e de percepção, além da cognição.

A DF é definida como sendo diferentes condições motoras que acometem as pessoas, comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas (BRASIL, 2004).

Por ser uma limitação de origem físico-motor do ser humano, é comum haver um comprometimento do sistema ósteo-articular, muscular e neurológico em que doenças ou lesões

afetam um ou vários desses sistemas, podendo produzir limitações físicas de graus variáveis, dependendo dos segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. A DF é uma complicação de alguma malformação congênita, enfermidade hereditária ou adquirida, que leva à limitação da mobilidade e da coordenação muscular geral, podendo também afetar a fala em diferentes graus de gravidade, a percepção espacial, e até o equilíbrio e o reconhecimento do próprio corpo (BRASIL, 2006).

Atualmente, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde versão crianças e jovens (CIF-CJ) propõe um modelo integrativo que possibilita um entendimento multidimensional a respeito da funcionalidade de crianças e adolescentes com deficiência, considerando suas perspectivas biológicas, sociais e individuais. A classificação é realizada de acordo com as funções e estruturas do corpo, a participação do indivíduo, bem como os fatores contextuais que podem impactar a funcionalidade. Este instrumento tem sido muito importante, pois possibilita que um perfil funcional seja traçado para que as ações sejam definidas considerando os aspectos fundamentais em relação ao próprio indivíduo e às limitações presentes no ambiente no qual está inserido (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011).

Em casos de crianças em idade escolar que são deficientes físicos, o professor terá que considerar além do comprometimento biológico e do quadro motor, as dificuldades relacionadas aos aspectos sociais e individuais, que podem interferir na expressão da linguagem, aprendizagem e grafismo, sendo comum que esses estudantes necessitem de um tempo maior para conseguirem executar determinadas tarefas, e por essas razões podem precisar de assistência e adaptações no ambiente educativo, como a implementação de equipamentos e recursos que favoreçam o seu desempenho nas atividades escolares.

É importante esclarecer que estudantes com deficiência física, na execução de movimentos motores, demandam um gasto de energia superior, e às vezes muito maior, dependendo do grau de comprometimento (RODRIGUES, 2015).

De acordo com Guerreiro (2011), o desempenho desses estudantes em sala de aula pode ser facilitado por meio dos recursos de TA, que para a pessoa com DF tem variadas aplicações de uso, de acordo com a parte do corpo comprometida. Estas aplicações podem servir de auxílio para a vida diária e prática, como recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle do ambiente, projetos arquitetônicos de acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural e auxílio de mobilidade.

O conceito de TA é definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas em 2007, como sendo:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, ata da III reunião, linhas 225-230).

A TA é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2006).

As restrições que estudantes com DF possuem podem interferir em sua locomoção, dificuldades na fala ou no uso funcional das mãos, comprometendo o desempenho do aluno para cumprir as atividades escolares de forma usual, necessitando utilizar recursos que possam auxiliar na comunicação e escrita, assim como nas demais atividades. Os recursos têm o objetivo de aperfeiçoar o potencial do aluno, substituindo uma função que ele não tenha, ou aprimorando uma função na qual ele apresente dificuldades. Os recursos podem também servir de auxílio complementar para que se possa exercer determinada função de forma mais eficaz, e podem ser simples adaptações, variando de acordo com a necessidade que o aluno apresente (GUERREIRO, 2011).

Diante de alunos com DF e NCC, o professor terá que buscar por conhecimentos específicos que auxiliem criativamente o seu ofício para tornar flexível a estrutura metodológica do seu fazer pedagógico, pois poderá ser necessário construir ou adaptar alguns recursos de comunicação e recursos pedagógicos para garantir a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. É comum que os indivíduos utilizem a linguagem oral e escrita para construir e expressar suas ideias. A comunicação, contudo, não se restringe à fala ou escrita de palavras (MASSARO; DELIBERATO, 2013).

Von Tetzchner e colaboradores (2005) e Von Tetzchner (2018) discutiram em seus estudos que com frequência, a fala está associada a recursos não-verbais, como gestos e/ou expressões faciais, para estabelecer uma interação efetiva com seus pares. Não é raro encontrar nas escolas uma parcela de alunos com DF que apresentam a incapacidade para falar, ou suas falas não são suficientes para estabelecer a comunicação face a face com os indivíduos. Para ampliar e estimular a aquisição da comunicação e linguagem em pessoas com necessidades complexas de comunicação, surgiu uma área de conhecimento denominada CSA.

Estes termos são usados para definir diferentes formas da comunicação usual que substituem ou suplementam as funções da fala. A CSA envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, sistemas de símbolos pictográficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros recursos como meios de efetuar a comunicação face-a-face em indivíduos que não possuem a capacidade de usar a linguagem oral (GLENEN, 1997; NUNES, 2003).

Para *American Speech Language Hearing Association* (ASHA, 2021), a CSA pode ser entendida também como sendo todas as formas que alguém utiliza para se comunicar para além da fala. Todas as pessoas que apresentam dificuldade na fala e na linguagem podem usar a CSA. Algumas pessoas fazem uso dessa forma de comunicação ao longo da vida, outras podem usar por um curto período de tempo, quando ocorre uma cirurgia, por exemplo, que dificulta a linguagem oral. Existem diferentes ferramentas de CSA, e as opções incluem a comunicação sem apoio e com apoio, de baixa tecnologia ou alta tecnologia. As primeiras dizem respeito às manifestações utilizadas pelo corpo, como: expressões faciais, olhar compartilhado, os gestos, os toques, as vocalizações. A segunda, com apoio, refere-se ao arsenal de ferramentas tecnológicas de baixa e/ou alta tecnologia, tais como: apontar para letras, palavras, foto e figuras em pranchas de comunicação, uso da escrita, desenhos. No caso do uso da alta tecnologia, seria possível o uso de aplicativos em *iPads*, *tablets*, *notebooks*, computadores e celulares para se comunicar usando “vozes”, que são dispositivos geradores de fala digitalizada ou sintetizada, que permitam e potencializem a interação.

Segundo a ISAAC (2021), a CSA é uma área do conhecimento prática e de pesquisa, clínica e educacional para crianças e adultos, que envolve o uso de um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, desde a produção de sentidos e durante a interação com seus interlocutores. As ferramentas da CSA incluem material específico, entre eles destacam-se: os conjuntos de sinais gráficos desenvolvidos especificamente para a comunicação alternativa, agrupados em categorias sintáticas e semânticas, além da utilização de fotos, objetos (sistema tangível), palavra escrita e alfabeto. Esses conjuntos de símbolos gráficos podem ser organizados a partir de recursos de baixa tecnologia, como uma simples folha de papel, até alta tecnologia, como computadores e *tablets*, que são os meios usados para possibilitar ações e estratégias

clínicas, terapêuticas e pedagógicas para que o acesso aos símbolos se transformam em comunicação durante as interações.

Light e McNaughton (2014) discutiram em seus estudos que sem o acesso a uma comunicação eficaz, indivíduos com necessidades complexas de comunicação ficam sujeitos a vidas limitadas com meios mínimos para expressar necessidades e desejos, desenvolver relações sociais e trocar informações com outras pessoas. Por isso a necessidade de se desenvolver competências comunicativas nos usuários de CSA, para que sejam atendidos os seus direitos de comunicar-se, interagir com os outros e participar ativamente em sociedade. Essas competências comunicativas incluem atenção no desenvolvimento de habilidades nos seguintes domínios inter-relacionados: linguístico, operacional, social e estratégico, considerando também fatores psicossociais, aspectos que visem a eliminação de barreiras e o desenvolvimento de apoios no ambiente.

Para McNaughton e colaboradores (2019), a escola é um local privilegiado em que as crianças passam um período significativo de tempo, durante uma fase da vida em que as habilidades sociais e de comunicação são aprendidas.

Pesquisadores da área da Educação e Saúde no Brasil têm se dedicado a estudar esse fenômeno no contexto das escolas (SAMESHIMA, 2006, 2011; MASSARO, 2012, 2016; ROCHA, 2010, 2013; SILVA *et al.*, 2013; MATUMOTO, 2015; DELIBERATO; NUNES, 2015; NUNES; SCHIRMER, 2017).

No Brasil, a CSA vem ganhando espaço principalmente nas instituições acadêmicas, com o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos científicos concentrados principalmente na região sudeste do país. Embora este número nas produções acadêmicas esteja aumentando nos últimos anos, o acesso aos recursos e sistemas de CSA ainda é bastante limitado nos ambientes escolares. A discussão da CSA ganha destaque na área da Educação, pois sua repercussão dirige-se à necessidade de formação de professores, seja em nível de formação inicial ou continuada, em serviço. Os professores têm papel fundamental na formação de habilidades acadêmicas dos estudantes com deficiências, incluindo também aqueles com acometimentos mais severos (NUNES, 2007; SCHIRMER, 2018).

Nunes (2007) reuniu os principais estudos nacionais a respeito de CSA, definindo as áreas de concentração de pesquisas que envolviam a CSA e educação. As pesquisas identificadas focavam as interações entre alunos com necessidades complexas de comunicação e seus professores; a formação inicial e continuada de professores em CSA, a aquisição da

leitura e escrita em usuários de CSA, e sobretudo a adaptação de recursos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula.

Pensar em CSA na escola é antes de tudo fazer uso de Sistemas de CSA que envolvem vários componentes, símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas pelo indivíduo para ampliar as suas possibilidades de interação e comunicação (ASHA, 1991).

No livro “Salas Abertas”, Shirmer e Nunes (2018) organizaram relatos de professores do Atendimento Educacional Especializado que participaram da pesquisa envolvendo a problematização no contexto dos vários componentes da área da CSA no cenário escolar. Neste estudo, os autores mostraram a mudança de atitude das professoras participantes em relação aos alunos com dificuldade ou ausência de fala oral e/ou escrita funcional, por meio dos relatos e da utilização mais frequente dos recursos e das estratégias de CSA no ambiente escolar.

2.3 CSA: estratégias e recursos na mediação pedagógica

Rezio e Formiga (2014) afirmaram que os professores não se sentem preparados e habilitados para atuarem nas intervenções que fazem parte da rotina nas escolas com os alunos com deficiência, principalmente aqueles acometidos por lesões mais severas.

Rigoletti e Deliberato (2020) identificaram por meio dos relatos de professores que atuaram com alunos com DF e NCC, que os mesmos não tinham conhecimentos a respeito de como selecionar recursos e estratégias mais adequadas em relação ao conteúdo pedagógico do plano de ensino para a necessidade de cada um destes alunos, e também por não terem conhecimento a respeito da área da TA e da CSA.

A criança com DF pode apresentar interesse à atividade pedagógica desde que o mediador, no caso o professor, possa selecionar e utilizar adequadamente recursos para este aluno (GUARDA; DELIBERATO, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007).

Neste contexto, os professores que atuam com os alunos com DF e NCC precisam considerar as estratégias de mediação pedagógica para adaptar sua instrução em relação à comunicação e à tarefa pedagógica. Deste modo, os professores precisam entender a comunicação com seus alunos além da fala (DELIBERATO; NUNES, WALTER, 2014). À medida que o professor passa a aceitar as diferentes modalidades de expressão de seus alunos e entender a função das linguagens alternativas no processo de interação e na rotina escolar, os alunos com NCC passam a demonstrar suas reais habilidades e capacidades na transmissão de suas mensagens e serem entendidos pelos demais interlocutores (JOHNSTON *et al.*, 2018).

Os pesquisadores discutiram a necessidade de os professores mediadores serem competentes no uso das linguagens alternativas para oferecer formas de comunicação que garantam aos estudantes outros meios de significação (REILLY, 2004; PLESTCH, 2015).

A literatura tem revelado os diversos desafios que os professores apresentam em relação à mediação pedagógica junto aos alunos com DF (SANT'ANNA *et al.*, 2018; RIGOLETTI, DELIBERATO, 2020). Professores que foram alvo de pesquisas recentes demonstraram dificuldade no campo prático, na confiabilidade das suas habilidades pedagógicas para transformar suas experiências teóricas e práticas em ações estratégicas que visam aumentar as oportunidades de participação dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem (REGANHAN, MANZINI, 2009; MANZINI, 2012; BORGES, TARTUCI, 2017).

E é justamente nesse ponto que os professores demonstram maior dificuldade na *práxis* pedagógica, devido à carência no campo teórico e prático em saber lidar com a diversidade de alunos com deficiência (WIEDEMANN; WIEDEMANN, 2019).

A pesquisa de Sant`Anna e colaboradores (2018) revelou iniciativas que os professores mediadores devem buscar para suprir essa dificuldade: maior interação com os profissionais da saúde, percepção mais individualizada a respeito dos alunos com deficiência e investimento na formação continuada, em serviço para obtenção de conhecimentos a respeito de estratégias e mediações que viabilizem a maior participação e aprendizagem dos alunos com deficiência nas situações de ensino.

Light e McNaughton (2014) alertaram que embora os avanços tecnológicos tenham proporcionado uma poderosa gama de opções de recursos de comunicação, há o perigo de que o entusiasmo com esses novos dispositivos resulte em um foco equivocado a respeito da tecnologia. Os autores observaram que o foco central deve ser a comunicação estabelecida entre as pessoas em detrimento à tecnologia em si. Ressaltaram a necessidade de os profissionais dominarem os fatores intrínsecos e extrínsecos em relação às pessoas com necessidades complexas de comunicação no momento da avaliação, seleção e implementação de recursos de CSA.

Segundo Manzini (2012), é importante ter essa clareza conceitual para que equívocos sobre as ações pedagógicas que os professores fazem uso com os estudantes que possuem deficiência no processo de ensino e aprendizagem não seja confundido com o próprio uso dos recursos pedagógicos em si, pois esses sozinhos não irão resolver as necessidades educacionais.

Nesse estudo os recursos são entendidos como sendo os meios materiais e digitais utilizados para auxiliar o estudante com DF e NCC em um determinado fim. É preciso saber utilizar esses recursos durante o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o estudante possa ser beneficiado pela mediação feita por meio do uso de um sistema linguístico desenvolvido pelos professores a partir da aplicação de estratégias adequadas.

A mediação utilizada pelo professor deve respeitar os domínios do aluno com deficiência, ou seja, considerar os domínios linguísticos, operacionais, estratégico e o social que favorecem a relação do professor com o aluno nas diferentes tarefas estabelecidas na rotina escolar (LIGTH, 2003; DELIBERATO, 2018).

Ligth (2003) discutiu os fatores intrínsecos e extrínsecos necessários quando se atua com crianças e jovens com deficiência e NCC, como no caso do aluno com DF. Entre os fatores intrínsecos, destacou os domínios necessários para caracterizar esse aluno e estabelecer os recursos e estratégias que pudessem favorecer o seu desenvolvimento. A autora reforçou que o domínio linguístico é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. A mesma ainda argumentou que é necessário ampliar a competência comunicativa a partir do oferecimento de instrumentos que viabilizem o aprendizado por meio de sistemas simbólicos, mesmo que o aluno tenha algum nível de comunicação. Neste sentido, a autora discutiu que indivíduos com mínima competência linguística poderiam expressar necessidades básicas por meio de habilidades não simbólicas, como o choro, o olhar e expressões faciais, mas seriam incapazes de compartilhar com outros interlocutores ideias, sentimentos e pensamentos mais complexos (LIGHT, 2003; DELIBERATO, 2007).

O domínio operacional foi definido como sendo a competência do aluno em usar seu corpo para expressar conteúdo, ou seja, realizar movimentos, formas, orientações e posicionamentos com as mãos ou o corpo para formar símbolos não auxiliados (sinais manuais, gestos convencionais), bem como a sequência do uso desses elementos, na produção de mensagens mais complexas. Neste domínio também estão consideradas as habilidades para usar os sistemas de comunicação auxiliados, quer de baixa tecnologia (pranchas de figuras, pranchas de alfabeto), ou de alta tecnologia (comunicadores eletrônicos). Neste contexto há necessidade de considerar as formas de acesso do aluno aos diferentes recursos, como, por exemplo, tipo de acesso motor ao estímulo, controle de volume etc. O domínio operacional é essencial para garantir uma comunicação efetiva, e é dependente das capacidades motora, cognitiva, linguística e sensorial perceptiva de cada pessoa (LIGHT, 2003; DELIBERATO, 2007).

Deliberato (2017) destacou o domínio social proposto por Light (2003) caracterizando como as habilidades sociais garantem aos alunos com NCC usar os sistemas e recursos de CSA com diferentes interlocutores, embora Light (2003) tenha alertado que em determinadas situações, esse aluno vai necessitar de estratégias mais específicas para garantir sua comunicação. A essa adoção de estratégias pelo usuário de sistemas de CSA, Light denominou domínio como sendo estratégia. Além dos domínios estabelecidos para colaborar no processo de seleção dos recursos e estratégias para o ensino do aluno com DF e NCC, o professor deve estar atento aos fatores psicossociais deste aluno, como: motivação, atitude, resiliência e conhecimento em relação aos sistemas e recursos de CSA (LIGHT; MCNAUGHTON, 2014; DELIBERATO, 2017).

Todo professor mediador que trabalha com estudantes que possuem deficiência e que se sente responsável em instrumentalizar práticas e ações pedagógicas que vislumbrem durante esse processo a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social aos seus estudantes estarão buscando implementar estratégias que são funcionais para cada caso particular (MANZINI, 2012). Sendo assim, além dos fatores intrínsecos ao aluno com deficiência, o professor precisa estar envolvido com os fatores extrínsecos relacionados aos seus alunos, como, por exemplo, a demanda da comunicação: a função do uso dos sistemas e recursos de CSA nas tarefas estabelecidas e no papel social da rotina escolar. Outro aspecto importante está relacionado com as barreiras do meio ambiente: habilidade, atitude e conhecimento dos outros interlocutores no uso dos sistemas e recursos de CSA, assim como as políticas públicas que promovem o acesso aos sistemas, recursos e a formação inicial e continuada na área da CSA e da TA (LIGHT; MCNAUGHTON, 2014, 2015; DELIBERATO, 2017).

Em relação às pesquisas que envolvem o uso da CSA, pode-se constatar a carência por parte dos professores em saber como inserir os sistemas e recursos dessa área do conhecimento em suas práticas pedagógicas (CARNEVALE *et al.* 2013; ROCHA, PLETSCHE, 2018; RIGOLETTI, DELIBERATO, 2020).

Carnevale e colaboradores (2013) entrevistaram vinte e três professores que atuavam numa escola especial para estudantes com paralisia cerebral. Os resultados desta pesquisa indicaram que a visão das professoras é que a linguagem está presente por meio da gestualidade, da expressão facial e olhar dos estudantes. A fala é vista como instrumento expressivo da linguagem reconhecida como uma habilidade cognitiva de construção de conteúdos internos. O desconhecimento a respeito da CSA estava presente entre os professores, evidenciando a falta

de sistematização no uso dos recursos, gerando condições desfavoráveis para que os estudantes ocupassem o papel participativo em seu processo educativo. Os entrevistados reconheceram a necessidade de formação continuada para ampliarem as possibilidades de manifestação da linguagem com os estudantes que não podem oralizar.

Silva e colaboradores (2013) apontaram que os recursos e estratégias de CSA são ferramentas valiosas e úteis para que o aluno com deficiência e necessidade complexa de comunicação consiga alcançar maiores níveis de participação em diversos ambientes, em especial na sala de aula comum. Os pesquisadores fizeram um estudo de caso para analisar a interação entre professor-aluno com paralisia cerebral antes e pós o uso de estratégias e recursos de CSA. Constatou-se que após o uso da CSA, a interação alcançou níveis maiores de interação em comparação aos episódios sem o uso desta ferramenta. Outro ponto de destaque que os pesquisadores evidenciaram foi a respeito da professora, que num primeiro momento manifestou a tendência em utilizar os símbolos pictográficos apenas como ferramenta de avaliação e ensino de conceitos, porém essa percepção foi se modificando conforme a educadora se apropriava e incorporava em sua prática conhecimentos a respeito da CSA.

Rigoletti e Deliberato (2020) realizaram um estudo abrangente, que teve por objetivo identificar as mediações dos professores de ensino fundamental realizadas ao estudante com necessidade complexa de comunicação. Os resultados apontaram que os professores têm dificuldades para avaliar o real desenvolvimento dos estudantes, dificultando o direcionamento da mediação pedagógica que contribuiria para desenvolvimento de novas aprendizagens, assim como as autoras também identificaram que há falta de planejamento na elaboração e implementação de recursos, sistemas e estratégias adequadas à rotina pedagógica com os estudantes com necessidade complexa de comunicação, embora, de acordo com as percepções dos professores participantes da pesquisa, ter ficado claro que a CSA se faz um caminho promissor para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas destes estudantes.

A pesquisa de Rocha e Pletsch (2018) realizada nas salas de recursos da Baixada Fluminense objetivou analisar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências durante o AEE, buscando identificar a utilização dos recursos e estratégias de CSA por parte dos professores durante as intervenções. Os resultados desta pesquisa apontaram: a complexidade do trabalho pedagógico; as potencialidades dos estudantes; a necessidade de formação continuada dos professores do AEE e as possibilidades da utilização da CSA como um instrumento de em benefício aos processos de ensino e aprendizagem.

2.4 Estratégias de mediação na alfabetização com estudantes com DF e NCC

Existem poucos estudos que apresentem dados em relação à aquisição da leitura e escrita de estudantes com DF e NCC (SAMESHIMA, 2011; MODESTO, 2018). A maioria dos estudos aborda a respeito da importância dos sistemas gráfico-visuais de comunicação e os *softwares* utilizados para que os estudantes com deficiência tenham acesso à escrita alfabética (GOMES, CAMPOS 2007; OLIVEIRA, ASSIS, GAROTTI 2014), mas não apresentam o processo de alfabetização em si, as metodologias adotadas, estratégias, ações, práticas e o processo das mediações pedagógicas (MANZINI, 2012).

É possível constatar carência acerca dessa temática sobre as estratégias de mediação pedagógicas para alunos com NCC por inúmeras variáveis possíveis. Conforme propõe Reganham e Manzini (2009), para o professor conseguir definir as suas estratégias, faz-se necessário conhecer e planejar previamente o processo, suas características e implicações para o desenvolvimento da criança com deficiência. É preciso haver tomada de decisões sobre a organização da aula, a execução, avaliação e as especificações relacionadas ao ambiente.

Para Seabra (2009), grande parte das crianças com DF não têm acesso à aquisição da leitura e da escrita pela prioridade em ofertar a essas crianças habilidades mais básicas, como a comunicação e o autocuidado, devido à baixa expectativa que pais e professores possuem em relação à alfabetização de pessoas usuárias da CSA.

Dentre os estudos nacionais encontrados, Vasconcellos e Del Ré (2017) propuseram o texto como ponto de partida para a aquisição de escrita com um estudante com DF a partir do estudo sistemático de um livro chamado “A bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório”, de Eva Funari, apoiados nos símbolos do Bliss. A escolha deste livro se deu pela diversidade de gêneros textuais que faziam parte da história. As autoras defenderam que a introdução da criança ao funcionamento linguístico-discursivo via textos, e não à fragmentação em unidades e abordagem da escrita como algo a ser ensinado, favoreceu a captura da estudante com DF pela escrita, permitindo que os significantes dos textos circulassem nela, ocupando posições nas cadeias significantes. As autoras destacaram os efeitos dos textos trabalhados, evidenciando as marcas resultantes do funcionamento da língua num jogo de espelhos entre seus textos e os textos-matriz da criança, sendo possível ver rastros dos textos do Outro nos textos produzidos pela estudante. As autoras citam Lemos (1998, p. 15), trecho em que afirma “[...] as primeiras relações entre fragmentos se dão no diálogo, como efeito linguístico-discursivo da fala do adulto na fala da criança, efeito de linguagem sobre linguagem”. As

relações da oralidade e a escrita devem ser entendidas como efeitos da sistematicidade da língua, e não como resultado de correspondências termo a termo.

Outro estudo, no entanto, feito por Oliveira, Assis e Garotti (2014) acredita que procedimentos de leitura a partir da manipulação sistemática das unidades menores de uma palavra pode ser uma estratégia promissora para o desenvolvimento da leitura recombinativa, aliando o paradigma de equivalência com exercícios e recursos, podendo contribuir e favorecer a educação inclusiva de alunos com DF, ampliando suas interações sociais e minimizando as dificuldades acadêmicas. Os autores realizaram uma pesquisa específica sobre leitura com crianças com DF e sugeriram a necessidade de estudos adicionais que identifiquem os pré-requisitos indispensáveis para a leitura e escrita, apontando variáveis que possam contribuir para programas de ensino-aprendizagem com alunos com DF.

Segundo Gomes e Campos (2007), o processo de alfabetização de usuários da CSA tem sido pesquisado através de estudos de casos e pesquisas empíricas, visando reduzir as barreiras intrínsecas (prejuízos sensoriais, deficiência intelectual, problemas na linguagem entre outros) e barreiras extrínsecas (como poucas oportunidades de interagir com escritos e a baixa expectativa que as pessoas atribuem à produção escrita aos estudantes com DF). Esses estudos surgiram com o propósito de descrever os procedimentos de intervenção e métodos de trabalhos com base em modelos teóricos atuais que estão sendo utilizados.

A TA é indicada como suporte na aquisição e no uso de atividades de leitura e escrita com os alunos com NCC, auxiliando nos procedimentos individualizados que visam oferecer o máximo de independência. Pesquisas que envolvem questões como grafia de palavras, uso de livros de histórias, tecnologias utilizadas na produção de texto, uso de símbolos gráficos e o conhecimento fonológico fazem parte dos estudos que abordam essa temática (GOMES; CAMPOS, 2007).

Johnston e colaboradores (2018) abordaram sobre as habilidades de alfabetização que são fundamentais na vida de qualquer indivíduo desde a escola para a qualidade de vida, no trabalho e na comunidade. Os alunos com DF e NCC que usam CSA podem se beneficiar da instrução de alfabetização adaptada para atender às suas necessidades específicas. A criação de uma instrução de alfabetização significativa durante a infância exige que os professores se envolvam em procedimentos pedagógicos modificados, determinando os modos de resposta dos alunos, buscando garantir que os sistemas CSA facilitem a aprendizagem. Porém, é necessário planejamento sistemático acerca da mediação e oportunidades de ensino.

A partir da revisão na literatura nacional feita para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível evidenciar escassez a respeito das ações e estratégias de mediação que são usadas com esses estudantes na escola. Mas a literatura internacional tem buscado evidenciar o quanto os usuários de CSA se beneficiam da instrução sistemática feita pelos seus professores mediadores em prol da busca contínua pela apropriação de habilidades de alfabetização (BARKER *et al.*, 2012; MACHALICEK *et al.*, 2010).

Johnston e colaboradores (2018) buscaram as principais estratégias e instruções que os professores mediadores fazem uso para ensinar as habilidades iniciais de alfabetização, sendo elas: modelagem sobre as situações de ensino com os professores e demais profissionais acerca das habilidades alvo que se espera ensinar; práticas guiadas, fornecendo ao estudante oportunidades de participar ativamente por meio de alguma ajuda que o professor oferece; solicitações verbais para o estudante e oferta de modelos vocais articulando os fonemas. As palavras devem ser ditas pelo professor em voz alta, oferecendo o modelo vocal para o aluno; uma hierarquia de estímulos reflexivos devem ser oferecidos, de modo regressivo do maior para o menor, ou seja, estímulos completos para estímulos parciais e, em seguida, sem nenhum estímulo externo, conforme o professor for percebendo que o estudante está se apropriando daquilo que está sendo proposto; estímulos visuais chamativos, como destaque das letras direcionadas para instrução em um teclado; variedade de oportunidades em diversos contextos, para que o aluno pratique de maneira independente; oferta de tempo extra por parte do professor quando este realizar uma pergunta, permitindo a oportunidade do aluno responder sem a assistência dele e o professor deve sempre corrigir o aluno quando for dada uma resposta com erro.

Johnston e colaboradores (2018) relataram ser interessante ofertar estímulos físicos como indicativos gestuais que sirvam de avisos aos alunos, tal qual o olhar direcionado por parte do professor para o recurso com expectativa para que os indivíduos usem seus sistemas CSA, sendo importante também que os professores toquem nos painéis de comunicação dos alunos perto deles, para incentivá-los a apontar para um símbolo na intenção de se comunicarem. Uma sugestão gestual que pode ser útil no contexto durante as atividades de alfabetização é o uso de lanterna, pois o professor consegue avisar a respeito do comportamento do aluno apontando o feixe de luz da lanterna para os materiais, atividades e /ou sistemas de CSA. Dependendo do nível de solicitação necessária, um professor pode usar a lanterna para direcionar o aluno a se comunicar, para sinalizar a necessidade de responder, ou indicar explicitamente o comportamento necessário, e permite que o professor avise mesmo estando à

distância. Outro estímulo importante refere-se aos comandos quando o professor coloca as mãos sobre as mãos do aluno para orientar o comportamento.

Os mesmos autores mostraram algumas estratégias de mediação que o educador pode fazer com os estudantes com DF e NCC para que possam demonstrar suas habilidades no contexto que ocorrem as atividades de alfabetização, fornecendo alguns exemplos recuperados da literatura internacional: selecionar uma letra escrita de uma matriz e apresentar o seu fonema falando; selecionar uma palavra ou sílaba escrita de uma matriz e apresentar falando; selecionar uma imagem de uma matriz e falar, podendo estar ou não escrito; selecionar letras de uma matriz para soletrar palavras, apresentando-as oralmente; selecionar uma letra de uma matriz quando solicitado e identificar a letra com a qual uma palavra falada começou; oferecer sílaba/ palavra em uma matriz digital e fornecer opções com escolhas verbais sintetizadas (JONHSTON, *et. al*, 2018).

Stauter, Myers e Classen (2017) realizaram uma revisão sistemática da literatura para verificar as mediações e estratégias instrucionais que auxiliavam a aprendizagem na alfabetização de estudantes com DF e NCC. As estratégias efetivas que estimularam o engajamento por parte das crianças e otimizou o processo de alfabetização foram as seguintes: a modelagem do uso de CSA; adaptação de materiais; subvocalização para decodificação; aprendizagem contextual e instrução diferenciada.

A modelagem no uso de CSA refere-se à estimulação a partir da imersão linguística auxiliada, fornecida durante as atividades juntamente com recursos visuais e auditivos para representação dos grafemas, com demonstrações de comunicação por meio das intenções (por exemplo, comentar ou questionar). Os mediadores que utilizam a modelagem usando o sistema CSA devem dar as instruções fornecendo tempo em igualdade para aumentar as oportunidades de comunicação por parte dos alunos, e eles possam expressar seus pensamentos e intenções. O mediador precisará suplementar a produção de linguagem verbal, quando necessário, visando sempre garantir apoio e oferta de tempo para resposta por parte das crianças (STAUTER, MYERS, CLASSEN, 2017).

A adaptação de materiais faz-se necessária quando as habilidades típicas forem comprometidas. Em casos de crianças com DF, o quadro motor precisará de atenção, assim como os comportamentos para propor desafios que considerem todas as particularidades da criança, como a visão, a audição e diferenças emocionais. As autoras destacaram que um aprendizado multissensorial utilizando recursos são alternativas viáveis para promover o engajamento das crianças. Sendo assim, brinquedos, histórias, fantoches, identificação de

palavras ou tarefas de correspondência fonêmica são atividades que fazem uso de recursos que acionam a atenção e o engajamento nas tarefas por parte delas, por serem dinâmicas e atrativas (STAUTER, MYERS, CLASSEN, 2017).

A aprendizagem contextual diz respeito ao ambiente que ocorre a prática pedagógica, que visa promover a aprendizagem das crianças. A abordagem instrucional naturalística foi considerada a mais eficaz para manter o engajamento e a motivação, quando realizada de modo a facilitar a aprendizagem por parte das crianças a partir do desenvolvimento de situações de ensino que levem em conta seus interesses e comportamentos. Para isso, são necessárias adaptações ambientais oferecendo suportes para os alunos participarem ativamente da aprendizagem junto com os seus colegas, determinando quando, de que modo e com que frequência eles se comunicariam com seus pares. Propostas que conduziram leituras compartilhadas utilizando sistemas de CSA, jogos interativos e intervenções junto com seus pares em atividades em grupo foram consideradas bem sucedidas pelas pesquisadoras (STAUTER, MYERS, CLASSEN, 2017).

Outra estratégia importante que Stauter, Myers e Classen (2017) destacaram foi a subvocalização de palavras em fonemas como sendo uma maneira de ensaiar palavras-alvo ou sons usando a fala interior. Uma intervenção bem estruturada e previamente planejada beneficia as crianças com DF e NCC. Esta estratégia é muito importante, porque crianças com quadros como este não possuem capacidade para produzir fonemas oralmente, o que dificulta o retorno de seus professores para desenvolver formas interativas para estimular a consciência fonológica e as habilidades de decodificação. São necessárias intervenções que mobilizem práticas pedagógicas em que haja integração da linguagem oral, consciência fonêmica e/ou atividades de identificação de palavras com várias oportunidades fornecidas para a prática de leitura. É muito importante que as instruções para decodificação sejam explícitas e incluam alguns indicadores motores com movimentos corporais claros e observáveis, que demonstrem a decodificação de palavras.

Por fim, as pesquisadoras Stauter, Myers e Classen (2017) sinalizam a instrução diferenciada como sendo o conjunto de estratégias de ensino adaptadas que os professores fazem uso nos ambientes de aprendizagem. O ambiente onde ocorrem as práticas pedagógicas devem ser modificados de modo a atender as especificidades das crianças, oferecendo oportunidades igualitárias de participação e aprendizagem na educação inclusiva. É recomendável que as situações de ensino sejam programadas para fornecer acesso ao currículo

para todos os alunos. Sendo assim, o uso da TA, metodologias cooperativas e adaptações criativas favoreceram esse processo.

2.5 O papel do professor mediador na comunicação

Diante de um estudante com NCC, é possível que o professor mediador tenha dificuldade para compreender e interpretar as formas de comunicação desse estudante. Suas habilidades de expressão podem se restringir, muitas vezes, a vocalizações pouco inteligíveis, ações, gestos e expressões corporais, fazendo-se necessárias mais referências para que a interpretação aconteça, como o uso de sistemas com símbolos gráficos (VON TETZCHNER, 2005, 2018).

Várias pesquisas têm apontado que os professores devem buscar por conhecimentos específicos da CSA (CARNEVALE *et al.* 2013; PEREZ; ZAFANI; BALEOTTI, 2018), para que as práticas pedagógicas apresentem novas e diferentes formas de ensinar o conteúdo escolar para os alunos da Educação Especial, a partir da implementação de alguns recursos, estratégias e adaptações (SCHIRMER; NUNES, 2015).

De acordo com Rocha e Deliberato (2012), é importante que os profissionais da Educação saibam que o uso de recursos e estratégias mais adequadas a especificidades dos alunos com NCC envolve a participação de recursos humanos da área da saúde. Os profissionais da saúde podem auxiliar a equipe escolar no momento do planejamento e no uso de recursos e estratégias necessárias à rotina escolar e à funcionalidade da CSA (ROCHA, DELIBERATO, 2012).

A formação de diferentes interlocutores, em especial dos professores mediadores no contexto da CSA, deveria ser compromisso das ações de profissionais da saúde e da Educação Especial, mas principalmente do fonoaudiólogo, pois é o profissional responsável por oferecer o suporte para as questões da linguagem humana (DELIBERATO; DONATI, 2020).

Rocha e Deliberato (2012) revelaram ser importante a capacitação dos mediadores não somente para o uso dos recursos e para o estabelecimento de estratégias, mas para contemplar as questões comunicativas que servem como facilitadores no processo de aprendizagem significativa, propiciando caminhos para a aquisição de leitura e escrita.

A implementação adequada dos sistemas CSA em sala de aula exige um olhar voltado para a formação de interlocutores como elemento chave para dinamizar as interações nesse contexto (SILVA *et al.* 2013). Sendo assim, faz-se necessário entender melhor o papel do

professor mediador no processo interacional comunicativo com os indivíduos que apresentam NCC.

Rosa e colaboradores (2007) apontaram que a linguagem propicia desenvolvimento de modelos de interação, socialização e afetividade, assim como favorece o estímulo da construção de novos conhecimentos. A interpretação do outro frente às habilidades comunicativas de uma pessoa com deficiência tem um papel fundamental para o desenvolvimento das relações humanas e no conhecimento de mundo desta pessoa. A atenção do professor mediador não deve ficar focada apenas nas dificuldades e limitações, mas em identificar e ressaltar as possibilidades, pois o vínculo de comunicação é um fator capaz de fortalecer novas relações e socialização, permitindo a livre expressão de pensamentos por meio do uso de sistemas alternativos de comunicação, mesmo que, de certa forma, a pessoa com deficiência necessite do auxílio do outro.

Blanche (2002), Rocha e Deliberato (2012) destacaram a necessidade de o professor mediador criar estratégias alternativas para viabilizar a participação do aluno com DF e NCC durante as atividades. Este procedimento permitirá que o aluno desempenhe ações significativas e previna que o próprio interlocutor realize as tarefas de uma atividade por ele. Ao professor mediador, cabe o papel de planejar atividades em que os recursos e as estratégias utilizadas possam ampliar as possibilidades de participação do aluno.

Contudo, é importante que os professores tenham em mente que o sentido/significado atribuído aos gestos e/ou símbolos pictográficos depende do modelo oferecido por um falante competente no contexto em que acontece o uso do instrumento. Essas formas de comunicação poderão operar como entidades linguísticas significantes quando forem submetidos à leitura de um já falante, ou seja, de um mediador que auxilie neste processo de significação (VASCONCELLOS, 1999; CARNAVALLE, *et al.* 2013).

Conforme propõe von Tetzchner (2018), o professor mediador é um dos principais parceiros de comunicação no contexto escolar, que tem como papel interpretar o significado dos símbolos gráficos de um dado sistema, de forma a transmitir o significado do enunciado, formulando a fala a partir da busca no reconhecimento daquilo que a criança com alterações fonoaudiológicas deseja comunicar.

Dessa forma, o professor mediador, parceiro de comunicação funciona como um intérprete e tradutor, expressando na fala a mensagem que entendeu a partir da enunciação auxiliada, ou seja, o professor usa a língua da comunidade social em que participa por meio da fala. A fala é a representação concreta da imagem mental do idioma/língua aprendida. Logo, o

professor deve falar e usar as imagens para fazer a correspondência com a língua da comunidade. Os sistemas pictográficos não compõem um sistema linguístico, mas podem representá-lo.

Para que o estudante faça uso do sistema gráfico na escola, será preciso que os profissionais da educação ofereçam amparo e usem estratégias que sejam eficientes nesse ambiente linguístico, pois este estudante necessitará de alguma assistência por parte dos adultos para interagir com sucesso. A função dessa assistência é facilitar habilidades da criança para iniciar, responder e manter as interações comunicativas com os seus interlocutores. Os professores e demais profissionais da equipe escolar raramente são experientes no uso de sistemas de CSA. É comum que a maioria deles tenham pouca ou nenhuma experiência com a CSA antes de se depararem com uma criança em idade escolar com NCC e que frequente a escola regular. Muito tem se discutido na literatura sobre a importância de os parceiros de comunicação terem competências no uso das linguagens alternativas. O que normalmente acontece é que as necessidades educacionais de crianças que utilizam ou necessitam da CSA coexistem com necessidades educacionais paralelas, tanto da equipe escolar, como da família, dos profissionais da saúde que acompanham esse estudante etc., o que torna a implementação e o uso das linguagens alternativas na escola um grande desafio (VON TETZCHNER, 2005).

Mas, embora seja um grande desafio, conforme afirma Deliberato (2013, 2018), ao se discutir sobre a implementação de CSA aos seus potenciais usuários, é preciso pensar não somente nas habilidades e necessidades das crianças em idade escolar com deficiências, mas em instrumentalizar os seus interlocutores, principais mediadores, como os professores, para adequar os ambientes, as atividades e as tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos, sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada como veículo de comunicação.

Massaro *et al.* (2016) destacaram que as intervenções dirigidas pelos parceiros de comunicação são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem auxiliada. O papel dos parceiros de comunicação é decisivo no uso das estratégias de linguagem co-construída centradas na criança, estudante com NCC, durante as intervenções, pois está relacionado às estratégias instrucionais de suporte da CSA que são oferecidas. Essas estratégias instrucionais mencionadas pelos pesquisadores podem ser entendidas também como sendo as estratégias de mediação adotada pelos parceiros.

O professor precisa estar atento a respeito das estratégias utilizadas por alunos com NCC no momento das situações dialógicas, ou mesmo durante as tarefas pedagógicas quando está sendo utilizado um sistema suplementar e alternativo de comunicação. Deliberato e

colaboradores (2018) apresentaram os resultados de uma pesquisa internacional a respeito de como as crianças e jovens com paralisia cerebral e NCC nomeiam objetos. Foi possível identificar que quando o aluno não possui o símbolo pictográfico no recurso de CSA, o mesmo executa a nomeação por diferentes estratégias, como: dar elementos da função do objeto; dar elementos dos aspectos perceptuais; oferecer informações por meio do contexto do ambiente; entre outras estratégias, como usar outro símbolo pictográfico para representar o significado compartilhado com o interlocutor conhecido. Outras pesquisas também estão discutindo as estratégias utilizadas por crianças e jovens com NCC no momento de diferentes tarefas, como no caso da narração de histórias (MURRAY, et al, 2018). Nos estudos que estão preocupados com o entendimento da aquisição e desenvolvimento da competência linguística das crianças e jovens com DF e NCC, há um alerta a respeito dos interlocutores e/ou parceiros de comunicação, e o quanto eles acabam interferindo no desenvolvimento das competências linguística e comunicativa.

2.6 Formação dos parceiros mediadores na CSA

A literatura internacional também vem apontando a urgência na oferta de capacitação aos parceiros mediadores que atuam com estudantes que possuem DF e NCC na escola (FONTE; BOESCH, 2016; ANDZIK *et al.* 2017; ANDZIK *et al.* 2019; RADICI, *et al.* 2019). A linguagem auxiliada⁴ oferece a essas crianças possibilidades de expressão, o que é fundamental para sua participação e aprendizagem social, e o uso das tecnologias, que podem ser úteis na educação de crianças que usam recursos de comunicação (VON TETZCHNER, 2018).

Uma pesquisa realizada no Texas, nos Estados Unidos, por Fonte e Boesch (2016) mostrou que a capacitação destinada aos professores, principais mediadores da educação especial, é limitada e insuficiente para atuar com CSA nos sistemas escolares. Essa evidência não foi exclusiva nos Estados Unidos, mas também em países como Reino Unido, Índia e Israel. As autoras sinalizaram que o treinamento no uso da CSA está aumentando à medida que cada vez mais estudantes com necessidades complexas de comunicação estão chegando nas escolas. As quatro competências que os professores devem formar, segundo as autoras, são: habilidade no desenvolvimento de comunicação e competências comunicativas; busca por parcerias e

⁴ A linguagem auxiliada pode ser entendida como uma forma de desenvolvimento da linguagem, que busca compreender e explicar o desenvolvimento de estratégias de linguagem que acontecem de maneira auxiliada e na construção de enunciados; essa forma de comunicação está relacionada à situação única de comunicação de crianças que usam recursos de CSA em comparação com crianças que usam a fala ou sinais naturais (VON TETZCHNER, 2018).

apoios, para trabalho em equipe através de práticas colaborativas; domínio sobre as funções dos sistemas CSA e avaliação constante dos sistemas de CSA por meio das estratégias instrucionais utilizadas.

Andzik e colaboradores (2019) fizeram uma grande pesquisa nas escolas dos Estados Unidos para verificar o tipo de capacitação e apoio que os professores de educação especial estavam recebendo para atender os estudantes com DF e NCC. Participaram desta pesquisa três mil e duzentos professores mediadores para constatar os esforços que os educadores disponibilizavam em tempo para a adoção da CSA, o tipo e a duração do treinamento que receberam para apoiar seus alunos que precisavam de suporte na comunicação. Os resultados revelaram que há uma associação significativa entre a quantidade de treinamento que os professores mediadores receberam e a funcionalidade desta modalidade de comunicação em seus alunos. Aqueles que possuíam mais treinamento apresentaram uma variedade mais ampla de estratégias de suporte, devido a terem recebido tipos específicos de capacitação que auxiliavam numa mediação mais eficaz com seus alunos.

Esta pesquisa de Andzik e colaboradores (2019) evidenciou que os estudantes com deficiência NCC não estão recebendo o suporte necessário para garantir que a sua comunicação seja funcional e independente, mesmo essa sendo uma responsabilidade também do professor de educação especial, já que é um dos principais parceiros de comunicação neste contexto. Como normalmente a comunicação é realizada por recursos de baixa e alta tecnologia, os professores necessitam de formação contínua e sistematizada para implementar esses dispositivos com precisão, a fim de atingir a mudança que se espera nos estudantes com NCC.

Radici e colaboradores (2019) realizaram uma pesquisa para investigar as percepções e atitudes dos professores das escolas primárias italianas em relação às crianças que usam CSA em sala de aula. O intuito do estudo foi analisar a percepção dos professores sobre as barreiras e benefícios do uso de CSA em sala de aula e determinar as atitudes dos professores em relação às crianças usando CSA. Foi aplicado o questionário da Escala de Atitude do Professor com uma amostra de oitenta e oito professores pertencentes às escolas primárias da Itália. Os resultados desta pesquisa indicaram que os educadores que tiveram experiência em trabalhar com uma criança que usa a CSA em sala de aula perceberam este recurso como benéfico para promover a comunicação e gerenciar comportamentos problemáticos. No entanto, eles identificaram o uso de CSA com outros professores e colegas como sendo uma barreira considerável.

Já os professores sem experiência em trabalhar com crianças que usam CSA perceberam o recurso como um benefício para apoiar o desenvolvimento de comunicação e relacionamento, e consideraram sua falta de capacitação em CSA uma barreira significativa. Outro dado interessante foi em relação aos professores que possuem experiência em trabalhar com crianças que usam CSA. Eles demonstraram percepções mais altas de suas próprias habilidades para ensinar crianças que usam o recurso, e expectativas mais baixas em relação à criança, enquanto professores sem experiência mostram atitudes exatamente opostas (RADICI *et al.*, 2019).

A formação de parceiros e/ou interlocutores com competência nas linguagens alternativas tem sido discutido ao longo do tempo e da pesquisa como um desafio. Alves (2006) e Sameshima (2006) já alertaram a necessidade de entender e propiciar a comunicação entre os alunos com DF e NCC, assim como entre estes alunos e demais interlocutores. Ambas as autoras identificaram diferentes habilidades e uso dos sistemas de comunicação sem apoio e com apoio durante as situações dialógicas, frente a diferentes interlocutores e/ou tarefas propostas. A história de cada aluno, assim como as experiências por eles compartilhadas nos diferentes ambientes, principalmente na escola, foram fundamentais para que os sistemas suplementares e alternativos de comunicação contribuíssem para a competência linguística e comunicativa.

3 OBJETIVOS

Embora a mediação pedagógica faça parte do ofício de qualquer professor, podendo ser caracterizado como o manejo docente utilizado para assegurar que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em todos os seus aspectos, sabe-se que a escolarização de estudantes com DF e NCC configura-se como sendo um grande desafio para os docentes de todos os níveis de ensino.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivos:

1. Analisar a mediação pedagógica de duas professoras com um estudante com DF e NCC durante as atividades realizadas na sala de recursos;
2. Descrever e analisar as habilidades expressivas do aluno durante as atividades pedagógicas.

4 MATERIAL E MÉTODO

Este projeto teve início em um estudo de Iniciação Científica realizado no ano de 2016 intitulado “Práxis da alfabetização Freiriana mediada pela comunicação suplementar alternativa: apresentação de um procedimento didático”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Com a preocupação de ampliar a análise da coleta de dados já realizada, foi solicitado aos responsáveis e participantes do estudo a autorização para esta nova pesquisa, desta vez em nível de mestrado.

A justificativa da continuidade desta investigação se dá pelo fato de envolver a realização de atividades junto a um aluno com DF e NCC na sala de recursos, e pela participação de uma aluna-pesquisadora do curso de Pedagogia, isto é, uma aluna em formação inicial que buscou estratégias pedagógicas para atuar com a complexidade de alunos com deficiência.

Este estudo segue o delineamento da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Na área da Educação, segundo André (2013, p. 97),

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (grifos da autora).

E a autora acrescenta ainda:

Entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; STAKE, 1995; YIN, 2001), há dois traços comuns: a) o caso tem uma **particularidade** que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a **multiplicidade** de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade (grifos da autora).

O caso que se propõe estudar nesta pesquisa possui os dois traços comuns na esteira dos autores acima citados: a) o aluno possui particularidades específicas e complexas na comunicação, com uma linguagem oral pouco inteligível, além de DF, fatos que interferem no seu processo de escolarização, incluindo a alfabetização; e b) esse estudo exige uma multiplicidade de fontes de dados (professora do sujeito, mãe do sujeito, equipe de acompanhamento do sujeito), instrumentos e procedimentos de coleta e análise de informações, baseados em protocolos específicos que considerem suas particularidades.

4.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

O estudo segue as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo os seres humanos (BRASIL, 2012). Este estudo é vinculado a um projeto de pesquisa realizado em 2015 intitulado “Formação de Professores no contexto da comunicação alternativa”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres humanos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, sob o número de CAEE: 55431216.6.0000.5406, parecer nº 1.525.070.

4.2 Termo de Consentimento Livre Esclarecido

No ano de 2016, foi solicitada a autorização dos responsáveis pelo aluno e a aceitação dos participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por todos. Todavia, como se trata de uma nova abordagem de análise da coleta de dados, foram solicitados novos TCLEs no ano de 2020, como pode ser visto nos APÊNDICES A, B e C. Foram enviados novos Termos para a família do aluno, para a mesma professora de educação especial participante e para a escola estadual onde foi realizado a coleta de dados em 2016.

Aos interessados foi explicado todas as informações pertinentes sobre o projeto desta nova pesquisa, fornecendo detalhamento a respeito dos procedimentos que seriam utilizados e a temporalidade de escolha do material, esclarecendo sobre a privacidade e o anonimato dos participantes, que seriam respeitados e tratados de maneira confidencial, com chances de serem divulgados para fins científicos em eventos e/ou revistas científicas, seguindo os padrões profissionais de sigilo e ética. Após o consentimento e assinatura dos TCLEs por todos os envolvidos, foi dado prosseguimento aos próximos passos desta pesquisa.

4.3 Participantes do estudo

A escolha dos participantes ocorreu devido à experiência profissional da pesquisadora deste estudo. Diante da complexidade que envolvia a escolarização do estudante com deficiência que acompanhou, surgiu o interesse em realizar uma nova investigação científica, desta vez de forma mais criteriosa, por se tratar de uma pesquisa em nível de mestrado.

O estudante com necessidade complexa de comunicação apresentava dificuldades para acompanhar as atividades escolares propostas na sala de aula comum. Como os pais de E. conheciam o trabalho de apoio que era desenvolvido na escola regular, não houve problemas para conseguir a autorização para acompanhá-lo nas atividades desenvolvidas na sala de recursos para ser alvo de estudos.

A professora especialista em educação especial também aceitou a realização da pesquisa na sala de recursos multifuncionais em que era a responsável, por saber que a pesquisadora era a profissional que apoiava E. em suas atividades escolares.

4.3.1 Caracterização dos participantes

4.3.1.1 Caracterização do aluno E.

Durante a pesquisa inicial, em 2016, o aluno que será denominado nesta pesquisa como E., para preservar seu anonimato, apresentava DF e NCC, tinha nove anos e seu diagnóstico estava em pleno processo de investigação. Exames recentes, do ano de 2019, apontaram que o aluno tem diagnóstico de Distonia 16⁵.

Em 2016, estava matriculado no quarto ano do ensino fundamental I, numa escola regular privada, e no contraturno frequentava a sala de recursos para alunos com deficiência intelectual numa escola estadual da cidade onde morava.

Sua família forneceu à pesquisadora deste estudo alguns relatórios de profissionais da área da saúde com que E. realizou acompanhamento nos últimos anos.

Segundo informações contidas em seu relatório médico datado de 2014, do Instituto Genoma da Universidade de São Paulo (USP)⁶, E. apresenta quadro de atraso no desenvolvimento neuromotor, associado a sinais motores com características piramidais e distônicas relativamente sutis (limitação da dorsiflexão do pé esquerdo, leve distonia de mão esquerda). Tem um quadro pseudobulbar muito intenso, com dispraxia oral, disfagia e disartria, associado a movimentos irregulares da língua.

E. possui habilidade motora grossa como correr e saltar, mas a velocidade, o equilíbrio e a coordenação são limitados. Sua habilidade motora fina também apresenta comprometimento, principalmente o movimento de preensão e pinça de sua mão esquerda. Em sua mão direita também apresenta dificuldade, mas menos em comparação à esquerda, apresentando dificuldade para registrar sua escrita usando como instrumentos materiais riscantes, como lápis, giz de cera, canetinha entre outros. E. necessita de apoio ou modificações para realização das atividades. Seu desempenho motor é lento e tem sucesso limitado em

⁵ Bezerra (2016) define a distonia como um distúrbio neurológico dos movimentos, causado por contrações musculares involuntárias graves, podendo interferir significativamente na vida cotidiana do indivíduo acometido, frequentemente geradora de movimentos de torção, repetitivos ou posturas anormais.

⁶ Centro de Estudos do Genoma Humano e Células Tronco do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), esta instituição realiza pesquisas em Genética Humana e Médica e é reconhecida como o maior local de atendimento a pessoas com doenças genéticas da América Latina.

relação à quantidade e qualidade de suas ações. E. consegue realizar as atividades com autonomia, desde que sejam adaptadas e incluindo algumas modificações, de modo que as tornem acessíveis a ele.

Durante a avaliação neuropsicológica também datada de 2014, a especialista relatou que não foi possível mensurar a compreensão verbal; contudo, em relação à organização perceptual, foi possível observar alteração na capacidade de sistematização de raciocínio, na percepção visual, no rastreamento visual e atenção. Diante das habilidades de escrita, a especialista descreve no relatório que emitiu à família que E. iniciou a escrita de palavras de estrutura silábica simples, com alteração importante na coordenação motora fina, não apresentando falha na função executiva de flexibilidade cognitiva.

Com relação às habilidades comunicativas, conforme o relato de seus professores, o aluno tinha clareza na compreensão de ordens, desde as mais simples até as mais complexas, e severo transtorno na comunicação oral. As modalidades expressivas que articulava com frequência eram: o olhar intencional, diversas expressões faciais e corporais, o riso, o sorriso, vocalizações com entonações, principalmente das vogais, gestos representativos e indicativos. Era comum a manutenção no tópico de um determinado diálogo para que os seus interlocutores entendessem o que queria dizer, recorrendo a diversas habilidades não-verbais apoiadas nas situações presentes no próprio contexto que se encontrava inserido. Com frequência, contava com o apoio do seu parceiro de comunicação para auxiliá-lo na interlocução por meio da tradução das suas intenções comunicativas. Em seu discurso enunciativo era possível notar habilidades verbais a partir de formações de palavras e frases simples entendidas pelo interlocutor por apoiar-se nas situações presentes no contexto, porém essa habilidade de expressão era realizada com grande dificuldade, devido os seus impedimentos físicos e fonarticulatórios.

E. produz vocalizações, mas não consegue articular nenhuma palavra com clareza, nem aproximação delas, que permita que o ouvinte não habitual as possa compreender fora do contexto. Dessa forma, sua fala pode ser considerada não compreensível.

Quanto às questões escolares no momento da coleta desta pesquisa, em 2016, identificadas a partir de sondagens feitas pela pesquisadora deste estudo e professoras que o acompanhavam, E. encontrava-se em pleno processo de alfabetização, reconhecia as letras do alfabeto, formava palavras com sílabas simples por vezes, trocava sons sonoros por surdos, reconhecia o valor sonoro de cada fonema e apresentava domínio do alfabeto. Suas dificuldades

eram relativas, a falta da fala para estabelecer a relação fonema-letra e a dificuldade motora que tornava o ato de grafar/escrever uma atividade árdua e custosa.

Nas avaliações pedagógicas referentes à escrita, encontrava-se no nível de escrita silábica com valor sonoro em transição para fase silábico-alfabético. Entretanto, era difícil avaliá-lo devido às suas particularidades. Tendo em vista os relatos de seus professores e familiares, E. não possuía nenhuma deficiência de ordem cognitiva, o que foi confirmado por uma avaliação neuropsicológica. Segundo relato da equipe escolar que o acompanhava, o aluno não apresentava deficiência intelectual, mas um possível atraso no desenvolvimento global devido às suas deficiências de natureza física, principalmente àquela relativa à impossibilidade de comunicar-se verbalmente de forma eficiente, e por não poder contar com um sistema efetivo de comunicação que ampliasse suas possibilidades de interação. Até a realização da pesquisa inicial, em 2016, E. não fazia uso de recursos de CSA e TA.

4.3.1.2 Caracterização da professora de educação especial (PE)

A professora de Educação Especial era também professora coordenadora da Escola Municipal Especial em uma cidade do interior de São Paulo. Era formada em licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), e possuía em 2016 vinte quatro anos de exercício no magistério, com formação em nível de Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). No entanto, sua habilitação era em deficiência intelectual e não em DF.

Além da formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado Acadêmico, a professora participante desta pesquisa realizou várias Especializações *lato sensu* ao longo de sua carreira docente, sendo essas formações em: Metodologia de Ensino, Psicopedagogia e Educação Especial. A primeira especialização foi realizada em uma universidade pública e as demais em universidades privadas do interior de São Paulo.

A professora relatou à equipe escolar do ensino regular que E. frequentava que nunca havia trabalhado com um aluno como ele. Normalmente, os alunos que havia realizado atendimentos na sala de recursos apresentavam deficiências múltiplas, associadas também à deficiência intelectual.

Assim como as professoras da rede regular de ensino, a professora da sala de recursos contou ter dificuldades para auxiliar E., por não saber a forma mais adequada para conduzir sua mediação pedagógica, bem como os recursos e estratégias que poderia utilizar durante as atividades, por não ter conhecimento acerca da CSA.

4.3.1.3 Caracterização da professora em formação (PF)

A professora em formação participante é também a pesquisadora atual deste estudo. Em 2016, era aluna do quarto ano do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do interior de São Paulo.

Na época, tinha vinte e seis anos e possuía formação em Gestão de Agronegócio e Especialização em Gestão de Negócios por uma Faculdade de Tecnologia pública do interior de São Paulo.

Durante aproximadamente dois anos havia acompanhado o aluno participante da pesquisa na escola de ensino regular em que o mesmo frequentava. Esta escola de natureza privada e integral ofertava vagas de estágio em diversas áreas, sendo a ocupação na área de educação especial denominada como “Estagiária Facilitadora de Educação Inclusiva”.

4.4 Local

Esta pesquisa foi realizada numa sala de recursos da rede pública estadual de ensino, em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

A coleta de dados ocorreu na sala de recursos⁷, por poder contar com o auxílio da professora especialista no uso das estratégias e recursos CSA.

Todos os encontros ocorreram em horários previamente estabelecidos, no período da tarde, uma vez por semana, no dia em que o aluno recebia o atendimento no contraturno ao período que frequentava a escola regular durante o primeiro semestre letivo de 2016.

4.5 Materiais de pesquisa

Durante as atividades realizadas, foram utilizados os seguintes materiais:

- A) Termo de anuência da família, da professora de educação especial e da escola (APÊNDICES A, B e C).
- B) Protocolo de registro das atividades realizadas, por meio de vídeo gravações feitas durante os encontros na sala de recursos (APÊNDICE D).
- C) Materiais pedagógicos utilizados nas atividades programadas: EVA de várias cores, cola quente, cola transparente, tesoura, papel *contact*, velcro, papel paraná, caderno, fotografias,

⁷ Nas escolas estaduais públicas do estado de São Paulo, existe a oferta de atendimento especializado por meio da sala de recursos em áreas específicas, tais como: deficiência auditiva, intelectual, física, múltipla ou com transtorno do espectro autista (TEA). Quando há vagas em aberto para serem preenchidas por falta de alunos matriculados nas escolas estaduais, alguns municípios oferecem as vagas remanescentes para a comunidade escolar externa, podendo aceitar alunos de escolas municipais e privadas.

atividades impressas, desenhos animados, figuras, símbolos gráficos, alfabeto móvel de letras e sílabas, lápis e uma ampulheta.

D) Além disso, foram utilizados alguns equipamentos e programas, tais como: *tablet*, caixinhas de som, celular para a vídeo gravação das sessões, *notebook* para execução das atividades no *PowerPoint* e as pranchas de comunicação como recurso pedagógico, utilizando o Programa Prancha Fácil.

4.6 Instrumentos de registro das informações

4.6.1 Vídeo gravações e diário de campo

Para este estudo foram utilizados vídeo gravações e o diário de campo. O uso de vídeo gravações tem sido recomendado como recurso de observação nas produções de dados empíricos em pesquisas qualitativas realizadas com crianças no contexto educacional (HONORATO *et al.*, 2006; GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Diversos autores que trabalham com procedimentos de coleta de dados em estudos qualitativos recomendam o uso da observação sistemática, pois dependendo do objeto de estudo é o método mais indicado (FUJISAWA; MANZINI; CARDOSO, 2009).

Fagundes (1999) revelou que a filmagem feita por meio de vídeo pode focalizar diferentes aspectos de uma mesma situação. Dependendo do enquadramento, possibilita ao pesquisador utilizar o material para novas análises a partir do estabelecimento de novos objetivos de pesquisa (DELIBERATO, 2010).

Nesta pesquisa, a coleta de dados ocorreu pela observação participante, em que a participação do pesquisador no campo em que é estudado torna-se um instrumento essencial. Flick (2013) definiu que o papel do pesquisador na observação participante está na seleção da amostragem das situações observadas, incluindo as pessoas, os eventos e reconhecendo os fenômenos que são interessantes e acessíveis à seleção. Supõe ainda que a observação descritiva tornará as questões da pesquisa mais concretas e a observação seletiva um próximo passo a ser tomado, no qual fornecerá mais evidências e exemplos que serão identificados durante o primeiro processo.

A observação sistemática e participante foi estabelecida por se tratar de uma investigação que buscou verificar os comportamentos expressivos do estudante e as estratégias de mediação usadas por suas professoras durante as atividades pedagógicas. O estudo utilizou instrumentos específicos para registrar os encontros ocorridos na sala de recursos, por meio de anotações no diário de campo e filmagem do programa de alfabetização realizado durante seis

meses. Desde o princípio, o intuito desta investigação contou com o registro da maioria dos encontros através de vídeos feitos para a análise do trabalho das professoras que foi desenvolvido com o estudante.

O equipamento utilizado para fazer as filmagens em vídeo foi um celular da marca Motorola, gravando todos os encontros realizados pela própria pesquisadora ou professora de educação especial. Essa escolha foi feita por ser um equipamento portátil, que facilitava o registro e o armazenamento das informações que seriam gravadas, e por possibilitar que fossem revistas inúmeras vezes os fenômenos observados. O foco da filmagem esteve centrado no estudante e em suas professoras, que eram os seus interlocutores durante as atividades pedagógicas.

A gravação em vídeo se iniciou durante o desenvolvimento das atividades, por esse motivo não houve o registro desde a chegada e saída do aluno na sala de recursos, apenas durante a elaboração das atividades e dos diálogos que se originaram a partir das propostas.

Na maioria das intervenções realizadas, foi possível perceber alguns padrões de posicionamento dos participantes, assim como na disposição dos recursos, estratégia de mediação adotadas e habilidades de expressão manifestadas pelo aluno. Para evitar repetições a respeito da descrição desses aspectos em cada encontro, será abordado de maneira geral essas observações, e os resultados mais específicos obtidos nas situações dialógicas na sala de recursos serão levantados e discutidos a partir da análise de cada encontro.

Pôde-se perceber uma prevalência no posicionamento dos participantes nas observações registradas; todos estavam sentados ao redor de uma mesa retangular no centro da sala de recursos. A professora de Educação Especial estava sentada do lado oposto ao estudante, e a professora em formação ao lado esquerdo do estudante. Por meio do vídeo da filmagem, foi possível observar a posição em que os participantes estavam, o estudante (E) estava sentado do lado direito da professora em formação (PF), onde ambos olhavam para as pranchas de comunicação do *Power Point* ou da Prancha Fácil no *notebook*, com o tema da palavra geradora que estava sendo estudada. A professora de Educação Especial (PE) estava sentada em frente de ambos e acompanhava a intervenção de ensino planejada pela pesquisadora.

Em relação à disposição dos recursos usados, com exceção de uma atividade, as letras do alfabeto móvel foram colocadas de maneira não organizada, o que afetou o desempenho do aluno, como poderá ser visto na análise do terceiro encontro. Porém, os demais procedimentos realizados nas intervenções envolveram organização e rotina nas ações que foram

desenvolvidas, para antecipar ao aluno as atitudes e mediações que seriam feitas pelas professoras e os comportamentos que elas esperavam de sua parte durante as elaborações.

No sexto encontro, foram lembradas com o aluno as cinco palavras geradoras estudadas (música, amizade, família, jogo e televisão), usando como recurso pedagógico e de comunicação o *software* Prancha Fácil por meio do desenvolvimento de pranchas de comunicação interativas interligadas feitas pela pesquisadora.

Em relação ao diário de campo, este instrumento vem sendo utilizado para o registro de dados obtidos através da observação nas pesquisas qualitativas. Minayo (2013) definiu o diário de campo como sendo um caderno de notas em que o pesquisador faz anotações do que observa, com suas impressões pessoais, podendo ser resultantes de conversas informais, manifestações dos interlocutores dos vários pontos investigados, entre outros aspectos que forem identificados durante a investigação.

Todo o registro foi feito por meio de vídeo gravações e registros no diário de campo realizado pelas professoras mediadoras durante as atividades, ou ainda somente pela própria professora pesquisadora após a finalização de cada encontro realizado na sala de recursos.

4.7 Procedimentos das atividades

A coleta de dados desta pesquisa ocorria uma vez por semana. Neste encontro acontecia a aplicação das atividades de Linguagem e Alfabetização. A pesquisadora acompanhava o desenvolvimento das atividades do estudante junto com a professora especialista responsável. Para a análise deste estudo, foram selecionados quatro encontros que ocorreram na sala de recursos.

As atividades, na segunda etapa da pesquisa, foram baseadas num programa de alfabetização idealizado pela pesquisadora, usando o método de alfabetização de Paulo Freire, auxiliado por recursos e estratégias de CSA. As apresentações e pranchas temáticas foram sendo construídas pela pesquisadora ao longo do desenvolvimento do programa de alfabetização.

Mediante o exposto, ao longo deste estudo foi apresentado uma proposta didática-pedagógica de um programa adaptado de alfabetização, que buscou garantir maior participação do estudante durante a elaboração das atividades propostas. Para isso, as professoras adotaram algumas estratégias de mediação e comunicação na tentativa de reconhecer e ampliar as habilidades expressivas do mesmo.

4.7.1 Método de alfabetização de Paulo Freire: organização das etapas de coleta

O programa de alfabetização foi inspirado no método do professor Paulo Freire (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 2013, FREIRE, 2014). No entanto, como neste estudo, o enfoque é descrever e analisar as estratégias de mediação desenvolvidas pelas professoras e descrever e analisar as habilidades de expressão do aluno. Na primeira fase do estudo foi realizado o processo de avaliação por meio da aplicação dos testes de generalização e abstração postulados por Luria (1986), os quais não serão descritos por não fazerem parte do objetivo principal deste estudo, devido à natureza da mediação das professoras no processo de avaliação ser muito diferente do que no processo de ensino.

As atividades tinham como temática temas geradores de interesse do estudante, dos quais foram alvo de problematização e diálogo, considerando suas experiências pessoais. As situações de ensino de alfabetização envolviam um jogo de formação de palavras e atividades variadas de alfabetização.

Dessa forma, as atividades realizadas no processo de ensino do programa de alfabetização seguiram algumas etapas, das quais serão descritas em subtópicos para facilitar a compreensão do leitor:

Etapa 1: Levantamento do universo vocabular

Iniciou-se o trabalho de alfabetização com a etapa de investigação, na qual a pesquisadora, em parceria com a mãe de E., buscou no universo vocabular do estudante e de onde ele vivia as palavras que eram temas centrais de sua biografia.

Essa pesquisa do universo vocabular ocorreu no lugar imediato, onde o estudante e as pessoas com quem ele convivia foram consideradas. Dessa pesquisa foi possível extrair as palavras geradoras e temas geradores, que serviram de base para as etapas seguintes do planejamento do processo de alfabetização.

Etapa 2: Definição das palavras e dos temas geradores

Para Brandão (1981), as palavras e os temas geradores devem ser significativas para os alunos e servem de instrumentos de releitura coletiva da realidade social. Com base nisso, foram consideradas para o processo de alfabetização deste estudante nos encontros na sala de recursos,

cinco⁸ palavras geradoras, sendo elas: **música, amizade, família, jogo e televisão** (grifos da pesquisadora).

Os critérios para escolha das palavras geradoras considerou: a riqueza fonêmica e fonológica da palavra, as dificuldades fonéticas da língua e a densidade pragmática do sentido (BRANDÃO, 1981). Conforme ressalta o autor, o sentido dessas palavras deve apontar para as questões da vida e ser símbolos concretos da existência real dos estudantes.

A etapa de codificação da descoberta das palavras geradoras deve provocar nos envolvidos no processo de alfabetização, debates temáticos por meio de problematizações a respeito das questões que as palavras geradoras sugerem. Portanto, para cada palavra geradora foram consideradas questões centrais que foram discutidas nos encontros em forma de diálogo a partir dos temas geradores.

Etapa 3: Confeção e adaptação dos recursos pedagógicos e de comunicação

Após o desenvolvimento das primeiras etapas, foi preciso organizar todo o aparato instrumental que iria compor o processo de alfabetização, então, foram selecionados e confeccionados alguns materiais considerados importantes para atender as particularidades do aluno.

Para iniciar o diálogo a respeito das palavras geradoras, foi feito uma ficha de cultura com um desenho em preto e branco particular, que representasse cada tema. A escolha das cores se deu pela maior facilidade no momento de imprimir esse material, já que na sala de recursos havia escassez de tintas coloridas na impressora que foi utilizada.

Todas as fichas de cultura foram impressas em tamanho grande, plastificadas e inseridas numa grande prancha de comunicação feita com papel color sete, e ficava exposta na sala de recursos. A seleção dos desenhos foi feita adotando um critério básico de que as imagens fossem de desenhos de natureza simples e objetivas, e que representassem cada tema que iria ser alvo de estudos nos encontros, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

⁸ Brandão (1981) esclarece que a quantidade de palavras geradoras deve ser de dezesseis a vinte e três. No entanto, como essa pesquisa ocorreu na sala de recursos e com um aluno com deficiência, foram definidas cinco palavras, por se tratar de um estudo.

Figura 1: Prancha de comunicação com as fichas de cultura das palavras geradoras.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Segundo Brandão (1981), nas fichas de cultura, cada palavra tem seu desenho, e é a partir dessas fichas que o estudo delas começa. Além das fichas de cultura, foram confeccionadas as fichas de descobertas (alfabeto silábico) para que E. pudesse formar novas palavras sem a necessidade de escrever de próprio punho. Foram realizadas as apresentações no *Power Point*, que eram temáticas de acordo com a realidade de E. para cada palavra geradora selecionada, assim como também foram feitas pela pesquisadora atividades impressas, palavras impressas e as pranchas temáticas de comunicação usando o *software* Prancha Fácil.

Para a elaboração das atividades, foram utilizados alguns recursos considerados de baixa e alta tecnologia (PELOSI, 2003; SCHIRMER, 2018), com o intuito de respaldar o trabalho pedagógico que foi proposto para o aluno e minimizar as dificuldades de comunicação que o mesmo apresentava, a partir da confecção de alguns materiais personalizados, e também de outros, tais como: fotos, álbum de fotos, figuras, palavras, letras do alfabeto móvel, fichas de descoberta, material silábico e sistema de símbolos gráficos do ARASAAC (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa Alternativa), como pode ser visualizado por meio da Figura 2.

Figura 2: Fichas de descoberta.

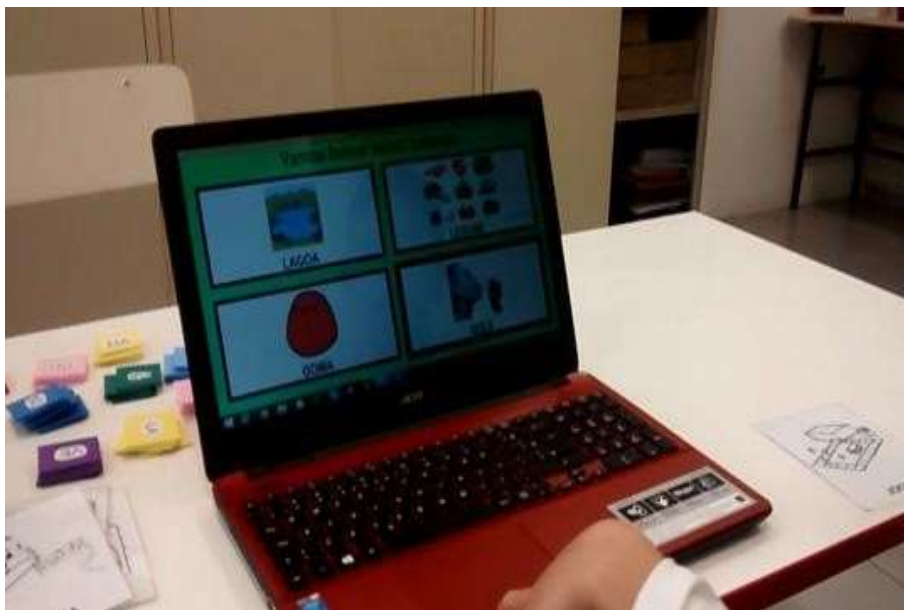


Fonte: Produção da pesquisadora.

Além disso, foram utilizados recursos de alta tecnologia (PELOSI, 2003; SCHIRMER, 2018), como sistemas computadorizados, para atender as necessidades individuais do aluno a partir do uso de um *software*. Ao longo do processo de alfabetização realizado nos encontros da sala de recursos, foram feitas apresentações temáticas no *Power Point* e pranchas de comunicação temáticas feitas com o programa Prancha Fácil (PELOSI; BORGES, 2015).

O programa Prancha Fácil (PELOSI; BORGES, 2015) estava instalado em um *notebook* na versão Windows 2010. A versão utilizada com o participante foi no modo execução interativa, onde um conjunto de pranchas temáticas foi criado a partir das palavras geradoras. Sendo assim, foram feitas sequências de pranchas de comunicação, em que o programa possibilitava a visualização interativa de cada uma, acompanhadas por um sistema de varredura controlado por cliques no *touch* do *notebook*, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Pranchas temáticas confeccionadas no Programa Prancha Fácil.



Fonte: Produção da pesquisadora.

O Programa Prancha Fácil⁹ é um software gratuito e de livre acesso, criado para possibilitar a construção de projetos ou execução interativa por meio de pranchas que pertencem a um universo específico de comunicação, que são conectadas logicamente entre si, e permite a navegação através de um percurso interativo. Este *software* foi escolhido para esta pesquisa por ser rápido e fácil de ser aprendido, por viabilizar a construção de conjuntos de pranchas conexas de CSA simples e com grades, por haver a possibilidade de impressão e utilização interativa com acionadores de baixo custo, por utilizar uma biblioteca de símbolos de domínio público sem ônus ou limites de *copyright* e pelas pranchas produzidas não dependerem da internet para serem utilizadas (PELOSI; BORGES, 2015).

Etapa 4: Problematização

Nessa etapa acontece o diálogo e a discussão acerca dos temas geradores. O professor Paulo Freire, em suas obras, chama de círculo de cultura, mas neste estudo será representado como sendo problematização, por envolver poucas pessoas. Brandão (1981) destaca que nesta etapa, o professor deve chamar a atenção dos estudantes para a palavra escrita, repetindo a palavra e apontando para a escrita, pronunciando-a devagar.

⁹ O download do *software* Prancha Fácil pode ser obtido no site do Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva da UFRJ – AssistUFRJ. Disponível em: <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/download>

Esse procedimento foi desenvolvido diversas vezes com o estudante durante os encontros; para cada palavra geradora houve um estudo aprofundando referente à escrita e pronúncia das palavras, de modo que frequentemente as professoras buscavam por estratégias de ensino alternativos para auxiliar o estudante nesse reconhecimento fonético e fonológico da língua portuguesa, já que o aluno possuía grande dificuldade na oralidade.

Posteriormente, era apresentado ao aluno uma apresentação de *Power Point* com fotos e desenhos sobre a palavra geradora que estava sendo estudada para imersão no universo temático, de modo que suscitasse nos envolvidos o diálogo referente ao que estava sendo alvo de apreciação.

Nesse momento, a proposta de estudo e a formação de novas palavras foi apresentada ao aluno numa atividade em forma de jogo, pelo fato de a pesquisadora saber do seu grande apreço por jogos competitivos. A partir das famílias silábicas que compunham as palavras que estavam sendo estudadas, foi firmado entre os participantes que todos teriam que formar novas palavras. Por exemplo, na palavra “amizade” era apresentado a todos as fichas de descoberta da seguinte maneira:

A – E – I – O – U – ãO
MA – ME – MI – MO – MU- MÃO
ZA – ZE – ZI – ZO – ZU –ZÃO
DA – DE – DI – DO – DU - DÃO

Os participantes começavam a tentar formar novas palavras, e quando conseguiam, era marcado um ponto, sendo representado por unidades de material dourado. Havia uma única regra: os participantes não podiam repetir palavras que já tinham sido formadas por outros participantes no estudo de uma mesma palavra geradora.

Por exemplo: a partir das sílabas da palavra “amizade” é possível formar muitas outras palavras, tais como: mamão, dado, dedo, dia, azedo, etc. Assim, todos deveriam pensar em novas palavras em cada nova rodada.

Etapa 5: Escrever, ler e reler as palavras geradoras

Depois, conforme propõe Brandão (1981), o professor deve apresentar apenas a palavra, sem a figura nas fichas de cultura, em seguida a palavra desdobrada em suas famílias fonéticas

e silábicas. O professor deve considerar como sendo **estratégias prévias de mediação**¹⁰: ler, acompanhar com as mãos as sílabas, os fonemas, na medida em que pronuncia, repetindo e mostrando a família de cada sílaba da palavra, ensinando ao aluno com NCC que cada elemento dela tem uma produção fonoarticulatória, e com isso um som associado.

Esse procedimento também foi feito com o aluno repetidas vezes para que pudesse ver, ler e repetir junto com professoras, sozinho ou em coro todos juntos. Pode-se verificar após esses procedimentos sugeridos da descoberta das sílabas da palavra, o momento criativo do trabalho, em que o estudante foi capaz de criar novas palavras.

Com efeito do estímulo, Brandão (1981) declara que com as fichas de descoberta, em um dado momento os estudantes param de somente repeti-las e começam a criar novas palavras que podem ser formadas a partir de uma palavra conhecida por eles, e que por sua vez é cheia de significados.

Etapa 6: Ajustar, inovar e criar

Segundo Brandão (1981), desde as primeiras ideias de Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco, nada precisa ser rígido no método, pois não se impõe sobre a realidade, mas sim sobre cada caso, devendo servir para a cada situação.

O autor afirmou que o mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir das necessidades que o mediador identifique ao longo do processo de alfabetização. Nada é rígido neste método e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler e escrever.

No caso do aluno E., foi preciso identificar as barreiras que estavam sendo impeditivas para que ele participasse mais ativamente das atividades que estavam sendo propostas, e implementar diferentes estratégias e recursos pedagógicos que melhor contemplassem suas particularidades.

Brandão (1981) definiu como um trabalho pedagógico de criar através do fazer solidário, em que o mediador deve sempre começar pela própria coragem de se recriar quando preciso. Percebe-se, desta forma, a necessidade de adaptar o método a cada vez que será

¹⁰ Essas estratégias de mediação são recomendadas pela literatura de Brandão (1981) para a alfabetização de estudantes sem deficiência. No caso desta pesquisa, foram necessárias a utilização de outras estratégias no processo de ensino para contemplar as especificidades de um estudante com DF e NCC que estava aprendendo a ler e escrever. Essas estratégias podem ser visualizadas na discussão e resultados deste estudo.

aplicado, para que melhor se adapte à comunidade que será desenvolvido e que ocorra com maiores chances de sucesso.

Etapa 7: Retomar o processo de alfabetização utilizando um *software* de TA e CSA

No final do programa de alfabetização, foi proposto a E. uma sequência de pranchas de comunicação temáticas usando um *software* específico para pessoas com NCC, a fim de retomar todo o processo de alfabetização desenvolvido pelas professoras e o aluno nos encontros na sala de recursos.

Essa etapa consistiu em possibilitar a E. utilizar um *software* criado especialmente para atender indivíduos com suas características. A escolha desse *software* foi feita por se tratar de um programa gratuito e de livre acesso disponível para pessoas interessadas, que não necessariamente precisariam ter domínio ou conhecimentos específicos em TA para poder utilizar essa ferramenta tecnológica. Após uma pesquisa sobre os *softwares* de CSA que atendiam esses critérios (gratuito e de livre acesso), o *software* Prancha Fácil foi selecionado pela facilidade que a pesquisadora obteve ao utilizá-lo desde a fase de exploração da ferramenta até a elaboração das pranchas e organização do material temático, pela versatilidade que oferecia ao programador.

No caso deste estudo, as pranchas de comunicação desenvolvidas hora eram usadas como um recurso de comunicação, hora como um recurso pedagógico, dependendo da situação no ambiente educacional. Essa ferramenta tecnológica oportunizava essa flexibilização em seu uso, atendendo a intencionalidade pedagógica nas atividades desenvolvidas.

A pesquisadora confeccionou uma sequência de pranchas temáticas, envolvendo as palavras e temas geradores, sendo proposto ao aluno retomar o estudo das famílias silábicas, apresentando a formação de novas palavras a partir do estudo dessas, usando símbolos, gráficos e fotos.

No momento da utilização dos sistemas e recursos de CSA, as fotos utilizadas para composição das pranchas temáticas foram elaboradas por meio do Programa Prancha Fácil e apresentações do *Power Point*. Os temas das pranchas foram confeccionados a partir de fotos registradas do aluno e seus amigos na escola regular pela pesquisadora, fotos enviadas pela família, fotos fornecidas por amigos, figuras retiradas da internet e símbolos gráficos do ARASAAC.

Todos os comandos eram feitos no *touch* do *notebook*, e todas as pranchas e figuras haviam falas digitalizadas que foram gravadas pela pesquisadora para orientar E. na execução das atividades propostas usando esse recurso de TA.

Ao término do procedimento que envolveu o estudo das sílabas e fonemas, iniciava-se o jogo de formação de palavras, e depois era apresentado a E., na sequência de execução das pranchas, algumas questões relacionadas a situações e experiências do mesmo na escola, com seus amigos e com sua família, envolvendo a tarefa de leitura de palavras e frases.

Síntese das etapas

Salvo as considerações a respeito do método do professor Paulo Freire, o processo pode ser ajustado conforme a necessidade dos estudantes, o local e a comunidade, como seu colaborador afirma. Portanto, neste estudo, para as estratégias de alfabetização, a sequência iniciou a partir da etapa da elaboração das fichas de cultura.

A identificação do universo vocabular do aluno e a seleção das palavras geradoras foram feitos por meio de uma entrevista informal com a mãe. As palavras coletadas foram utilizadas para a elaboração das fichas de cultura e de descoberta para o processo de alfabetização do sujeito em questão.

As palavras geradoras selecionadas foram predominantemente advindas de contextos cotidianos e naturais do estudante, pois estas atendiam aos critérios de riqueza fonética/fonológica, pragmática e semântica postulados por Freire para a alfabetização, e abrangia a complexidade das sílabas da língua portuguesa.

Em cada encontro na sala de recursos ocorreu o estudo de pelo menos uma palavra geradora. Dessa forma, ocorriam problematizações a respeito de cada tema gerador, utilizando como recurso pranchas temáticas do *Power Point*, no intuito de incentivar o diálogo. Nesta etapa, então, era apresentada a ficha de cultura, e posteriormente começava o trabalho de problematização com os participantes envolvidos: professora em formação/pesquisadora, professora de educação especial e estudante.

Por conseguinte, iniciava o jogo de formação de novas palavras a partir do uso das sílabas (alfabeto silábico) que compunham a palavra geradora que estava sendo alvo de estudo. Para tornar a atividade mais estimulante para o estudante, a estratégia que as professoras adotaram foi envolver essa etapa do método de alfabetização de Freire em forma de jogo, por saberem que o estudante gostava de atividades competitivas.

Nesta fase, as professoras usavam fichas de descoberta feitas em EVA, contendo as sílabas da palavra geradora que estava sendo estudada. Cada família silábica era apresentada em uma ficha de descoberta com uma cor específica, para chamar a atenção do estudante sobre a qual pertencia.

Por fim, após serem estudadas as cinco palavras geradoras propostas no programa de alfabetização, foi apresentado ao estudante, no último encontro, as pranchas temáticas de alfabetização usando o programa Prancha Fácil, elaborada a partir de cada palavra geradora estudada, para relembrar todo o procedimento que envolveram situações de ensino durante os encontros, contendo também no final de cada prancha temática perguntas que remetiam a conhecimentos diversos e situações vivenciadas pelo estudante.

A confecção deste recurso de TA e CSA foi elaborado durante o processo didático-pedagógico pela pesquisadora, quando percebeu o desejo e a iniciativa que o estudante demonstrou em ter maior independência e autonomia no momento da elaboração das atividades pedagógicas que foram alvo de estudos nos encontros na sala de recursos.

4.8 Procedimentos de coleta

Os primeiros procedimentos de coleta aconteceram no início do mês de fevereiro de 2016, e foram registrados no diário de campo, a fim de obter mais informações a respeito do estudante. Os procedimentos iniciais foram:

- a) Reunião com a professora de educação especial na escola regular: Para conversar sobre a escolarização e as singularidades do aluno. Participaram desse momento a coordenadora pedagógica, a professora da sala regular, estagiária/pesquisadora e a professora de educação especial.
- b) Reuniões com a mãe do aluno: A pesquisadora realizou duas reuniões com a mãe no ambiente domiciliar para fazer a identificação de sua rotina diária e demais informações a respeito da história de vida do aluno participante da pesquisa, a busca pelo seu diagnóstico e os profissionais que estariam atuando com ele. Em um segundo momento, a pesquisadora e mãe do aluno conversaram a respeito do vocabulário alvo para o programa de alfabetização que seria realizado na sala de recursos.

Após a identificação do vocabulário e organização do material, como já descrito anteriormente, o procedimento pedagógico de alfabetização foi realizado na sala de recursos e ocorreu em 2 fases distintas:

Na fase I foi realizada a aplicação de testes de generalização e abstração postulados por Luria (1986). Esse instrumento foi utilizado para avaliar a comunicação do alfabetizando, buscando entender sua complexidade e identificar se a ausência da oralidade estaria interferindo no processo de alfabetização. Essa fase não será analisada nesta pesquisa.

Enquanto que na fase II foi realizado o programa de alfabetização baseado no método do professor Paulo Freire, auxiliado por recursos e estratégias de TA e CSA. Todo o material de análise deste estudo refere-se a esta fase.

4.9 Procedimento para seleção do material da coleta

Conforme descrito, o aluno frequentava a sala de recursos uma vez por semana para o desenvolvimento de atividades relacionadas à alfabetização, que envolviam leitura e escrita de palavras.

Desde o início da implementação do programa de alfabetização, a pesquisadora participou dos encontros para acompanhar as habilidades de expressão do aluno e implementar estratégias de mediação que poderiam ser usadas pelas professoras durante as intervenções didáticas. Os encontros foram registrados por meio do diário de campo e filmados, como já descritos anteriormente.

Para este estudo, foram selecionados as filmagens e os registros no diário de campo que contemplavam os procedimentos pedagógicos de alfabetização que ocorreram na sala de recursos na segunda fase da pesquisa.

Ou seja, todo o registro relacionado às habilidades de expressão do aluno demonstradas durante os encontros e as estratégias de mediação utilizadas pelas professoras, registradas por meio de vídeos gravações e anotações feitas pela pesquisadora no diário de campo, com maiores detalhes das situações de diálogos que aconteceram, dos gestos, vocalizações e expressões faciais do aluno.

Desta maneira, a partir dos encontros que envolveram o trabalho de alfabetização propriamente dito, ficou firmado que seria o indicador a ser considerado para o recorte na seleção do material para compor a análise desta pesquisa.

Diante do exposto, a partir do indicador temporal determinado, o material para apreciação contou com seis encontros realizados na sala de recursos que ocorreram desde meados do mês de abril de 2016 até o fim do mês de junho, em que ocorreu o estudo de uma ou mais palavras geradoras, como pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1: Atividades realizadas nos encontros da sala de recursos

Data dos encontros	Atividade	Tempo de gravação	Objetivo
1º- 28/04/2016	Palavra geradora “música”	33 minutos	Ampliar o vocabulário e as possibilidades de participação do aluno com DF e NCC nas atividades escolares.
2º- 05/05/2016	Palavra geradora “amizade”	37 minutos	
3º- 12/05/2016	Palavra geradora “família”	30 minutos	
4º- 02/06/2016	Palavras geradoras anteriores	17 minutos	
5º- 16/06/2016	Palavras geradoras “jogo” e “televisão”	*	
6º- 29/06/2016	Todas as palavras geradoras	43 minutos	

Fonte: Produção da pesquisadora.

A sequência temporal desses encontros ocorrera em períodos distintos. Os dois primeiros encontros com espaçamento de tempo de sete dias, o terceiro encontro com um período de tempo maior, pois o aluno passou por procedimentos de saúde que o impossibilitou de frequentar os encontros na sala de recursos, e por fim, os dois últimos encontros, onde o espaço/tempo foi de aproximadamente catorze dias.

Dois desses encontros, no entanto, foram descartados para compor essa análise, devido dois motivos:

- 1- O **quarto encontro** não foi analisado devido às atividades realizadas durante a intervenção serem de revisão de palavras geradoras que já tinham sido estudadas pelos participantes em encontros anteriores;
- 2- O **quinto encontro** também não foi analisado, porque a única forma de registro dos acontecimentos foi por meio de anotações no diário de campo. Essa coleta de dados ocorreu em 2016, de forma que a riqueza de detalhes da interação dos participantes durante os diálogos não pode ser mais recuperada com clareza e exatidão para poder contar com uma análise mais precisa.

Portanto, foram selecionados para compor a análise deste estudo o **1º, 2º, 3º e 6º** encontro (grifos da pesquisadora).

* No 5º encontro na sala de recursos o registro foi feito por meio de anotações no diário de campo, pois não foi possível fazer a gravação devido o acompanhamento da supervisora de ensino da rede estadual durante parte da intervenção.

4.10 Procedimento para organização e seleção do material gravado

A seleção das gravações envolvendo os procedimentos e as situações estabelecidas para este estudo foram feitas com base nas seguintes etapas:

1- A coleta deste estudo ocorreu no ano de 2016, com total de 6 encontros realizados na sala de recursos, com duração média de uma hora (desde a chegada do estudante até sua saída), durante aproximadamente três meses, de abril a junho, conforme detalhado no Quadro 1.

2- Todos os vídeos contendo as filmagens das intervenções pedagógicas foram assistidos novamente pela pesquisadora para a realização da descrição sobre as atividades realizadas nos encontros na sala de recursos. Para isso, foi construído um protocolo (APÊNDICE D para organizar de forma temporal todas as atividades que foram elaboradas e os interlocutores que estavam envolvidos, contendo a descrição das atividades, os materiais, equipamentos, recursos e programas pedagógicos que foram utilizados durante os encontros.

3- Após a construção do protocolo, iniciou-se o trabalho de transcrição das filmagens, feitas a partir do indicador estabelecido para o recorte na seleção do material, ou seja, todos os seis encontros em que as situações de ensino na fase dois deste estudo foram de alfabetização, afim de conferir se as transcrições coincidiam com os registros feitos previamente sobre a natureza das atividades descritas.

4- Realizada a certificação sobre as informações contidas no protocolo, foram estabelecidos dois critérios para recorte do material transcrito: a) atividades que ilustravam as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras durante as atividades pedagógicas realizadas; b) situações de diálogo que ocorreram ao longo das intervenções das professoras, que não eram de natureza de ensino propriamente, mas que aconteceram ao longo do desenvolvimento das atividades.

O Quadro 2 descreve as atividades pedagógicas selecionadas com informações das datas que ocorreram os encontros, as tarefas desenvolvidas e o instrumento utilizado como fonte de registro.

Quadro 2: Mapeamento das tarefas realizadas na sala de recursos.

Data dos encontros	Tarefas	Instrumento de registro
<p>28/04/2016 1º encontro</p>	<p>- Problematização da palavra geradora “música”; Apresentação de <i>Power Point</i> com a temática; Diálogo sobre diversos gêneros musicais; Construção de uma tabela com as preferências musicais dos participantes; - Formação de novas palavras a partir de um jogo, usando o alfabeto silábico da palavra geradora música.</p>	<p>Vídeo gravações e diário de campo.</p>
<p>05/05/2016 2º encontro</p>	<p>- Problematização da palavra geradora “amizade”; Diálogo sobre uma animação sobre esta temática; Apresentação de <i>Power Point</i> com a temática; - Formação de novas palavras a partir de um jogo, usando o alfabeto silábico da palavra geradora amizade; - Atividade de escrita: Lista de nomes dos seus melhores amigos.</p>	<p>Vídeo gravações e diário de campo.</p>
<p>12/05/2016 3º encontro</p>	<p>- Problematização da palavra geradora “família”; - Diálogo com o aluno usando como recurso o seu álbum de fotos de infância; - Atividade sobre a identidade do aluno, registrando a sua impressão digital e foto; - Coleta de informações sobre a data de nascimento e nome dos pais usando o alfabeto móvel; - Atividade de leitura dos integrantes da família, relacionando o pictograma à escrita correspondente; - Formação de novas palavras a partir de um jogo usando o alfabeto silábico da palavra geradora família.</p>	<p>Vídeo gravações e diário de campo.</p>
<p>02/06/2016 4º encontro</p>	<p>- Relembrando a escrita das fichas de cultura já estudadas usando o alfabeto móvel.</p>	<p>Vídeo gravações e diário de campo.</p>
	<p>- Problematização com a palavra geradora “jogo” e “televisão”;</p>	<p>Diário de campo.</p>

<p>16/06/2016 5º encontro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de <i>Power Point</i>; - Diálogo sobre a temática; - Formação de novas palavras com alfabeto silábico a partir das palavras geradoras estudadas em forma de jogo. 	
<p>29/06/2016 6º encontro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do <i>software</i> Prancha Fácil no <i>notebook</i>; - Adaptando as atividades realizadas usando esse recurso, retomando as palavras geradoras estudadas: música, amizade, família, jogo e televisão. - Questões para serem respondidas, que foram estudadas e vivenciadas na escola regular. 	<p>Vídeo gravações e diário de campo.</p>

Fonte: Produção da pesquisadora.

4.11 Procedimento para a elaboração do material para análise

Desta forma, o material transcrito foi analisado novamente pela pesquisadora, para identificar os trechos ocorridos na sala de recursos, considerando o objetivo geral para compor o material de análise deste estudo.

As informações contidas no diário de campo foram incorporadas à transcrição do material da filmagem, no entanto, os registros provenientes do diário de campo foram feitos no texto com letra *Times New Roman* em itálico, para ser facilmente identificado perante as transcrições das filmagens.

Os recortes desses trechos foram transcritos seguindo as convenções notacionais recomendadas por von Tetzchner e Basil (2011), com alguns ajustes para atender melhor as características deste estudo. Essas convenções notacionais foram utilizadas por considerar as especificidades do diálogo feito por indivíduos que apresentam necessidades complexas de comunicação. Para a transcrição, foi estabelecido a seguinte legenda:

PF: a professora em formação, pesquisadora;

PE: a professora especialista em educação especial, responsável pela sala de recursos;

E: o estudante com DF e NCC;

D: para as vozes digitalizadas das pranchas temáticas.

O Quadro 3 descreve as normas de texto utilizadas, seguindo as recomendações de von Tetzchner e Basil (2011), incluindo alguns ajustes.

Quadro 3: Convenções de notações para diferentes formas de comunicação.

Forma de enunciação	Notação	Registro
Sinais e gestos manuais	Letras maiúsculas	SINAL MANUAL
Figuras	Letras maiúsculas em itálico	<i>FIGURAS</i>
Palavras escritas de próprio punho	Sublinhado	<u>Palavra</u>
Palavra escrita impressa	Letras maiúsculas com aspas	“PAPAI”
Ortografia manual (alfabeto)	Letras maiúsculas e hífen	G-A-R-O-T-O
Ortografia manual (alfabeto silábico)	Letras maiúsculas e hífen	SU-CO
Expressões faladas naturalmente	Itálico	<i>Palavras faladas naturalmente</i>
Vocalizações inteligíveis	Letras minúsculas e explicação	ião (pião)
Som ininteligível	-	-
Falas produzidas por equipamentos tecnológicos/ fala digitalizada	Itálico e aspas	<i>“Palavras e frases ditas por um equipamento tecnológico”</i>
Descrição do contexto e/ou descrição de comportamentos	Descrição entre parênteses	(Alguém bate na porta) (Expressão facial de felicidade)
Produção simultânea de duas formas	Chave	{SORRISO} {NÃO} (sorri e faz um gesto de negação com o dedo indicador esquerdo)

Fonte: Produção da pesquisadora baseado em von Tetzchner e Basil (2011).

4.12 Procedimentos de análise de dados

Este estudo seguiu as três fases de análise do conteúdo, conforme propõe Bardin (2004), definidos deste modo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretações.

Então, num primeiro momento, foi realizada a identificação para recuperar e organizar todas as filmagens dos vídeos e as informações registradas no diário de campo em forma de um esquema descritivo, com o intuito de mapear de maneira cronológica todas as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o programa de alfabetização que ocorreu em 2016.

Nesta fase inicial, foi feita uma **pré-análise** do material da pesquisa para sistematizar as informações por meio da construção de um quadro, contendo todas as tarefas que foram desenvolvidas nos encontros realizados na sala de recursos, que pode ser visto no Quadro 1 e 2 (grifos da pesquisadora).

A partir desse mapeamento das atividades pedagógicas obtidas por meio da observação de todas as filmagens, leitura flutuante dos registros por escrito e o tempo de gravação das atividades escolares desenvolvidas, foi possível fazer **a exploração do material** e escolher os encontros que seriam submetidos a análise, tendo em vista os objetivos deste estudo (grifos da pesquisadora).

Como os objetivos estão relacionados a mediação do programa de ensino envolvendo leitura e escrita, foram descartados os encontros a respeito da avaliação do estudante, que compreendeu a primeira fase da pesquisa. Desta forma, foi selecionado esse indicador para o recorte do material de análise por melhor atender a hipótese e as questões problema desta pesquisa.

Estando o universo de análise demarcado a priori, foi possível definir quais seriam os encontros que constituiriam o *corpus* do material de coleta de dados a ser submetido aos procedimentos analíticos, seguindo as principais regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2004).

Conseqüentemente, então, houve a preparação do material, transcrevendo na íntegra, em forma de texto narrativo, as filmagens dos vídeos selecionados, levando-se em conta a escrita científica ao descrever o comportamento, a linguagem e a expressão dos participantes envolvidos, de maneira objetiva, exata e concisa. Os acontecimentos das filmagens foram descritos na sequência dos fatos que se sucederam, de maneira direta e afirmativa, de acordo como estabelece a literatura sobre a transcrição de filmagens (FAGUNDES, 1999).

A técnica de registro escolhida foi a contínua, por relatar com clareza todos acontecimentos obtidos por meio das filmagens (FAGUNDES, 1999). Esse tipo de registro permite a descrição minuciosa de todos os fatos, e considerando que esta pesquisa é do tipo estudo de caso único, descrever com riqueza de detalhes as ações, expressões e verbalizações do estudante e seus interlocutores durante a elaboração das atividades pedagógicas é um ponto muito importante que esse tipo de registro possibilita ao pesquisador.

Com o material transcrito em mãos, iniciou-se o trabalho do **tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretações** realizadas pela pesquisadora em parceria com sua orientadora (grifos da pesquisadora). Os resultados foram tratados de maneira a tornarem-se significativos, válidos e reconhecíveis. Dessa maneira, foi organizado o transcrito por cores diferentes, para que posteriormente fosse possível calcular a frequência estimada dos resultados encontrados.

Após a realização das inferências e das interpretações iniciais, e passar pela análise de mais pesquisadores no Exame de Qualificação, foram feitas algumas modificações e determinadas as unidades de registro em forma de temas e subtemas de análise do conteúdo (BARDIN, 2004).

Para definir quais seriam os temas e subtemas de análise, uma investigação da literatura que aborda as situações de diálogo com indivíduos que apresentam NCC e seus interlocutores foi necessária para que respondesse de maneira pertinente à relação entre os dados do material obtido e a teoria existente a respeito dos objetivos desta análise (SOUZA; NUNES, 2000; NUNES; NUNES, 2000; NUNES, 2000). A princípio houve uma tentativa em organizar todo o material dos resultados em categorias e subcategorias, porém foi descartada essa hipótese ao perceber que com frequência as categorias e subcategorias apresentavam sobreposição de conteúdo, principalmente devido à natureza do objeto de estudo desta pesquisa ser a mediação.

A definição de mediação, segundo Vygotsky (1991), constitui-se como um processo que necessita de dois elementos para ser realizada: o instrumento e o signo. Portanto, para que a mediação aconteça é preciso haver um meio para tal. Dessa forma, fica evidente que esses elementos estão diretamente relacionados, sendo muito difícil dissociá-los ao analisar um processo de ensino e aprendizagem que aconteceu em um determinado contexto. Diante dessa constatação, foi preciso alterar as categorias anteriormente estabelecidas, definindo-as como temas e subtemas, garantindo, assim, a possibilidade de uma análise de conteúdo mais abrangente e flexível em relação às imbricações existentes entre as unidades de significações complexas descobertas, não mais entendidas como categorias e subcategorias, mas como núcleos de sentidos justapostos (SILVA, 2005).

Em relação à habilidade expressiva do estudante, foi possível estabelecer as definições para análise em forma de tema e subtema de acordo com a literatura (MILLIKIN, 1996) durante as situações dialógicas realizadas nas atividades do programa.

Assim como na pesquisa feita por Souza e Nunes (2000), neste estudo, os episódios interativos ocorreram entre duas pessoas, caracterizando como uma díade: estudante-professora em formação ou estudante-professora de educação especial, ou entre os três participantes, caracterizando uma tríade: estudante-professora em formação-professora de educação especial.

Após registrar o percurso de como foi elaborado o procedimento de análise do conteúdo desta pesquisa, foi criado um quadro para esboçar as estratégias de mediação pedagógica utilizadas pelas professoras e as habilidades de expressão do estudante identificadas durante os encontros na sala de recursos, como descreve o Quadro 4.

Quadro 4: Temas e subtemas em relação à mediação pedagógica e às habilidades de expressão do estudante.

TEMAS		SUBTEMAS			
Mediação pedagógica	Recursos	Comunicação		Alta e baixa tecnologia	
		Pedagógicos			
	Estratégias	Modelo verbal e/ ou não verbal	Pergunta fechada		
			Clarificação		
			Descrição		
			Comentário		
			Modelo	Articulatório	
				Silabação	
			Pergunta aberta		
			Mando		
			Instrução		
			Pista		
			Instrução com pista		
			Pergunta com pista		
			Mando com pista		
Incentivo					
<i>Feedback</i> corretivo					
Habilidades expressivas	Habilidade expressiva não-verbal vocal	Risada			
		Entonação			
		Emissão ininteligível			
	Habilidade expressiva verbal vocal	Palavra			
		Figura com voz digitalizada			
	Habilidade expressiva não-verbal e não vocal	Movimento com a cabeça	Afirmação		
		Movimento com a mão	Negação		
		Movimento com as mãos	Gesto indicativo		
			Gesto representativo		
		Movimento com o corpo	Movimento corporal representativo		
		Expressão Facial	Olhar		
	Sorriso				
	Habilidade expressiva verbal não vocal	Figura			
		Escrita			
	Habilidades expressivas combinadas	Enunciado	Vertical		
Horizontal					

Fonte: Produção da pesquisadora.

Neste estudo foram delineadas as definições dos temas e subtemas baseando-se nos aportes teóricos acerca das habilidades expressivas em sujeitos com NCC (MILLIKIN, 1996; VON TETZCHNER, 2000; GUARDA, 2007; DELIBERATO, 2010). As definições a respeito das estratégias de mediação utilizadas pelas professoras durante as intervenções pedagógicas basearam-se em estudiosos na área de educação especial (NUNES *et al.*, 2000; MANZINI; DELIBERATO, 2006, MANZINI, 2010).

4.12.1 Temas e subtemas relacionados às estratégias de mediação pedagógica

RECURSOS: são os meios materiais e digitais utilizados para auxiliar num determinado fim. Pode-se perceber que o mesmo recurso hora podia ser considerado um recurso de comunicação, hora um recurso pedagógico, variando sua classificação ao longo das situações de diálogos vivenciadas na sala de recursos. Por ser um ambiente educacional, ambas as situações aconteciam de maneira simultânea. As professoras utilizavam um recurso para ensinar conteúdos em alguns momentos e em outros usavam o mesmo recurso para ampliar as possibilidades de comunicação do estudante.

Comunicação: nesta pesquisa são considerados recursos de comunicação os sistemas de símbolos gráficos digitais representados pelas pranchas de comunicação temáticas confeccionadas com os programas *Power Point* e *Prancha Fácil*, as fichas de cultura impressas e a forma de comunicação escrita por meio de alfabetos móveis, silábicos, palavras impressas e escrita de próprio punho feito pelas professoras para estimular o estudante a usar esses meios simbólicos como forma de ampliar suas possibilidades de comunicação e interação durante o processo dialógico. O objetivo das professoras era servir modelos de referência no uso dessas linguagens alternativas.

Pedagógicos: nesta pesquisa são considerados recursos pedagógicos aqueles utilizados nas situações de ensino, que podiam ser desde um sistema de símbolos gráficos digitais até materiais concretos como alfabetos móveis, silábicos, figuras, fichas de cultura, palavras impressas, a até músicas, pois serviram como fonte de estímulos concretos e manipuláveis com fins pedagógicos (MANZINI, 2010), ou seja, para fins de ensino e aprendizagem.

Alta e baixa tecnologia: vários recursos podem auxiliar na interação e comunicação de estudantes com NCC. Nesta pesquisa, conforme Deliberato e Manzini (2006) propõem, os

recursos considerados de “baixa tecnologia” foram fotos, figuras, desenhos, letras, palavras, de modo a ampliar as possibilidades do estudante se fazer entender no ambiente escolar e social. Já os recursos de “alta tecnologia” foram àqueles oriundos da tecnologia avançada, como sistemas computadorizados e *softwares* específicos, tais como o uso do programa *Power Point* e Prancha Fácil.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: Entende-se como o modo que as professoras utilizaram os meios simbólicos e materiais para intermediar suas atividades, as quais envolveram a interação delas com o estudante e o contexto ao redor dos mesmos (COLAÇO *et al.*, 2007), sendo, portanto, as intervenções e o uso dos recursos utilizados pelas professoras durante os diálogos que aconteceram na realização conjunta das atividades envolvendo como protagonista desse processo o estudante com DF e NCC.

ESTRATÉGIAS: são todas as ações e atitudes intencionais que as professoras apresentaram nas intervenções pedagógicas com o estudante com DF e NCC, com o propósito de conduzi-lo a perceber, prestar atenção, compreender e aprender o conteúdo que estava sendo alvo de estudo nas atividades, e que ao longo desse processo interativo, fosse capaz de ampliar suas habilidades comunicativas por meio da utilização dos recursos disponíveis.

Modelo verbal e/ou não verbal: formas de comunicação em que as professoras utilizaram a dimensão oral apenas, ou a dimensão oral e gestual, sendo verbal, indicativa ou representativa, para transmitir mensagens, ou ainda situações em que utilizaram apenas a dimensão não oral, explorando a dimensão gestual, indicativa e representativa para transmitir mensagens para o estudante.

Pergunta fechada: questão direcionada ao estudante exigindo uma resposta do tipo sim ou não.

Clarificação: uso de frases para solicitar a expansão da mensagem que o estudante quis emitir, que não foi compreendido com clareza pelas interlocutoras, visando à confirmação por parte das professoras sobre a resposta dada pelo estudante, podendo as interlocutoras recorrerem à inclusão de outras formas não verbais de comunicação para facilitar e ampliar as possibilidades de resposta do estudante.

Descrição: narração verbal detalhada, conceituando as respostas e atitudes do estudante interpretadas pelas interlocutoras e entendido por elas pelo auxílio ou não do contexto em que os participantes estavam inseridos.

Comentário: opiniões, consentimentos, esclarecimentos ou observações ocasionadas no ambiente educacional realizadas pelas interlocutoras, a qual poderia ou não elucidar respostas por parte do estudante.

Modelo: emissão verbal que servia de modelo vocal para o estudante, podendo ser acompanhada ou não pelo uso de recursos.

Articulatório: realizar o movimento com a boca e com a língua de maneira nítida, demonstrando a articulação dos fonemas que faziam parte das palavras que estavam sendo alvo de estudo.

Silabação: silabar apresentando o som total das letras que formam cada sílaba, uma de cada vez, que formavam as palavras que estavam sendo alvo de estudo.

Pergunta aberta: uso de frases verbais interrogativas dirigidas aos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte.

Mando: pedido ou ordem verbal dirigida a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte.

Instrução: orientação ou explicação verbal dirigida a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte.

Pista: estímulos visuais não orais, podendo ser gestuais, representativos ou simbólicos, produzidos e imitados pelas interlocutoras para oferecer ao estudante orientações ou modelos no uso das linguagens alternativas.

Instrução com pista: orientação ou explicação verbal, podendo estar associada a gestos indicativos para figuras ou gestos representativos dirigidos a um dos participantes, principalmente ao estudante, solicitando uma resposta gestual ou simbólica da sua parte.

Pergunta com pista: uso de frases interrogativas, podendo ou não ser acompanhado de pista gestual, visual e/ou verbal feito pelas professoras, ou ainda, pela fala digitalizada gravada nas pranchas de comunicação temáticas confeccionadas pela pesquisadora, exigindo do estudante uma resposta gestual ou simbólica, na qual a resposta feita pelo estudante foi reconhecida pelas professoras, sendo possível sua resposta ter sido verbalizada por elas ou uma delas no momento da interação.

Mando com pista: pedido ou ordem que poderiam ser acompanhados de pista gestual, visual e/ou verbal feito pelas professoras, ou ainda, pela fala digitalizada gravada nas pranchas de comunicação temáticas confeccionadas pela pesquisadora, exigindo do estudante uma resposta gestual ou simbólica, na qual a resposta feita pelo estudante foi reconhecida pelas professoras, sendo possível sua resposta ter sido verbalizada por elas ou uma delas no momento da interação.

Incentivo: resposta verbal ou não verbal feita pelas professoras, reconhecendo a resposta do estudante, elogiando para estimulá-lo a usar a comunicação multimodal, com formas mistas de comunicação como uso de figuras, gestos e expressões faciais etc., para garantir a participação do mesmo nas atividades pedagógicas. O incentivo também poderia ser realizado através da fala digitalizada nas pranchas temáticas produzidas no *software* Prancha Fácil, para comemorar os acertos às questões respondidas corretamente pelo estudante.

Feedback corretivo: correção de uma resposta do estudante, incentivando-o para conseguir chegar à resposta correta, podendo, às vezes, as professoras oferecerem a resposta correta. O feedback corretivo poderia ser verbalizado e/ou representado gestualmente pelas professoras ou feito correções por meio de falas digitalizadas gravadas nas pranchas temáticas produzidas no *software* Prancha Fácil.

4.12.2 Temas e subtemas relacionadas às habilidades expressivas do estudante

HABILIDADES EXPRESSIVAS: podem ser entendidas como qualquer modalidade expressiva da linguagem realizada pelo estudante participante desta pesquisa com intencionalidade, e entendida pelas professoras no momento da interação durante a elaboração das atividades pedagógicas, podendo essa expressão estar relacionada às formas de comunicação verbal e não-verbal.

A partir desse estudo foram estabelecidos os temas e subtemas, considerando as modalidades expressivas das seguintes formas comunicativas do estudante:

Não-verbal vocal: as emissões sonoras produzidas pelo estudante, não consideradas pertencentes ao sistema linguístico propriamente. Os subtemas deste tema foram:

Risada: expressão facial acompanhado de som, podendo ser risada ou gargalhada.

Entonação: vocalização de vogais emitidas pelo estudante no momento da interação, que foram entendidas pelas professoras, no contexto situacional em que estavam presentes, sendo a variação da entonação de voz que estudante realizava para manter o canal de comunicação com suas interlocutoras durante as interações.

Emissão ininteligível: as emissões realizadas pelo estudante, que no contexto situacional comunicativo não foi possível ser entendido e compreendido pelas professoras, mesmo o estudante tendo emitido essa expressão sonora com intencionalidade.

Verbal vocal: as emissões sonoras produzidas, consideradas pertencentes ao sistema linguístico, por terem sido entendidas e compreendidas pelas professoras, no contexto situacional comunicativo. Enquadra-se na classificação verbal por possibilitar aos interlocutores interpretar os significantes em razão do auxílio situacional em que ocorreram, mesmo embora a emissão sonora feita pelo estudante não atendesse aos padrões esperados para oralização. Desta maneira, todas as expressões emitidas pelo estudante necessitaram de ajuda por parte das interlocutoras, no caso, as professoras. Os subtemas deste tema foram:

Palavra: um termo que representa uma unidade linguística podendo ser verbal ou escrita. Mas neste subtema, entende-se palavra como a manifestação de expressão formada por um grupo de fonemas que possuem uma significação e apresenta uma estrutura.

Figura com voz digitalizada: representação gráfica digital, podendo ser imagem, letras, palavras, frases, desenho ou símbolo pictográfico, acompanhado por um sistema de varredura com voz digitalizada da professora pesquisadora, acionados pelo toque no *touch* do *notebook* quando clicado pelo estudante nos ícones gráficos das pranchas temáticas.

Não verbal e não vocal: modalidade de expressões realizadas pelo estudante com intenção comunicativa, entendidas pelas suas interlocutoras sem som associado, isto é, sem vocalizações, entonação de vogais ou qualquer outro fonema, sendo considerados não pertencentes ao sistema linguístico propriamente. Os subtemas deste tema foram:

Movimento com a cabeça: movimento com a cabeça realizado pelo estudante com intenção e que resultasse em um significado comunicativo para as suas interlocutoras no momento da interação, podendo ser afirmação ou negação. Com frequência o estudante realizava esse movimento com a cabeça para comunicar afirmações, com raras exceções para manifestar negação. *Afirmação:* movimento de cabeça para cima e para baixo para comunicar sim.

Movimento com a(s) mão(s): movimento feito com a(s) mão(s) realizado pelo estudante para transmitir uma ou mais intenções comunicativas às suas interlocutoras. *Negação:* com bastante frequência, o estudante fazia uso da mão esquerda com o posicionamento do indicador esticado para cima e os demais dedos fechados para baixo próximos à palma da mão, movimentando com intenção para representar “não”. *Gesto indicativo:* o uso de uma das mãos para fazer o apontamento com o dedo indicador para as figuras e objetos dispostos no ambiente. *Gestos representativos:* movimento com as mãos para designar as relações com objetos, ações ou sentimentos.

Movimento com o corpo: movimentos corporais que o estudante realizou com o intuito de transmitir uma intenção comunicativa para as interlocutoras durante as interações. *Movimento corporal representativo:* um movimento ou o conjunto de movimentos corporais feitos pelo estudante com o intuito de representar uma ação, objeto, sentimento ou situação vivenciada que desejava transmitir com intenção comunicativa às interlocutoras durante a interação.

Expressão facial: todos movimentos com a face ou os olhos realizados pelo estudante para transmitir significados às suas interlocutoras no momento da interação. *Olhar:* movimento ocular direcionado feito intencionalmente pelo estudante a um objeto ou uma das interlocutoras. *Sorriso:* expressão facial sem som associado.

Verbal não vocal: modalidade de comunicação usada pelo próprio estudante para aumentar e facilitar as possibilidades de interação do mesmo por meio de outras formas de comunicação consideradas pertencentes ao sistema linguístico, mas não classificadas como sendo orais, ou seja, não sendo manifestadas por meio da emissão verbal vocal. Neste subtema, por vezes o estudante precisou de ajuda, e em outras não, para fazer uso da figura ou da escrita.

Figura: representação gráfica impressa ou digital de letras, palavras, frases, imagem, desenho e símbolos pictográficos pertencentes ao sistema de linguagens alternativas.

Escrita: toda forma de representação gráfica da linguagem por meio de letras e grafemas da língua portuguesa, demonstrada através do domínio da simbologia alfabética. Nesta pesquisa,

a escrita foi considerada como sendo aquela registrada pelo estudante de próprio punho ou usando alfabeto móvel com letras ou sílabas e palavras impressas.

Habilidades expressivas combinadas: são todas as modalidades de expressão descritas nos temas e subtemas acima, realizadas pelo estudante e transmitidas de maneira combinada, com intenção comunicativa, durante as interações com suas interlocutoras nas intervenções pedagógicas. Diante disso, o estudante demonstrou habilidades expressivas com caráter de enunciado nas modalidades verbal e não verbal, além de ambas poderem ser combinadas nas formas de emissão vocal e não vocal.

Enunciado: o conjunto de unidades linguísticas e/ou não linguísticas feitas pelo estudante que levaram as interlocutoras ao entendimento de um sentido mais completo, enquadrando-se numa configuração de frase no momento da emissão feita pelo estudante durante as interações comunicativas. *Enunciado vertical:* determinado pela emissão de apenas uma unidade linguística ou não linguística realizada pelo estudante, num delineamento de frase denominada como vertical (VON TETZCHNER, 2000; GUARDA, 2007). *Enunciado horizontal:* determinado pela emissão de duas ou mais unidades linguísticas e/ou não linguísticas realizadas pelo estudante, seguindo o delineamento de uma frase horizontal, apresentando um significado implícito que carecia de interpretação feita pelas interlocutoras no momento em que ocorriam as interações para estabelecer a relação semântica que o estudante desejava comunicar por meio desse conjunto de formas de expressão que desenvolvia durante as situações de diálogo (VON TETZCHNER, 2000; GUARDA, 2007).

4.13 Índice de concordância

Os temas e subtemas definidos pela pesquisadora foram avaliados por juízes da área da Educação Especial que possuíam experiência em intervenções com estudantes com DF e NCC. Cada tema e subtema foram exemplificados com trechos de diálogos das transcrições que ocorreram durante o programa de alfabetização.

A realização do índice de concordância teve como propósito verificar se os temas e subtemas definidos pela pesquisadora estavam coerentes e representados pelos exemplos dos trechos de diálogos obtidos por meio das filmagens e das anotações no diário de campo.

Após a análise dos juízes, a pesquisadora considerou as concordâncias e discordâncias que eles apontaram para cada um dos temas e subtemas separadamente, de maneira isolada e

depois reunindo os dados em conjunto. O parâmetro comparativo dessa apuração deveria ser igual ou superior a 70%, conforme propõe a literatura (FAGUNDES, 1999).

A concordância referiu-se à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com cada juiz, sendo feita a comparação com o primeiro juiz (J1) e o segundo juiz (J2), ficando desta forma: (P-J1) e (P-J2), e para finalizar, a comparação entre os dados dos juízes (J1-J2).

Os resultados obtidos podem ser visualizados na Tabela 1:

Tabela 1 – Índice de concordância obtido entre juízes por meio da apuração de concordância e discordância dos dados.

Relação entre juízes	Índice de concordância
P - J1	100%
P - J2	98%
J1 - J2	98%

Fonte: Produção da pesquisadora baseado em Fagundes (1999).

Após a apuração do índice de concordância, foi possível apurar o menor índice de 98% (por aproximação) entre os juízes e a pesquisadora, sendo possível concluir que os temas e subtemas estabelecidos, com seus respectivos exemplares, apresentam um bom grau de representatividade (FAGUNDES, 1999).

4.14 Concordância em registros cursivos

O registro cursivo é uma forma de índice de concordância, que conta com mais dados qualitativos do que quantitativos. A literatura tem recomendado para esse tipo de registro, a transformação das informações de natureza qualitativa em dados numéricos, a partir da contagem de frequência com que determinados dados aparecem no material transcrito (FAGUNDES, 1999).

Considerando os dados deste estudo, seria quantificar a frequência das estratégias de mediação desenvolvida pelas professoras e as habilidades de expressão do aluno.

Para tanto, foi selecionado os principais encontros realizados na sala de recursos para verificar a frequência com que os dados apareceram.

A quantificação da frequência em que os dados aparecem será dos seguintes encontros: **1º, 2º, 3º e 6º**, realizados na sala de recursos (grifos da pesquisadora).

A quantidade de recortes de diálogo para compor a análise e discussão deste estudo será feita com base nas tarefas elaboradas em cada encontro.

Serão contemplados mais recortes de diálogos transcritos nos encontros em que houve a participação mais ativa do estudante nas tarefas e o maior engajamento das professoras, utilizando diferentes estratégias de mediação. Todavia, os encontros em que o estudante e as professoras demonstraram menor desempenho serão retratados um número menor de recortes de diálogos, por não responder com tanta relevância o objetivo desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a discussão acerca dos temas e subtemas relacionados às estratégias de mediação e as habilidades expressivas do aluno observadas durante os encontros selecionados para análise.

Os principais subtemas identificados serão pontuados e discutidos de acordo com a frequência com que apareceram nos encontros realizados na sala de recursos. Devido à grande quantidade de resultados obtidos nesta pesquisa, essa forma de organização foi a mais viável diante das possibilidades indicadas pela literatura (FAGUNDES, 1999).

Convém destacar que os resultados desta pesquisa serão explicitados por partes estabelecidas em que foram considerados os aspectos relacionados à frequência com que os resultados apareceram, bem como os aspectos qualitativos desses obtidos. Os exemplos de recortes das transcrições selecionados para análise exemplificarão de maneira simultânea as estratégias de mediação usadas pelas professoras e as habilidades de expressão do aluno, que ocorreram durante os encontros na sala de recursos, no contexto de uma situação dialógica.

Outro ponto importante a destacar é que foi possível verificar diversas estratégias usadas pelas professoras para conseguirem estimular o aluno a desenvolver as atividades escolares propostas, além das estratégias prévias de mediação estabelecidas pela literatura de Brandão (1981), como ler, acompanhar com as mãos as sílabas, os fonemas, na medida em que o mediador pronuncia, repetindo e mostrando a família de cada sílaba da palavra (sendo estratégias usualmente adotadas pelos professores para ensinar ler e escrever palavras as crianças sem deficiência). Foi preciso levar em consideração as especificidades do aluno DF e NCC, para ensinar que cada elemento da palavra tinha uma produção fonoarticulatória, e com isso, um som associado. As professoras precisaram criar e desenvolver outras estratégias além dessas, e utilizar e confeccionar alguns recursos para atender às singularidades do estudante.

Portanto, os recortes de diálogos transcritos que serão submetidos à análise e discussão foram selecionados com base na seleção das atividades elaborados por encontro e nos principais resultados identificados durante o desenvolvimento. Os subtemas relacionados às estratégias de mediação serão destacados em negrito na cor azul, e os subtemas relacionados às habilidades de expressão do aluno em vermelho. Na habilidade de expressão combinada, o destaque será feito na cor vermelha, seguido da descrição em verde, exemplificando de maneira clara e concisa as habilidades combinadas que o aluno realizou para manifestar enunciados nas modalidades verbal e não verbal, podendo ser combinadas nas formas de emissão vocal e não vocal.

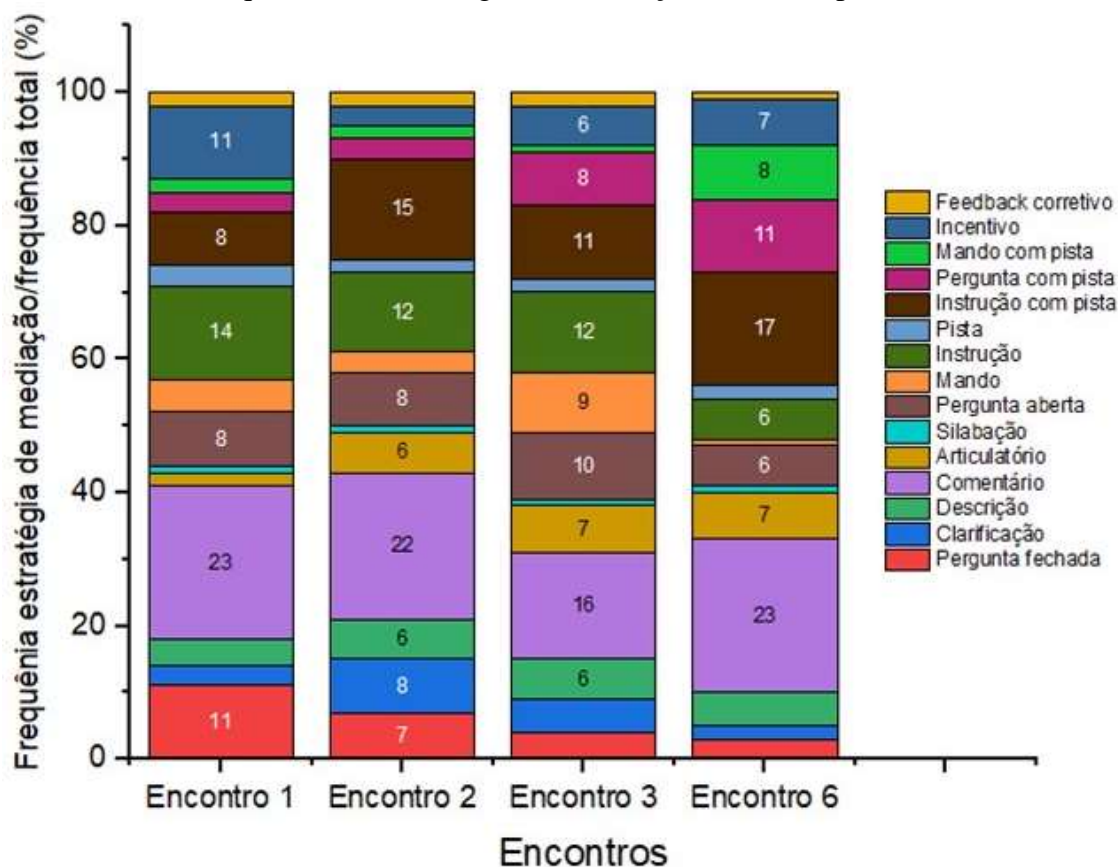
Salvo essas considerações, a apresentação dos resultados e discussão será por meio da compilação dos resultados obtidos e, posteriormente, será pontuado os principais destaques ocorridos por encontro, através de quadros descritivos a respeito de cada um, com a seleção de tarefas escolhidas com os trechos de diálogos selecionados para serem discutidos.

5.1 Frequência dos resultados: estratégias de mediação e habilidades de expressão

As informações de natureza qualitativa foram transformadas em dados numéricos para contemplar a discussão acerca das principais estratégias usadas pelas professoras nas intervenções com o aluno com DF e NCC na elaboração das atividades pedagógicas propostas.

Primeiramente, a discussão e análise dos resultados serão feitas com base nas estratégias de mediação adotadas nos encontros e, conseqüentemente, os impactos que essas estratégias desencadearam em relação às habilidades de expressão manifestadas pelo aluno durante os diálogos ocorridos nas situações de ensino e aprendizagem. Em relação a esses aspectos, o Gráfico 1 mostra a frequência das estratégias de mediação identificadas nos encontros do programa de alfabetização.

Gráfico 1: Frequência das estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras:



Fonte: Produção da pesquisadora.

As principais estratégias de mediação realizadas pelas professoras foram conduzir o diálogo e a conversa como uma ação intencional que estimulasse o pensar, e para atingir essa expectativa com E. adotaram as seguintes ações: Comentário, Instrução, Instrução com pista, Pergunta aberta, Incentivo, Pergunta com pista, Pergunta fechada, Modelo Articulatório e em menor frequência, Silabação, Descrição, Mando, Clarificação, Mando com pista, *Feedback* corretivo e Pista.

Esses dados percentuais podem ser interpretados como sendo algumas das principais ações que fazem parte da mediação, e costumam ser realizadas pelos professores nas diversas situações de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, para manter o diálogo com seus mediados.

De acordo com Vygotsky (1991), a ação da mediação deve agir na zona de desenvolvimento proximal. O professor que reconhece o nível de desenvolvimento real de seu aluno, ou seja, aquilo que consegue resolver sozinho, conseguirá identificar as habilidades já

adquiridas e constatar o domínio acerca de certos ciclos de desenvolvimento, permitindo que trace um plano de trabalho pedagógico que opere no nível de desenvolvimento potencial desse discente.

Nesse sentido, possibilitará ao professor determinar a maneira como o aluno resolve os problemas com a sua mediação, ocupando verdadeiramente o papel que se espera de um bom mediador, como sendo o responsável em delinear o futuro imediato da criança e o seu estado de desenvolvimento. Dessa maneira, conseguirá identificar aquilo que o educando já atingiu e mediar naquilo que se encontra em vias de se desenvolver.

Portanto, saber disso mostra-se um conceito importante para pesquisas como esta, que tem como propósito estudar o fenômeno das linguagens alternativas e o seu desenvolvimento estratégico de desenvolvimento de ações no contexto escolar. Analisar as principais ações podem auxiliar os professores a pensar em melhores estratégias para serem implementadas na prática.

O comentário foi a estratégia mais usada, devido à natureza desta ação comunicativa ser mais flexível e abrangente. As professoras ofereceram ao aluno esclarecimentos, observações, consentimentos e opiniões a respeito daquilo que estava sendo alvo de discussão, tornando o diálogo mais dinâmico ao propor uma resposta que poderia servir de estímulo a ele para se esforçar em tentar estabelecer maior interação com elas, o que poderia favorecer o aumento de retornos (*feedbacks*) de sua parte.

Já a segunda estratégia mais frequente foi a instrução, usada para explicar e orientar o aluno acerca da elaboração das atividades, ensinando como E. poderia se comunicar por meio de gestos e símbolos, oferecendo e utilizando os recursos pedagógicos e de comunicação que estavam disponíveis em parceria com ele.

O uso desses materiais poderia auxiliá-lo a veicular a mensagem que gostaria às suas interlocutoras. E da mesma maneira que as professoras se esforçavam para usar de diferentes estratégias para auxiliar o diálogo durante o desenvolvimento das atividades, o aluno se empenhou para combinar suas habilidades de expressão e comunicação para transmitir o que desejava, até como forma de possibilitar as docentes a entenderem melhor como se organizava, para que elas pudessem colaborar nesse processo de construção de significados durante o diálogo partilhado, a partir da interpretação de suas expressões faciais, entonações, seus gestos, movimentos físicos, símbolos etc.

As instruções foram estratégias utilizadas para tentar tornar a intervenção mais intencional e significativa para o aluno, e para tanto, as professoras se envolveram em

procedimentos pedagógicos modificados, como sugere a literatura internacional, ao considerar e ampliar os modos de resposta do aluno, buscando garantir que os sistemas apoiados e não apoiados da CSA facilitassem a sua participação e aprendizagem (JOHNSTON *et al.*, 2018).

E para que as instruções não ficassem apenas no nível da linguagem oral, foi preciso diversificar essa estratégia incluindo elementos que fazem parte da linguagem não verbal também, como pistas para auxiliar o aluno no uso das linguagens alternativas.

A explicação verbal era acompanhada de gestos indicativos para figuras ou gestos representativos, servindo como facilitadores; então era transmitido orientações e explicações junto com dicas para estimular mais retornos (*feedbacks*) do aluno.

Souza, Depresbiteris e Machado (2003), em seus estudos sobre *Feurestein* e Freire, relatam que para esses estudiosos, as perguntas e a linguagem são estratégias fundamentais para o conhecimento de mundo. As perguntas indagadas exigem relações dialógicas, interativas e respostas compartilhadas, discutidas e reveladoras do conhecimento de cada um. Mediador e mediado constroem-se juntos, as posições que ocupam têm equidade, ou seja, apresentam o mesmo peso e valor.

É necessário destacar que a estratégia de fazer perguntas foi a terceira mais adotada pelas professoras, de maneiras diversificadas como: a Pergunta aberta para incentivar o aluno a ampliar suas habilidades de expressão de maneira intencional e combinadas durante as interações, e a pergunta com pista, que seguiu a mesma regra das situações que envolveram as instruções com pista, no entanto, por meio de questionamentos e frases interrogativas que foram dirigidas ao estudante acompanhada por pista gestual, visual e/ou simbólica, com o intuito de indagar, mas também oferecer auxílio a partir de sugestões, indicações e referências que estavam presentes tanto nos recursos disponíveis como no próprio contexto em que as professoras e o aluno estavam inseridos.

A Pergunta fechada foi uma outra forma efetiva realizada para contar com a participação do aluno, por meio de questionamentos dos quais ele seria capaz de responder sem dificuldades, com movimento de cabeça e de mão para negar ou afirmar.

Desse modo, ele conseguiria expressar sua opinião e veicular a mensagem que desejava às suas interlocutoras durante a interação a partir de questões que serviam como direcionamentos para manter o fluxo do diálogo entre todos os participantes.

Outra estratégia adotada pelas professoras foi o Incentivo, para estimular o engajamento do estudante na elaboração das atividades, reconhecendo suas tentativas e os seus acertos, demonstrando atenção ao seu empenho e, além disso, respeito a sua comunicação, ao considerar

as suas formas particulares de expressão e linguagem devido sua deficiência. Tais estratégias de mediações estão em consonância com os resultados de pesquisa e pressuposto teóricos estabelecidos por Ligth (2003); Ligth e McNaughton (2015). Tais autores discutiram a necessidade do uso de recursos e estratégias para atuar com pessoas com NCS, respeitando os seus domínios e os fatores psicossociais envolvidos no processo de implementação e uso de CSA e TA.

Guarda (2007), em seu estudo a respeito de narrativas, e Silva (2009), com sua pesquisa sobre a medição de profissionais durante a narração de histórias com alunos com NCC, discutiram o papel do mediador em estratégias que permeiam a possibilidade a estes alunos na tarefa estabelecida. A descrição e clarificação favorecem a participação dos alunos com NCC nas tarefas por meio de habilidades expressivas, incluindo enunciados com estruturas mais complexas.

O Modelo Articulatorio, Silabação, Descrição, Mando, Clarificação, Mando com pista, *Feedback* corretivo e Pista foram estratégias menos usadas pelas professoras durante as intervenções.

As estratégias que serviam como modelos vocais para o estudante envolveram em sua grande maioria atividades que exigiram escrita de sua parte, e por esse motivo pode ser que tenham aparecido com menor frequência em comparação às demais. Outro aspecto que pode estar relacionado com a menor frequência do modelo vocal é a falta de emissão oral do aluno. À medida que está sendo oferecida tal estratégia, principalmente no modelo oral da palavra, o aluno acaba sendo cobrado para tal emissão.

Assim como nas estratégias de Descrição e Clarificação, em que as professoras interpretavam e conceituavam as respostas e atitudes do estudante e solicitavam a expansão da mensagem que ele queria emitir, não aconteceram em grande quantidade por se tratar de situações mais pontuais, em nomear as tentativas de expressão do aluno e para certificar-se do que gostaria de dizer nas diferentes situações vivenciadas na sala de recursos.

As estratégias mando e mando com pista possuem uma abordagem mais diretiva, feita pelas professoras usando pedidos ou ordens que podiam ser acompanhados de pista gestual, visual e/ou verbal, exigindo do estudante uma resposta de sua parte.

Essa estratégia pôde não ter sido muito usada por ser mais dirigida e imperativa; esperava-se do estudante o cumprimento daquilo que estava sendo pedido ou ordenado, com a ajuda das pistas que lhe eram concedidas como meio de auxiliá-lo no desenvolvimento do que

estava sendo solicitado a ele, podendo ser um modelo a ser seguido ou ações esperadas que deveriam ser realizadas.

E por fim, o *feedback* corretivo foi uma das estratégias menos utilizada, apenas em situações em que o aluno, mesmo com várias estratégias de mediação adotadas pelas professoras, errava em sua resposta. Nesses casos eram feitas correções, incentivando-o para conseguir chegar à resposta correta. Situações como essa foram pouco frequentes, pois o aluno ao longo do processo conseguia chegar na resposta sem a necessidade de dizer que estava equivocado.

A pista é um tipo de estratégia mais sutil, em que o estímulo não contava com linguagem oral, e por esse motivo foi menos frequente, por exigir das professoras estratégias gestuais, visuais e simbólicas que fossem eficazes e suficientes em si mesmas para conduzir o diálogo e oferecer a dica para o aluno.

As estratégias adotadas pelas professoras mostram a tentativa delas em escolher ações que mantivessem a distância entre E. e o objeto que estava sendo alvo de estudo, de acordo com suas potencialidades. Conforme Souza, Depresbiteris e Machado (2003) afirmaram, existe uma suposição de que crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem não são capazes de lidar com processos mentais mais complexos, e o professor tende a escolher estratégias que mantêm a distância zero entre o indivíduo e o conhecimento.

Nessa visão de abordagem de ensino, as informações são usadas como modelos de imitação, não deixando espaço para ação mental e para geração de novas informações. No entanto, os pensamentos mais complexos, como a construção de metas de alcance, de hipóteses e tomada de decisões não poderão ser desenvolvidas pela simples exposição do indivíduo aos estímulos básicos, conteúdos e informações. É necessário ir além, ensinando processos de pensar, partindo do princípio básico de que quanto maior for a distância entre o indivíduo e o objeto, maior será a complexidade das relações, pois essas distâncias exigem processos mentais que se manifestam como substitutos do objeto, como indícios, signos, símbolos, de modo que esse objeto possa ser decodificado (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003).

Ao oferecer pistas a E., as professoras realizavam estratégias que o conduziam à reflexão, que podem ser interpretadas como sendo os indícios do que as autoras chamam acima, por acreditarem e investirem no diálogo usando recursos e estratégias da CSA como meio de desenvolvimento, por considerarem na sua ação pedagógica signos verbais e não verbais, símbolos gráficos e gestos representativos, indicativos, na tentativa de zelar pela distância de E. ao objeto de conhecimento, para que ele realizasse esse processo de codificação e

decodificação¹² de forma independente a partir da prestação gradativa de auxílio que elas ofereciam conforme iam constando a sua necessidade. O objetivo não se resumia meramente a mostrar modelos para ele seguir, mas sim conduzi-lo às situações dialógicas que permitisse espaço para a sua ação mental, e oferecer condições para a formulação de novas informações durante o processo dinâmico e fecundo do ensino e da aprendizagem.

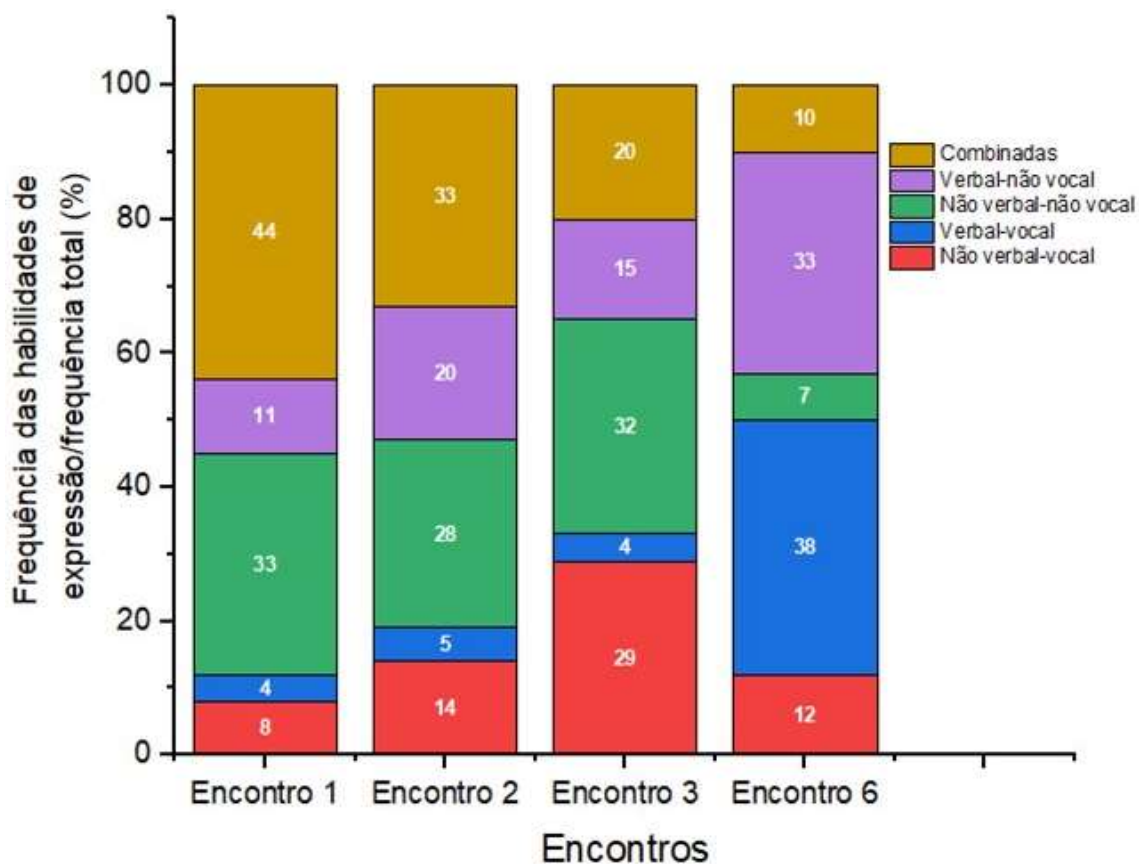
As ações das professoras nos encontros foram de conduzir o desenvolvimento das atividades, de modo a considerar as particularidades do aluno, adotando atitudes e comportamentos docentes que impulsionassem o papel mais ativo dele, posicionando-o como um protagonista do processo de ensino, ao perceber que para a mediação dialógica acontecer, uma atmosfera rica pautada nas diversas formas de linguagem e comunicação seria necessário, as professoras deveriam se esforçar para buscar entendê-lo, e para isso poderiam contar com o próprio auxílio aluno, ao levar em conta as suas diversas habilidades de expressão e a maneira como ele se organizava para comunicar aos seus interlocutores o que ele desejava, ou seja, quais eram as combinações de ações que ele fazia, como movimentos físicos, expressões faciais, vocalizações e escrita.

Smith (2015), Hassinger-Das *et al.* (2017) e Von Tetzchner (2018) discutiram que os alunos com NCC podem enfrentar desafios no processo escolar. Os autores alertaram à necessidade de programas de atuação por profissionais da Saúde e Educação que envolvam princípios norteadores para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os mesmos autores reforçaram a necessidade de programar atividades com frequência, interesse, contingência, significância, diversidade e reciprocidade. Usar esse tempo em **atividades significativas, motivadoras, interessantes e interativas** torna mais provável que eles busquem essas oportunidades de aprendizagem e benefícios.

A seguir, o Gráfico 2 mostra a frequência das habilidades de expressão do aluno identificadas durante os encontros:

¹² A codificação consiste na representação de ideias, pensamentos e emoções por meio de símbolos, códigos, para que se possa comunicar de maneira mais efetiva, ou seja, para que sejam decodificados. A decodificação é a tradução, o entendimento de símbolos que expressam ideias, pensamentos e emoções (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 69).

Gráfico 2: Frequência das habilidades de expressão do aluno.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Nos encontros 1, 2 e 3, as habilidades expressivas do aluno foram predominantemente combinadas e não verbal. Em relação à habilidade expressiva não verbal-não vocal, foi possível notar que não houve variação entre os três primeiros encontros.

Do encontro 1 ao encontro 3 observa-se a redução da habilidade expressiva combinada e um aumento da habilidade não verbal-vocal. Este estudo buscou entender se esses resultados indicam uma relação direta com as estratégias de mediação utilizadas pelas professoras.

A mudança de habilidade expressiva do aluno pode estar, sim, vinculada à mediação do professor, ao recurso, ao conteúdo desenvolvido, ao tipo de atividade escolar e a como as interlocutoras entenderam as habilidades, se conseguiram de alguma maneira contribuir no processo dialógico com o aluno, nas situações de ensino, conduzindo-o a explorar as máximas combinações de suas habilidades. Todos esses elementos elencados podem interferir, de forma positiva ou negativa nos retornos (*feedbacks*) emitidos pelo discente, mesmo as professoras adotando as mesmas estratégias de mediação em todas intervenções.

Considerando os três primeiros encontros, é difícil afirmar que a mudança nas habilidades de expressão do aluno aconteceu por causa das ações das professoras, por envolver situações dialógicas e de construção coletiva de significados.

No entanto, no encontro 6, os dados mostram alterações nas habilidades expressivas do aluno que foram pouco exploradas em encontros anteriores.

A habilidade não verbal-não vocal diminuiu no encontro 6, ou seja, as expressões sem som associado, como movimento de cabeça para afirmar e negar, movimento de mãos, com gestos indicativos e representativos, movimento corporal representativo e as expressões faciais foram pouco usadas pelo aluno.

Essa diminuição pode estar associada ao fato de nesse encontro ter sido fornecido ao aluno as pranchas de comunicação programadas no *software* Prancha Fácil, para verificar se utilizando esse recurso tecnológico, ele conseguiria ter mais independência e autonomia durante o desenvolvimento das atividades que foram propostas anteriormente, incluindo também novas questões relacionadas à sua escola, sua família, seus amigos, jogos e interesses.

A partir do Gráfico 2, considerando as habilidades do aluno demonstradas exclusivamente no encontro 6, é possível verificar um aumento acerca das habilidades expressiva verbal vocal e verbal não-vocal em comparação aos três primeiros encontros, mostrando que o uso deste recurso tecnológico possibilitou sua maior participação e comunicação nas propostas, por poder acionar com facilidade as figuras com e sem voz digitalizada apenas com cliques.

Inclusive, a mediação feita anteriormente pelas professoras passou a ser também realizada pelo próprio recurso tecnológico, pois as pranchas de comunicação foram intencionalmente programadas para serem executadas quando o aluno clicava nos ícones (figuras) acionados pelo *touch* do *notebook*, em que o sistema de varredura direcionava, conduzia e intervinha quando era necessário.

Por exemplo, nas situações em que as pranchas de comunicação foram programadas para fazer perguntas ao aluno, caso ele selecionasse a resposta incorreta, elas automaticamente enviavam o *feedback* corretivo, como poderá ser visto nos trechos transcritos do encontro 6.

Esses dados revelam que a mediação humana, aliada ao uso intencional de uma ferramenta de TA, pode se tornar um instrumento importante a ser utilizado nas atividades escolares com estudantes com DF e NCC, contribuindo no processo acadêmico e de acesso à informação.

Mas antes do desenvolvimento das atividades com o estudante na sala de recursos, foi necessário planejamento sistemático acerca dos materiais pedagógicos feitos pela professora pesquisadora, ao refletir como poderiam ser implementados na prática esses métodos de alta e baixa tecnologia, servindo como ferramentas para propiciar melhores possibilidades de mediação e oportunidades de ensino para o aluno participante, ao permitir que ele dominasse suas próprias funções psicológicas naturais como a percepção, memória e atenção a partir do uso funcional dos sistemas e recursos de comunicação, ao utilizá-los como instrumentos que oportunizariam a ampliação da recepção e emissão dos processos envolvidos com a linguagem (VYGOTSKY, 2001), por meio do uso mais funcional da CSA, nas situações vivenciadas no ambiente educativo.

Para acontecer o desenvolvimento das funções psicológicas nos alunos com DF e NCC, é necessário haver um grande investimento pedagógico por parte dos professores para que um mecanismo de desenvolvimento criativo aconteça. A construção de conhecimentos implica ação partilhada, pois é por meio dos outros que a relação entre sujeito e objeto são estabelecidas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2019), tendo como meio o diálogo (SMOLKA, 1991; FREIRE, 2014).

Quando professores fizerem o uso funcional da TA como sendo ferramentas que ampliam as possibilidades dos alunos demonstrarem suas reais capacidades e oportunizam o aprendizado em outras habilidades por meio de instrumentos mediadores entre o aluno e o seu meio, verão se tornar possível que esta criança desenvolva suas diversas habilidades na área da linguagem e em outras áreas do conhecimento, por poderem contar com símbolos gráficos que auxiliarão na organização do seu pensamento e da sua linguagem, mediante a rica interação entre os indivíduos, composto por desafios intencionais que são propostos pelos professores (SORO-CAMATS, 2003; ROCHA; PLETSCHE, 2018).

Esses instrumentos devem ser usados nas diversas situações dialógicas no meio que a criança está inserida, seja no ambiente familiar, escolar, clínico, terapêutico entre outros. O papel dos mediadores nesses contextos é o de oferecer e utilizar junto com a criança esses instrumentos para que ela seja capaz de se comunicar e se desenvolver, pois desta forma estará sendo garantindo um direito que é dela e que não pode lhe ser negado.

5.2 Resultados e discussões em relação aos encontros

De acordo com os estudos de Souza, Depresbiteris e Machado (2003), os critérios para uma mediação efetiva postulados por *Feuerstein* são: intencionalidade e reciprocidade;

transcendência e significado. Os demais critérios vão se juntando aos universais para enriquecer o processo de mediação.

As autoras chamam a atenção para que haja a compreensão desses critérios como sendo elementos que se complementam durante o processo de mediação, e não de maneira isolada e estanque. Para isso, definem os apresentados como sendo:

Intencionalidade e reciprocidade: esses elementos são indissociáveis na mediação. O mediador isola e interpreta os estímulos (intencionalidade) e apresenta de uma maneira que resulte numa resposta (reciprocidade) do mediado. A intencionalidade expressa de forma clara a determinação do mediador em chegar ao mediado e ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido, interagindo com ele, selecionando e interpretando estímulos específicos, meios e situações para facilitar a transmissão cultural e torná-la adequada para cada mediado, adequando-a às suas necessidades. Esse atributo não é exclusivo do mediador, deve ser compartilhado e construído junto com o mediado num processo essencialmente interativo. A aprendizagem deve ser intencional, e todas as intenções compartilhadas entre mediador e mediado, determinando o fundamento da reciprocidade, que envolve troca. O mediador deve: mostrar abertura, preparar os melhores materiais possíveis, provocar interesse e motivação sobre conteúdos diversos, investir tempo para o aprendizado, demonstrar satisfação com as transformações do mediado, ocupar o papel daquele que coopera, se envolver e se esforçar na sua atuação, tornando cada vez mais consciente a aprendizagem ao mediado (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003).

Transcendência: esse critério busca promover princípios, conceitos e estratégias que possam ser generalizados para outras situações, permitindo ao mediado superar uma visão episódica da realidade, estendendo para outros contextos. Esse tipo de mediação acontece quando o mediador consegue relacionar uma atividade específica com outras, movimentando o mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, ampliando a sua compreensão do mundo por estimular a busca por novas relações (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003).

Significado: envolve aspectos sociais, e principalmente éticos. O significado é o processo pelo qual a cultura (conhecimentos, valores e crenças) são transmitidos de uma geração para outra. E para isso, o mediador não assume uma atitude neutra, mas sim demonstra interesse e

envolvimento emocional, explicita o motivo para a realização da atividade, verifica se o estímulo está sensibilizando o mediado. E isso deve ser feito pelas modalidades verbal e não-verbal, expressa em forma de palavras, enfatizando-se o valor e a importância da atividade, mas também pela entonação de voz, pelos gestos e pelas formas do olhar (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003).

Esses elementos descritos em destaque podem ser observados ao longo do processo de mediação, sendo possível identificá-los em alguns momentos nos recortes de diálogos transcritos do programa de alfabetização. As mediadoras se esforçaram para realizar suas ações pautadas nos critérios de intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado, numa incessante tentativa de tornar a mediação mais efetiva para o aluno com DF e NCC.

A seguir serão apresentados os resultados e discussão de trechos dos encontros realizados com o aluno:

5.2.1 Primeiro encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos

O Quadro 5 demonstra as tarefas realizadas e os recursos utilizados pelas professoras no primeiro encontro na sala de recursos.

Quadro 5: Estudo da palavra geradora “música”.

1º encontro: Palavra geradora “música”			
Tarefas	Recursos	Principais estratégias de mediação	Principais habilidades de expressão
Problematização	<i>Notebook</i>	Comentário Instrução Pergunta fechada Incentivo Pergunta aberta	Combinada Escrita Expressão facial Movimento de cabeça
	Pranchas temáticas feitas no <i>Power Point</i>		
	Músicas de diversos gêneros musicais		
	Caixinhas de som		
Jogo de formação de novas palavras	Alfabeto móvel silábico		
	Unidade do material dourado		
	Caderno		
	Lápis		

Fonte: Produção da pesquisadora.

O primeiro recorte transcrito evidencia alguns dos principais resultados desse encontro, que foram formatados em destaque e negrito para demonstrar o diálogo sobre o gênero musical

clássico na etapa da Problematização, composto por figuras de orquestras e instrumentos musicais eruditos, onde os participantes estavam ouvindo a música chamada *Nocturnos*, do compositor *Chopin*, revelando algumas estratégias adotadas pelas professoras que aconteceram em maior e menor frequência durante este encontro, como pode ser visto no trecho transcrito que segue:

E: APONTA O SEU DEDO INDICADOR NAS CAIXINHAS DE SOM.
GESTO INDICATIVO

PF: *Qual o instrumento que toca, E.? Pergunta aberta*

E: {é} {leva o seu dedo indicador da mão esquerda e pressiona no meio da sua bochecha e fica olhando para frente} **COMBINADA:** palavra + gesto representativo + expressão facial “olhar” = É... Deixa eu pensar / Estou pensando!

E: sorri e olha para PE. **Expressão facial olhar + sorriso**

PE: (apoiando os pulsos sobre a superfície do canto da mesa faz gestos com as mãos e dedos como se estivesse tocando um piano, acompanhando o ritmo da canção). **PISTA**

PF: (ri da interpretação de um pianista feita pela PE).

E: {risada} {gesto de negação} (olha para a PE, dá risada e faz o movimento de negação com a mão direita). **COMBINADA:** expressão facial/olhar + risada + movimento com a mão negação: Não!

PE: *O que é isso?* (Olha para o que está interpretando). *Pergunta com pista*

PF: *Você lembra o nome? Pergunta aberta*

E: NÃO (faz o gesto novamente). **MOVIMENTO COM A MÃO NEGAÇÃO**

PF: *Esqueceu? Pergunta fechada*

E: SIM. **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *Esse instrumento começa com pi? Pergunta com pista*

E: piao (Leva a mão esquerda sobre o queixo e pressiona o seu indicador embaixo do lábio inferior e tenta vocalizar piano). **Palavra**

PF: *Ah! Piano! Muito bem! Então o gênero musical clássico normalmente são esses instrumentos: piano e tem também o violino. Você já viu um violino? Descrição + Incentivo + Instrução + Pergunta fechada*

E: {SIM} {violino e violoncelo} (faz um gesto afirmativo com a cabeça e gesticula os braços como se estivesse tocando um violino, logo em seguida, faz outro gesto indicando outro instrumento, parecido com o violino, porém maior). **COMBINADA:** movimento com a cabeça/afirmação + gesto representativo de violino + gesto representativo de violoncelo = Sim, violino e violoncelo.

PF: *Ah, verdade! Tem esse instrumento aí também, o violoncelo, que é bem parecido com o violino, só que maior. Não é, professora?* **Descrição + Instrução + Pergunta aberta**

PE: *É violoncelo mesmo.* **Instrução**

E: (fica olhando para a professora em formação). **Expressão facial olhar**

PF: *Legal, hein! Você acha legal essa música?* **Comentário + pergunta fechada**

E: NÃO (faz gesto com a mão). **MOVIMENTO COM A MÃO NEGAÇÃO**

PF: *Não? Puxa vida!* **Comentário**

PE: *Eu acho tão bonita* (fecha os olhos e inclina o corpo na cadeira). **Comentário**

PF: *É bom para relaxar!* **Comentário**

O segundo recorte transcrito mostra a situação de diálogo em que os participantes estão formando novas palavras com as famílias silábicas das letras M, S e C. O estudante demonstra dificuldades para formar as palavras escritas, pois contava como recurso pedagógico e de comunicação apenas o alfabeto silábico, evidenciando a sua necessidade de auxílio e mediação das professoras para que pudesse formar novas palavras.

PF: *A lá, lembra:* MA – ME – MI – MO – MU. (Aponta o lápis e vai lendo as sílabas). **Modelo articulatório + Instrução com pista**

E: SIM (acompanha a leitura fazendo um aceno positivo com a cabeça).

MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO

PF: SA – SE – SI – SO – SU (Aponta o lápis para as sílabas e faz a leitura com som de S). **Modelo articulatório + Instrução com pista**

E: SIM (acompanha a leitura fazendo um aceno positivo com a cabeça).

MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO

PE: CA – CO – CU. (Aponta o lápis e vai lendo para as sílabas). *Modelo articulatório + Instrução com pista*

E: {SORRISO} {CÃO-SÃO-MÃO} (sorri e aponta com o dedo indicador esquerdo para as sílabas cão – são – mão). **COMBINADA:** expressão fácil sorriso + escrita = cão, são, mão

PE: *Assim?* (Seleciona todas as sílabas cão – são - mão achando que era para montar uma palavra). *Clarificação*

PF: *É que você não leu, acho. (risos). Comentário*

PF: *Ah! É porque eu não li! Ah, que susto, pensei que palavra é essa “cãosãomão”.* *Comentário + Feedback corretivo*

E: (sorri e olha para a PF) **Expressão facial = sorriso + olhar direcionado**

PF: *E aí, E.? Pergunta aberta*

E: *aponta para as sílabas MO-MU.* **Escrita**

PE: *Leia! Mando*

E: *O-u!* (lê com a mão esquerda pressionando o indicador sobre o queixo abaixo lábio inferior). **Palavra**

PE: *Momu? Descrição*

E: {SIM}{SORRISO} (faz um gesto afirmativo com a cabeça e sorri)

COMBINADA: movimento de cabeça afirmação+ sorriso sem som= Sim!

PF: *Momu? O que é momu? Clarificação*

E: aa (sorri e leva o dedo indicador esquerdo sobre o nariz e volta a olhar sobre as sílabas na mesa). **Entonação + olhar de atenção**

PE: *Nossa, tem uma muito facilzinha aí para você fazer!* *Comentário*

PF: *É mesmo! Comentário*

PE: *Que é assim, ó* (faz o gesto de um telhado com as mãos). *Fui morar numa ...* (canta e olha para o aluno). *Instrução com pista*

E: {a} {CA-SI...} {seleciona a sílaba CA e deixa o dedo sobre a sílaba SI e olha para a PE}. **COMBINADA:** entonação sílaba ca + escrita sílaba ca + escrita sílaba si + expressão facial: olhar intencional/direcionado a PE aguardando aprovação = CASI?

PE: *Não, não é pequenininha, é uma normal* (faz novamente o gesto do telhado, mas pequenininho com as mãos depois faz o gesto de um telhado do tamanho natural das mãos). *Instrução com pista*

Toc-toc (som de alguém batendo na porta da sala de recursos). (SITUAÇÃO DO CONTEXTO)

Todos olham para a porta e a professora da sala de recursos levanta para abrir a porta e atender. (SITUAÇÃO DO CONTEXTO)

PE: Oi, tudo bem? Você espera só um pouquinho, J., pode sentar ali, é rapidinho (chega o próximo aluno que a professora faria atendimento). (SITUAÇÃO DO CONTEXTO)

PF: *A última palavra, E., você escreveu CA-SÃO, não foi? Instrução com pista*

E: {aa} {GESTO INDICATIVO PARA A PROFESSORA} (fica olhando para a porta e aponta com a sua mão para a professora). **COMBINADA:** entonação + expressão facial olhar direcionado para a porta + movimento com a mão gesto indicativo/apontar = E a professora?

PF: *Depois a gente mostra para ela.* (Fala olhando para o aluno). *Comentário*

PF: *Ca? Pergunta com pista*

E: (põe a mão no queixo e fica pensando). **COMBINADA:** expressão facial de pensativo + gesto representativo= estou pensando

PF: *Você escreveu casão, e como se escreve não no diminutivo, mas normal, ca...? Instrução com pista*

PF: (retorna à mesa e senta na sua cadeira). SITUAÇÃO DO CONTEXTO

PE: (faz o gesto do telhado com as mãos). *Pista*

E: *A-a* (tenta vocalizar a palavra casa apoiando a mão no queixo) **Palavra**

PE: *É, isso mesmo. Então escreve para gente.* (Forma de falar para formar a palavra usando as sílabas). *Incentivo + Mando*

E: CA-SA (aponta o dedo para a sílaba CA e depois aponta o dedo indicador para a sílaba SA). **Escrita**

PE: *Boa! Sabe o que aconteceu? Empatou.* (Fala enquanto faz anotações no caderno). *Incentivo + Instrução* PF: *empatou? Pergunta aberta*

PE: *Todo mundo! Instrução*

A partir da leitura destes trechos de diálogos, é possível perceber as principais estratégias utilizadas pelas professoras, como mostra o Quadro 6, no primeiro encontro,

abordando a distribuição de frequência dessas estratégias de mediação adotadas na intervenção inicial:

Quadro 6: Distribuição da frequência estimada das estratégias de mediação realizada pelas professoras no primeiro encontro.

Estratégias de mediação		Frequência	
Modelo verbal e/ ou não verbal	Pergunta fechada	41	
	Clarificação	12	
	Descrição	15	
	Comentário	83	
	Modelo	<i>Articulatório</i>	8
		<i>Silabação</i>	4
	Pergunta aberta	31	
	Mando	18	
	Instrução	50	
	Pista	11	
	Instrução com pista	29	
	Pergunta com pista	12	
	Mando com pista	8	
	Incentivo	40	
<i>Feedback</i> corretivo	6		

Fonte: Produção da pesquisadora.

Os dados obtidos neste encontro mostram que as principais estratégias de mediação adotadas pelas professoras foram: Comentário, Instrução e Pergunta fechada. No primeiro trecho de diálogo transcrito, em que a palavra geradora foi “música”, os participantes conversaram e ouviram vários gêneros musicais, tais como: música clássica, ópera, rap, rock, samba, sertanejo, MPB, funk, dance/eletrônica, nesta sequência.

A PF, por conhecer E., sabia que esse tema era algo de seu interesse e quais eram suas preferências musicais, por conviver com ele na escola regular e em algumas situações terem tido experiências juntos a respeito deste tema. A escolha da sequência musical foi selecionada, organizada e planejada intencionalmente (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003) e de maneira intercalada, para que despertasse em E. a motivação pela busca, dentre as opções musicais, o momento que ouviria os seus gêneros favoritos, pois a PF tinha uma ideia de quais eram: funk, rap e eletrônico/dance.

Essa foi uma estratégia que a mediadora adotou, por acreditar que intercalar os gêneros que gostava com aqueles que não gostava, ou não conhecia, manteria por maior tempo a atenção e motivação de E. durante esta etapa da Problemáticação.

Os participantes acompanhavam as pranchas de comunicação com várias imagens e figuras que representavam cada gênero musical, uma por vez, conversavam sobre eles e apreciavam uma canção que representasse o gênero; novamente, os recursos que serviram também de estímulos foram organizados intencionalmente para auxiliar as professoras e o aluno no processo de mediação, pois possibilitava aos participantes desempenhar ações sobre ou a partir desses recursos.

No primeiro trecho de diálogo, é possível ver comentários das professoras, na tentativa de estimular E. a dar mais retornos (*feedbacks*) durante a conversa, comunicando suas opiniões sobre o gênero musical clássico, além de oferecer instruções sobre os instrumentos musicais que são comuns nesse repertório musical, realizando perguntas fechadas direcionadas a E. para descobrirem sua opinião sobre o que estavam conversando.

Por certo, as ações intencionais realizadas pelas professoras utilizando os instrumentos mediadores auxiliaram E. a se manifestar e se expressar, por meio da combinação de gestos representativos sobre os instrumentos musicais que estavam conversando: violino e violoncelo. O aluno conseguiu expressar um enunciado, seguindo o delineamento de uma frase horizontal, apresentando um significado que precisou ser interpretado pelas professoras (VON TETZCHNER; 2000; GUARDA; 2007) ao estabelecerem a relação semântica, descrevendo e conceituando, na linguagem oral, o que E. desejava comunicar.

E. atento à pista e à modelagem fornecida pela PE, quando ela fez um gesto representativo do instrumento musical piano na situação de ensino, ofereceu a ele um modelo, servindo como exemplo de como ele poderia se comunicar a partir da combinação acerca de suas habilidades. Desta maneira, por meio de práticas pedagógicas guiadas, foi garantido ao estudante oportunidades de participar ativamente através da ajuda que as professoras ofereceram de uma forma regressiva, ou seja, com estímulos reflexivos que ocorreu do maior para o menor, conforme as mediadoras constatavam a necessidade do aluno durante o processo (JOHNSTON et al. 2018).

O Quadro 7 mostra a frequência das habilidades de expressão que o aluno manifestou.

Quadro 7: Distribuição de frequência das habilidades de expressão do aluno identificadas no primeiro encontro.

Habilidades de expressão			Frequência
Não-verbal vocal	Risada		5
	Entonação		6
	Emissão ininteligível		2
Verbal-vocal	Palavra		7
	Figura com voz digitalizada		0
Não-verbal e não-vocal	Movimento com a cabeça	Afirmção ou Negação	13
		Negação	9
	Movimento com a(s) mão(s)	Gesto indicativo	2
		Gestos representativos	5
	Movimento com o corpo	Movimento corporal representativo	4
	Expressão facial	Olhar	15
Sorriso		9	
Verbal não-vocal	Figura		0
	Escrita		19
Combinada			77

Fonte: Produção da pesquisadora.

Pode-se notar que a habilidade expressiva mais usada pelo aluno foi a combinada, seguida de escrita e expressão facial. No segundo trecho de recorte transcrito é possível ver essas habilidades em ação.

As professoras ofereceram como recurso o alfabeto móvel silábico e o modelo articulatório para E., usando instruções e instruções com pista. Johnston e colaboradores (2018) afirmaram que o professor deve dirigir solicitações verbais para o estudante e ofertar modelos vocais articulando os fonemas, pois o aluno com NCC necessita desse auxílio que o professor pode oferecer. Stauter, Myers e Classen (2017) relatam o mesmo, pois a estimulação deve partir da imersão linguística auxiliada, fornecida durante as atividades juntamente com recursos visuais e auditivos para representação dos grafemas, com demonstrações de comunicação através de intenções como, por exemplo, sempre comentar ou questionar aquilo que está sendo discutido.

As palavras devem ser ditas em voz alta, de maneira bem clara, oferecendo o modelo vocal para o aluno, assim como é recomendável que professores usem estímulos visuais chamativos, como destaque das letras, usando cores diferentes direcionando a instrução. As professoras realizaram essas estratégias, assim como tentaram oferecer tempo extra (JOHNSTON et al., 2018; STAUTER, MYERS; CLASSEN, 2017), permitindo a oportunidade

de E. formar uma nova palavra sem a assistência delas, mas ao perceberem que estava com dificuldades, formularam uma instrução com pista para auxiliá-lo nesse processo e não ofereceram a resposta, mas sim o conduziram a pensar, quando a PE usou a estratégia de cantar e fazer o gesto de um telhado com as mãos (“*Fui morar numa ... (canta e olha para o aluno)*”). De imediato, esse estímulo gerou uma resposta no aluno, E. tentou escrever a palavra casinha, e em meio às mediações chegaram à formação da palavra casa.

5.2.2 Segundo encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos

O Quadro 8 demonstra as tarefas realizadas e os recursos utilizados pelas professoras e aluno no segundo encontro na sala de recursos.

Quadro 8: Estudo da palavra geradora “amizade”.

2º encontro: Palavra geradora “amizade”			
Tarefas	Recursos	Principais estratégias de mediação	Principais habilidades de expressão
Problematização	<i>Notebook</i>	Comentário	Combinada
	Vídeo de animação "O monge e o cãozinho"	Instrução com pista	Escrita
Jogo de formação de novas palavras	Alfabeto móvel silábico	Instrução	Expressão facial
	Unidade do material dourado	Pergunta aberta	Entonação
	Caderno	Clarificação	
	Lápis		

Fonte: Produção da pesquisadora.

No segundo encontro, o primeiro recorte transcrito mostra o diálogo dos participantes sobre a animação que assistiram na sala de recursos, chamada “O monge e o cãozinho”, na etapa da Problematização, composto por um vídeo com uma história que possui 3 minutos e 19 segundos, não contendo fala, apenas imagens e expressões.

A síntese do enredo configura-se da seguinte maneira: O monge estava meditando no alto de uma montanha e seu cãozinho queria brincar com ele com sua bolinha. O monge fica zangado, porque o cãozinho ficava lhe importunando, e então ele joga a bolinha bem longe para o cão demorar para voltar. O cão rapidamente corre atrás da bolinha, e cai pelo penhasco da montanha. Seu dono percebe o que havia feito e corre, arrependido, atrás do cãozinho. Assim como o bichinho, o dono também cai do alto da montanha. Ao chegar ao chão, o monge desmaia, e quando acorda, vê seu cãozinho caído e sem movimentos.

Muito triste, pega-o e o leva até sua casa no alto da montanha. Coloca-o ao lado da lareira e fica triste e pensativo, com a impressão de que o cãozinho havia morrido e não havia nada que pudesse fazer. Mas o cãozinho desperta e late feliz para o seu dono, que não acredita que ele pudesse estar vivo e bem. De arrependido passa a ficar radiante, pega o cãozinho no colo e enche-o de abraços.

O trecho a seguir mostra o diálogo que os participantes tiveram a respeito desse vídeo de animação:

PE: *Oh! Que bonitinho!* **Comentário**

PF: *Bonitinho, né?* **Pergunta aberta**

Deixa eu fechar... (clica no vídeo para fechar a apresentação). **Instrução**

E aí, E., você gostou do vídeo? **Pergunta fechada**

E: (fica olhando para as professoras sem esboçar nenhuma expressão).

Expressão facial = olhar direcionado

PE: *Não?* **Pergunta fechada**

E: (continua olhando para as professoras sem esboçar nenhuma expressão).

Expressão facial = olhar direcionado

PE: *Mais ou menos?* **Clarificação**

E: {é} {SIM} (faz um aceno afirmativo com a cabeça). **COMBINADA:**
palavra + movimento de cabeça positivo = É, sim!

PF: *Por que?* **Pergunta aberta**

PE: *Mais ou menos, por que?* **Clarificação**

PF: *Por que você gostou mais ou menos? Conta para E.* **Pergunta aberta + Mando**

E: {aa ee} {CAIU} (faz gestos tentando expressar que o cachorrinho havia se machucado, levantando a mão e deixando cair em queda livre sobre a mesa).

COMBINADA: emissão ininteligível + movimento com a mão / gesto representativo = cão machucado, caindo do penhasco. INTERPRETADO PELA SITUAÇÃO DO CONTEXTO

PE: *O cachorrinho?* **Clarificação**

Aluno: {é} {SIM} (faz um aceno afirmativo com a cabeça). **COMBINADA:**
palavra + movimento com a cabeça afirmação: É, sim!

PE: *O que parecia que tinha acontecido com ele?* **Pergunta aberta**

Ele tinha o que? **Pergunta aberta**

Aluno: { fecha os olhos } { tomba a cabeça } (fecha os olhos e pende sua cabeça para o lado direito para expressar morte). **COMBINADA:** expressão facial + movimento com a cabeça = morrido

PF: *Morrido, né? Clarificação*

Aluno: { é } { SIM } (faz aceno afirmativo com a cabeça). **COMBINADA:** palavra + movimento com a cabeça afirmação: **É, sim!**

PE: *Mas ele não morreu...Você viu? Eu quase chorei... Instrução + Comentário*

PF: *É, ele não morreu... Instrução*

PF: *Você quase chorou? Pergunta aberta*

Aluno: { SORRISO } { NÃO } (sorri e faz um gesto que “não” com o dedo indicador esquerdo). **COMBINADA:** expressão facial + sorriso + gesto de negação com o dedo = Não!

PE: *Não? Clarificação*

E: NÃO (faz um aceno negativo com a cabeça). **MOVIMENTO COM A CABEÇA NEGAÇÃO**

PF: *Mas você não teve um cachorrinho que aconteceu isso, E.? Pergunta aberta*

E: { aaa } { CHORO } (fez gestos aleatórios sem um significado nítido e finalizou esfregando a mão esquerda embaixo do olho esquerdo, dando entender choro, tristeza). **COMBINADA:** emissão ininteligível + movimento com as mãos- gesto representativo: Choro, tristeza

PF: *É, eu sei...Como ele chamava mesmo? Comentário + Pergunta aberta*

PF: *Téo? Pergunta aberta*

E: { NÃO } { ATUAL } (faz aceno que “não” com a cabeça e um gesto circular com os dedos dando entender que era outro). **COMBINADA:** movimento com a cabeça de negação + movimento com as mãos / gesto representativo circular no sentido horário: Não, outro, o atual.

PE: *Era o outro que morreu? Pergunta fechada*

E: SIM (faz aceno que sim com a cabeça enquanto a professora formulava a sua fala e acena “não” quando ela completa, dizendo a palavra morreu). **MOVIMENTO COM A CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *É que ele... Comentário*

E: {aa} {ANTERIOR} (faz gestos dando entender outro, com movimentos circulares dos dedos indicadores no sentido anti-horário). **COMBINADA:** emissão ininteligível + movimento com as mãos / gesto representativo no sentido anti-horário = Outro, o anterior.

PF: *Antes do Téo ainda?* **Clarificação**

E: SIM (faz aceno positivo com a cabeça). **MOVIMENTO COM A CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *Não era Téo que chamava o que morreu? Agora é o Léo, não é?*
Perguntas abertas

E: {aa} {NÃO} **COMBINADA:** som ininteligível + movimento de mão de negação (faz aceno negativo com o indicador esquerdo) = Não!!!

PE: *Não... O Léo é o que morreu, eu acho! E o Téo é esse, o atual é o Téo.*

Clarificação

E: SIM (fazia aceno afirmativo concordando com o que a PE dizia).

MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO

PF: *Ah! Entendi, é ao contrário. Ah! O Léo é o que morreu! Tadinho...*

Comentários

O segundo recorte transcrito retrata o momento em que os participantes estavam começando o jogo de formar novas palavras usando as famílias silábicas da palavra “amizade”. O aluno faz um questionamento usando o gesto representativo para manifestar sua dúvida sobre a ortografia correta da palavra, como mostra o trecho abaixo:

PF: *Vê a-mi-za-de! Você vai montar.* (Fala a palavra geradora silabando).

Modelo silabando + Mando

E: (fica olhando as famílias silábicas que compõem a palavra amizade dispostas sobre a mesa na sequência e em cores diferentes). **Expressão facial= olhar/ atenção**

E: A (Seleciona a letra A e deixa do lado). **Escrita**

PF: *Isso, está certo!* (Coloca a letra A do lado esquerdo das famílias silábicas dispostas na mesa). **Incentivo**

E: {A...} (Olha para a apresentação do *Power Point* e tenta decodificar com os olhos a palavra amigo embaixo da figura e começa a selecionar as demais sílabas) **COMBINADA:** escrita + olhar/ atenção + figura = A...

PF: A... *olha que safado, professora, ele é muito sacana! Você não quer pensar! (risos) Comentário*

E: (fica sorrindo enquanto seleciona as sílabas). **SORRISO**

PF: *Olha é a-mi-za-de! Você sabe, você não precisa ficar olhando, poxa! Modelo articulatório + Comentário*

PE: *É verdade! Comentário*

E: SIM (enquanto está em pé selecionando as sílabas faz um gesto afirmativo com a cabeça). **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *A-mi... (fala silabando). Modelo silabação*

E: A-ZA (seleciona a sílaba ZA). **Escrita**

PE: *Esse aqui é o MI?* (Aponta para a sílaba ZA que o aluno havia selecionado). *Pergunta com pista*

E: A-MI... (Puxa para a direita a sílaba ZA dando espaço e seleciona a sílaba MI colocando na ordem correta). **Escrita**

PF: *A-MI... agora falta o ZA, (Aponta e lê as sílabas que o aluno havia selecionado). Instrução com pista*

E: (pega a sílaba ZA e coloca na ordem da sua família novamente e faz a grafia da letra S no ar). **Escrita**

PE: *SA? De sapo? Não...* (dá ênfase ao som da letra S) *Perguntas com pista + Feedback corretivo*

PF: *É, não deixa de estar certo de uma certa forma!* (Tentando explicar que o SA pode também ter som de ZA). *Instrução*

Mas essa palavra aqui usamos esta sílaba aqui, rapaz! (Aponta para a sílaba ZA). *Instrução com pista*

E: {ZI} {DÚVIDA} (fica com expressão de dúvida e seleciona a sílaba). **COMBINADA:** escrita + expressão facial/ olhar de dúvida = ZI?

PE: *E olha aqui, ZA-ZE-ZI* (toca em sua mão para que preste atenção no que diz e aponta para as sílabas da letra z em cima da mesa enquanto fala cada uma delas). *Instrução com pista*

E: A-MI-ZA-ZI... (troca e seleciona a sílaba ZA e depois a sílaba ZI, formando a palavra). **Escrita**

PE: AMIZAZI (faz a leitura das sílabas que aluno selecionou). *Descrição*

É amizade, qual é o DE agora? Pergunta com pista

Aluno: A-MI-ZA-DA (tira a sílaba ZI seleciona a sílaba DA). **Escrita**

PE: AMIZADA? (Faz a leitura das sílabas que o aluno selecionou). *Descrição*

PF: A-MI-ZA-DE (Fala a palavra silabando dando ênfase para última sílaba).

Modelo articulatorio

E: (fica olhando para a PE). **Expressão facial= olhar direcionado**

PE: AMIZA-DE, da família do DA-DE-DI-DO-DU...(Dando ênfase para a sílaba DE). *Modelo articulatorio*

E: A-MI-ZA-DE (seleciona a sílaba DE e completa a palavra AMIZADE).

Escrita

PF: Tá certo! Olha, são quatro sílabas AMIZADE (vai apontando para as sílabas enquanto fala). *Incentivo + Instrução com pista*

PE: Parabéns! *Incentivo*

Figura 4: Formação da palavra geradora “amizade” usando o alfabeto silábico.



Fonte: Produção da pesquisadora

Os trechos de diálogos transcritos mostram algumas das principais estratégias usadas pelas professoras no segundo encontro, como mostra o Quadro 9, com as utilizadas durante a segunda intervenção:

Quadro 9: Distribuição da frequência estimada das estratégias de mediação realizada pelas professoras no segundo encontro.

Estratégias de mediação		Frequência	
Modelo verbal e/ou não verbal	Pergunta fechada	32	
	Clarificação	36	
	Descrição	25	
	Comentário	99	
	Modelo	<i>Articulatório</i>	28
		<i>Silabação</i>	6
	Pergunta aberta	37	
	Mando	15	
	Instrução	52	
	Pista	4	
	Instrução com pista	65	
	Pergunta com pista	15	
	Mando com pista	7	
	Incentivo	15	
	<i>Feedback</i> corretivo	6	

Fonte: Produção da pesquisadora.

Para o encontro 2, em que o tema foi a palavra geradora “amizade”, foram observadas as seguintes estratégias de mediação: Comentário, Instrução com pista e Instrução. No primeiro recorte de diálogo, os participantes conversaram sobre os animais de estimação do aluno usando como recurso para introduzir o assunto uma animação.

As autoras Stauter; Myers e Classen (2017) afirmaram que o aprendizado para o estudante com DF e NCC deve ser organizado de maneira multissensorial, utilizando vários recursos como alternativas para promover o engajamento das crianças. O vídeo de animação contou uma história que acionou a atenção de E., pois lembrou uma situação que ele havia vivido com um dos seus cachorrinhos, que considerava como um grande amigo e companheiro.

Iniciar a problematização sobre o tema amizade com uma experiência vivida pelo aluno, carregada de lembranças e significados (FREIRE, 2013, FREIRE, 2014), parecia ser uma estratégia interessante a ser explorada, por representar melhor o verdadeiro sentido desta palavra, até porque seria uma forma de E. contar à outras pessoas sobre o seu cachorrinho, podendo oferecer espaço para que ele manifestasse os seus sentimentos.

O mediador, nesse processo, não pode assumir uma atitude neutra, mas sim intencional, ao demonstrar interesse e envolvimento emocional (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003), oferecer abertura a conhecer e partilhar das experiências deste educando, se colocando como um parceiro na comunicação (DELIBERATO, 2013, 2018; DEPRESBITERIS, 2009), até como forma de aumentar as possibilidades do estímulo realizado, sensibilizando o mediado e, conseqüentemente, favorecendo as chances de resposta durante o diálogo.

Conforme declara von Tetzchner (2018), o professor mediador, é um dos principais parceiros de comunicação no contexto escolar, que tem como papel interpretar o significado das unidades linguísticas de um dado sistema, ou não linguísticas, a partir de situações interpretadas pelo próprio contexto, de forma a transmitir o significado do enunciado, formulando a fala pela busca do reconhecimento daquilo que a criança com alterações fonoaudiológicas deseja comunicar. Portanto, o professor mediador, parceiro de comunicação, funciona como um intérprete e tradutor, que expressa em sua fala a mensagem que entendeu da enunciação auxiliada em colaboração com esta criança.

Quadro 10: Distribuição de frequência das habilidades de expressão do aluno identificadas no segundo encontro.

Habilidades de expressão		Frequência	
Não-verbal vocal	Risada	8	
	Entonação	10	
	Emissão ininteligível	7	
Verbal-vocal	Palavra	9	
	Figura com voz digitalizada	0	
Não-verbal e não-vocal	Movimento com a cabeça	Afirmção ou Negação	3
		Negação	3
	Movimento com a(s) mão(s)	Gesto indicativo	0
		Gestos representativos	6
	Movimento com o corpo	Movimento corporal representativo	7
	Expressão facial	Olhar	18
Sorriso		11	
Verbal não-vocal	Figura	3	
	Escrita	32	
Combinada		57	

Fonte: Produção da pesquisadora.

A partir da análise do gráfico das habilidades de expressão do aluno, é notório que as principais habilidades manifestadas no encontro 1 foram reproduzidas com mais frequência também no encontro 2, sendo elas: combinada, escrita e expressão facial.

No primeiro recorte de diálogo transcrito, é possível perceber como E. apresenta a sua habilidade combinada, desenvolvida, quando transmite a mensagem que deseja sobre os seus cachorrinhos, usando representações com movimentos de mão, simbolizando conotações complexas para serem veiculadas apenas por meio de gestos, assim como espera o momento ideal do diálogo para expressar os adjetivos atual e anterior de maneira assertiva. A partir da análise do diálogo, fica claro que a comunicação não apoiada, como o gesto, têm sido uma das expressões mais naturais que E. usa para se comunicar com seus interlocutores.

E. aguardou as perguntas das professoras para conseguir, a partir dessa colaboração com o outro, transmitir quem era o seu atual cachorrinho, na época em que aconteceu o diálogo, e quem tinha sido o anterior. Esse trecho transcrito mostra bem o que o estudioso Bakhtin (1992) aborda em relação ao conceito de enunciação, como sendo fruto de um processo social em que o eu é formado a partir da mediação e inter-relação entre dialogismo e alteridade entre os sujeitos.

Segundo o pensador, a alteridade é uma categoria na qual nos tornamos sujeitos, por estarmos sempre em relação social com outros, e por conta dessa troca, somos sujeitos que se encontram em constante posição de modificar-se: o outro nos constitui, na medida que nos oferece a possibilidade de completude daquilo que não se sabe, mas que é possível aprender.

Do ponto de vista da produção de significado e sentido, baseando-nos nos aportes teóricos de Bakhtin (1992), a palavra tem função de signo, sendo esta, o mais puro e sensível modo de comunicação social. Tal sentido, fundamentalmente determinado pelo contexto, permite tecer diversas significações possíveis, que se constituem na interação dos agentes da ação, pois embora o sentido esteja constituído contextualmente, este somente se efetiva por uma compreensão ativa e complexa dos interagentes.

Partindo desse pressuposto, surge um questionamento importante que muitos mediadores de indivíduos com DF e NCC se fazem: de que maneira transformar formas não simbólicas de comunicação realizada por meio de gestos, expressões faciais e vocalizações em formas simbólicas de linguagem?

A aprendizagem da CSA permite aos alunos com NCC acesso à recepção e à expressão da uma determinada informação. Sendo assim, os sistemas suplementares e alternativos de comunicação tornam possível aos alunos exercerem o uso da língua de sua cultura durante uma situação dialógica, mesmo não tendo a possibilidade de usar a fala como uma forma de expressão. Importante ressaltar que a língua, enquanto idioma de uma comunidade, é um processo mental, e a fala, embora seja um processo de alta complexidade, representa a língua

aprendida (DELIBERATO;NUNES; WALTER, 2014). Nesse sentido, o uso de CSA possibilita ao aluno uma ferramenta, um instrumento para atuar no acesso ao idioma, enquanto processo mental, a partir do momento em que o sujeito se apropriar da CSA e começa a usá-la como mediadora entre si e o mundo ao seu redor (ROCHA; PLETSCH, 2018).

Essa transformação e aprendizagem exige que a mediação pedagógica seja caracterizada pela intencionalidade e sistematicidade (COSTA; OLIVEIRA, 2018), através de planejamento, instrumentalização e desenvolvimento por um ou mais mediadores, que podem ser representados pela figura de professores, pois são os profissionais responsáveis pela organização e promoção das práticas pedagógicas que visam contribuir para a aprendizagem de seus mediados, neste caso, seus alunos.

No segundo trecho de diálogo, E. tenta escrever a palavra geradora “amizade”, e surge uma dúvida muito coerente em relação à ortografia correta da mesma. Levando-se em conta que a primeira palavra geradora que os participantes estudaram foi “música”, onde a sílaba “SI” apresenta som de “ZI”, e a palavra “amizade” tem o fonema e a grafia com som de “Z”, E. questiona, fazendo o gesto no ar da letra “S” no momento que estava escrevendo a palavra usando o alfabeto móvel.

Para a teoria histórico-cultural, o gesto é o primeiro signo visual do estágio da pré-história da escrita. De acordo com Vygotsky (1991, p. 128), “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente que contém o futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”. Como E. não escreve, e na impossibilidade de recorrer à sua fala para ser compreendido, utilizou o gesto, uma das suas formas mais naturais de comunicação, em forma de escrita para transmitir a sua dúvida às professoras.

O uso de gestos, vocalizações e demais habilidades não simbólicas são discutidas e pontuadas pela literatura internacional como fundamentais para que crianças com NCC possam ser inseridas no processo de interação e comunicação. O desejo por transmitir uma intenção é precursora para outras habilidades, incluindo o uso de sistemas mais simbólicos, como o uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação e da própria fala (DOWNING, 2007).

Downing (2007) alertou que os parceiros de comunicação e/ou interlocutores devem favorecer as diferentes situações de comunicação para inserir a criança e jovem com NCC na interação social. Por meio da interação social e modelo de parceiros de comunicação com competência no ensino das linguagens alternativas é que vai se tornar possível que os alunos

com NCC adquiram sistemas de representação mais simbólicos, ou seja, vão ser capazes de adquirir a competência linguística e comunicativa.

Deliberato (2010) discutiu que a aquisição de símbolos faculta à criança o acesso para representar o meio externo internamente, além de proporcionar significados para compartilhar percepções internas e sentimentos com os outros (SEVCIK; ROMSKI; WILKINSON, 1991). A pessoa com deficiência necessita ter o domínio da língua natural do seu meio, mas terá que aprender um sistema de representação que lhe possa garantir a qualidade de novos aprendizados e, com isso, propiciar o acesso à comunicação com diferentes pessoas (BEUKELMAN; MIRENDA, 2007; DELIBERATO, 2007).

Estudos na literatura brasileira estão preocupados em relação ao ensino da leitura e escrita para alunos com NCC, em função das características da língua portuguesa e, em relação à diversidade de domínios identificados entre os alunos com NCC (GOMES; CAMPOS, 2007; SAMESHIMA, 2011; MODESTO, 2018; OLIVEIRA; ASSIS; GAROTTI, 2014; VASCONCELLOS; DEL RÉ, 2017).

5.2.3 Terceiro encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos

O Quadro 11 mostra as tarefas desenvolvidas e os recursos utilizados pelas professoras e o aluno no terceiro encontro na sala de recursos.

Quadro 11: Estudo da palavra geradora “família”.

3º encontro: Palavra geradora “família”			
Tarefas	Recursos	Principais estratégias de mediação	Principais habilidades de expressão
Problematização	Atividade sobre a sua identidade	Comentário Instrução Instrução com pista Pergunta aberta Mando	Combinada Escrita Risada Entonação
	Cédula de identidade		
	Calendário		
	Alfabeto móvel letras		
	Tinta carimbo		
Jogo de formação de novas palavras	Alfabeto móvel silábico		
	Unidade do material dourado		
	Caderno		
	Lápis		

Fonte: Produção da pesquisadora.

Após os participantes conversarem sobre a família do aluno, usando o seu álbum de infância, a PE mostrou para o aluno a sua cédula de identidade (RG), destacando as informações que faziam parte deste documento, explicando que ele registraria as suas informações iguais do seu RG, usando o alfabeto móvel de letras, onde a PE seria sua escriba. Para o desenvolvimento desta proposta, foi levada a atividade impressa numa folha de papel sulfite A4, um crachá com o nome inteiro do aluno impresso e plastificado, em caixa alta 40, juntamente com sua foto.

Nesta proposta, o aluno iria decodificar e codificar seu nome e sobrenome, mostrar a data de seu nascimento usando um calendário, registrar sua nacionalidade, colar uma foto sua 3x4, registrar o primeiro nome do pai, mãe e carimbar sua impressão digital usando tinta carimbo.

O trecho transcrito que segue mostra uma parte do momento em que essa proposta de atividade estava sendo desenvolvida pelos três participantes. E. estava tentando escrever o nome de seu pai usando o alfabeto móvel de letras, porém não havia sido feita a organização desse recurso sobre a mesa.

A PE apenas despejou a caixinha de letras em cima da carteira e solicitou que E. escrevesse o nome de seu pai. Essa falta de organização na disponibilização do recurso provocou maior dificuldade para que o aluno registrasse o nome de seu pai, desencadeando comportamentos não adequados de sua parte, como irritação e pouco interesse para o desenvolvimento da atividade, como pode ser visto no trecho do diálogo transcrito abaixo:

E: S (seleciona a letra S). **Escrita**

PF: *Isso, a letra S, e depois? Descrição + Pergunta aberta*

E: (tenta vocalizar algo ininteligível). **Emissão ininteligível**

PF: *Sér-gi-o. Modelo articulatorio*

E: i (tenta vocalizar alto a sílaba GI). **Entonação**

PF: *I, vem o I agora? Descrição + Pergunta aberta*

Qual letra que é? (Enquanto mexe nas letras em cima da mesa). Pergunta aberta

E: {E} {é-é} (Vocaliza em um tom mais alto e repete a letra E com o som arrastado e seleciona a letra E). **COMBINADA: entonação + escrita + palavra: e... é-é!**

PE: *É isso mesmo! Incentivo*

PF: *É mesmo! Sér-gi-o. Incentivo + Modelo articulatorio*

Ah, tá errado, E.! (Dando risada, fez uma brincadeira para tentar descontrair o aluno, pois ele estava demonstrando irritação). **Comentário**

E: aa (vocaliza algo ininteligível e fica olhando aborrecido para a PF).

Emissão ininteligível + Expressão facial= olhar direcionado de aborrecimento

PF: *E agora?* **Pergunta aberta**

E: I (aponta para a letra I). **Escrita**

PF: *A letra I?* **Clarificação**

PE: SEI (pega a letra I e coloca ao lado da sílaba que já havia montado).

PISTA

E: ei (tenta fazer a leitura vocalizando SEI). **Entonação**

PE: *Seigio!* (Faz a leitura da formação inicial do aluno e completa com o restante com o nome de seu pai) **Modelo articulatório**

E: O (aponta para letra O). **Escrita**

PE: SEIO (completa o que o aluno havia selecionado colocando a letra O).

PISTA

PF: *Sabe o que está escrito aí? Eu vou ler!* **Pergunta com pista + Instrução**

Seio. **Descrição**

E: (sorri). **SORRISO**

PE: *O seu pai chama Seio?* **Clarificação**

PF: (dá risada).

Olha, está faltando uma letra aqui. (Abre espaço entre o E e a letra I)

Instrução com pista

PE: *Duas, né...Sérgio.* **Instrução + Modelo articulatório**

PF: *Sim, estão faltando duas letras aqui.* (Aponta para os espaços entre as letras E e I e aponta duas vezes). **Instrução com pista**

Sér-gi-o. **Modelo articulatório**

E: R (seleciona a letra R). **Escrita**

PF: *Muito bem, a letra R. Agora falta mais uma letra aqui, do GI.* (Aponta para o espaço ao lado da letra R) **Incentivo + Instrução com pista**

E: G (seleciona a letra G). **Escrita**

PF: *É, muito bem!* **Incentivo**

PE: *Eu não sei porque ele já não faz de uma vez certo!* (Bate palmas).

Comentário + Incentivo

Figura 5: Escrita do nome do pai do aluno usando alfabeto móvel de letras.



Fonte: Produção da pesquisadora.

O próximo recorte transcrito mostra a tentativa do estudante em formar uma palavra sem o auxílio das professoras durante o jogo, usando o alfabeto silábico da palavra “família”. Os participantes já haviam jogado algumas rodadas, e o aluno estava perdendo, pois mesmo com algumas dicas das professoras, não estava conseguindo formar uma nova palavra.

E: O-MA (seleciona O e depois a sílaba MA). **Escrita**

PE: *Oma! Descrição*

E: (FAZ GESTO DE COMER, PEGANDO ALGO PEQUENO COM AS PONTAS DOS DEDOS EM CIMA DA MESA E LEVANDO A SUA BOCA ABERTA). **MOVIMENTO CORPORAL REPRESENTATIVO**

PF: *Goma? Clarificação*

E: SIM. **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMATIVO**

PF: *Mas teria que ter um G na frente do O.* (Aponta para a formação de palavra OMA que o aluno havia formado em cima da mesa). **Instrução com pista**

PE: *Goma! Descrição*

PF: *Deixa eu ver (tosse).* **Comentário**

E: {Estou pensando...} (coloca o dedo indicador na cabeça para fazer o gesto de quem está pensando enquanto olha para o alfabeto móvel em cima da mesa). **COMBINANDA:** movimento com a mão / gesto representativo + expressão facial / olhar = “estou pensando”)

PE: *Deixa ele pensar, sem dica! Vamos lá! Mando*

E: (senta na cadeira e olha para a PF). **COMBINADA:** senta na cadeira + expressão facial/ olhar de pedido: “me ajuda!” INTERPRETADO PELO CONTEXTO

PF: *Hum... Comentário*

PE: *Ah! Quando você entra pra ir para sua sala de aula, vocês entram todos os alunos em...? Instrução com pista*

PF: *Hum, verdade! Comentário*

E: I (seleciona a letra I). **Escrita**

PF: *O que é mesmo? Fala. Pergunta aberta + Mando*

E: *ia* (tenta vocalizar como consegue a palavra fila). **Palavra**

PF: *Fi-la! Modelo articulatório*

(som de alguém batendo na porta).

PE: levanta para atender quem estava na porta. SITUAÇÃO DO CONTEXTO

PF: *Como escreve “fi-la”?* **Pergunta com pista**

E: (fica olhando para a PE na porta da sala) **Expressão facial= olhar intencional**

PF: *Vai, E.! Fila. Mando*

E: (continua olhando a professora atender quem estava na porta). **Expressão facial= olhar intencional**

PF: *Como escreve “fila”?* *Tem uma letra antes do I.* (tenta retomar a atenção do aluno para a atividade) **Pergunta com pista + Instrução com pista**

PE: (volta para o seu lugar e senta).

E: FI (aponta para a sílaba FI). **Escrita**

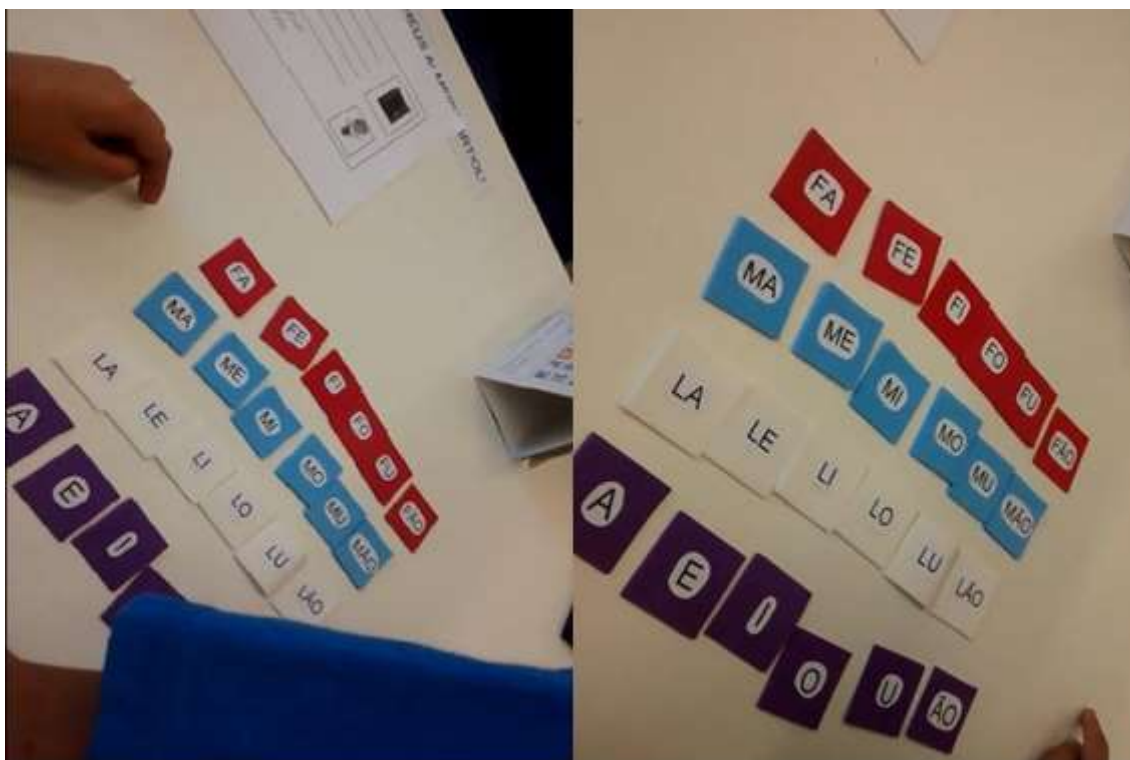
PF: *Fi? Clarificação*

E: *a* (vocaliza alto, tentando falar LA). **Entonação**

PF: *la! Modelo articulatório*

E: LA (seleciona a sílaba LA). **Escrita**
PF: *Muito bem! fila!* **Incentivo + Descrição**
PE: (bate palmas). **Incentivo**

Figura 6: Organização do alfabeto móvel silábico da palavra família.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Os trechos de diálogos transcritos no terceiro encontro evidenciam a importância da organização do recurso ao se propor uma atividade para um estudante com DF e NCC. Além da confecção, é preciso pensar na maneira como será disponibilizado o recurso, para não gerar um sentimento de frustração na criança por não conseguir virar uma letra que está de ponta cabeça, por exemplo, devido à mobilidade reduzida e dificuldade em filtrar a quantidade de informações disponíveis para auxiliar a criança na escolha das letras corretas.

O Quadro 12 mostra as principais estratégias usadas pelas professoras no terceiro encontro:

Quadro 12: Distribuição da frequência estimada das estratégias de mediação realizada pelas professoras no segundo encontro.

3º encontro: Distribuição de frequência da mediação pedagógica			
Estratégias de mediação		Frequência	
Modelo verbal e/ ou não verbal	Pergunta fechada	14	
	Clarificação	18	
	Descrição	22	
	Comentário	56	
	Modelo	<i>Articulatório</i>	33
		<i>Silabação</i>	4
	Pergunta aberta	34	
	Mando	32	
	Instrução	41	
	Pista	7	
	Instrução com pista	40	
	Pergunta com pista	28	
	Mando com pista	5	
	Incentivo	22	
<i>Feedback</i> corretivo	2		

Fonte: Produção da pesquisadora.

Analisando o Quadro 12, nota-se que as principais estratégias adotadas pelas professoras no terceiro encontro foram: comentário, instrução e instrução com pista.

Segundo Gonçalves (2014), o aluno com DF pode apresentar inúmeras características e níveis de comprometimento, o que impede estabelecer recursos e estratégias únicas de ensino. É comum que os alunos apresentem acometimentos muito distintos, o que exige ações mais singulares e individualizadas para suprir as reais necessidades físicas, sociais, psíquicas, emocionais e cognitivas. Especificamente no caso do aluno com DF, a acessibilidade acontecerá, principalmente, se houver a disponibilidade e implementação da TA no contexto escolar, na tentativa de trazer componentes para equiparação de oportunidades na aprendizagem.

De acordo com Manzini e Deliberato (2007), a elaboração de recursos de TA para aprendizagem deve considerar três aspectos imprescindíveis: 1- O componente deve referir-se às características individuais do aluno, como componente visual, auditivo, motor (alcance, preensão, formas de apontar um alvo), comunicação e cognição;. 2- O componente deve abordar os objetivos pedagógicos e as estratégias e procedimentos adotados; 3- Diz respeito à relação entre o primeiro e o segundo componente, ou seja, o componente em uso por meio de procedimentos adequados deve suprir as demandas motora, sensorial e orgânica do aluno.

Partindo desses aspectos, as professoras usaram como estratégia no recurso a seleção de sílabas dispostas sobre a mesa de maneira organizada, para direcionar a escolha do aluno e tornar a atividade mais possível de ser feita por ele. O trecho que mostra E. tentando escrever a palavra “goma” evidencia a sua tentativa em estabelecer a relação grafema e fonema e o seu esforço pela busca em entender como acontece a correspondência sonora no desenvolvimento da escrita, de maneira mais independente.

Apresentar as famílias silábicas da palavra geradora “família” de maneira sequencial, oferecendo o modelo articulatório, ajudou as professoras a direcionarem a atenção do aluno, conduzindo-o à reflexão acerca dos grupos silábicos. Essa prática favoreceu o aluno a tentar compor novas palavras, e possibilitou melhores oportunidades de participação e aprendizagem para E.

No primeiro momento, no entanto, na atividade que envolveu a habilidade de escrita das informações de sua identidade, o fato das professoras não terem organizado o alfabeto móvel para o aluno comprometeu o seu desempenho e a sua motivação durante a atividade. De acordo com Rodrigues, (2015) os estudantes com DF podem apresentar dificuldades na execução de movimentos motores, pois demandam um gasto de energia maior, e às vezes muito superior, dependendo do grau de comprometimento.

Guerreiro (2011) afirmou que o desempenho desses estudantes em sala de aula pode ser facilitado por meio da utilização dos recursos de TA, que, para a pessoa com DF, tem variadas aplicações de uso, de acordo com a parte do corpo comprometida. As restrições que estudantes com DF possuem podem interferir em dificuldades na fala ou no uso funcional das mãos, comprometendo o desempenho do aluno para cumprir as atividades escolares de forma usual, necessitando utilizar recursos que possam auxiliar na comunicação e escrita, assim como nas demais atividades. Os recursos têm o objetivo de aperfeiçoar o potencial do aluno, substituindo uma função que ele não tenha, ou aprimorando uma função na qual ele apresente dificuldades. Os recursos podem também servir de auxílio complementar para que se possa exercer determinada função de forma mais eficaz, e podem ser simples adaptações, variando de acordo com a necessidade que o aluno apresente.

Pequenos detalhes na organização podem fazer a diferença no processamento das informações por parte do aluno. Outro ponto importante é a oferta de tempo extra para que os estudantes com DF e NCC consigam executar determinadas tarefas, com assistência e implementação de equipamentos e recursos que favoreçam o seu desempenho nas atividades escolares (STAUTER, MYERS, CLASSEN, 2017).

O Quadro 13 ilustra a frequência das habilidades de expressão do aluno no terceiro encontro, que teve a palavra geradora “família” como sendo o tema das atividades realizadas:

Quadro 13: Distribuição de frequência das habilidades de expressão do aluno identificadas no terceiro encontro.

Habilidades de expressão			Frequência
Não-verbal vocal	Risada		22
	Entonação		18
	Emissão ininteligível		11
Verbal-vocal	Palavra		6
	Figura com voz digitalizada		0
Não-verbal e não-vocal	Movimento com a cabeça	Afirmação ou Negação	6
	Movimento com a(s) mão(s)	Negação	1
		Gesto indicativo	7
		Gestos representativos	4
	Movimento com o corpo	Movimento corporal representativo	13
	Expressão facial	Olhar	14
		Sorriso	11
Verbal não-vocal	Figura		3
	Escrita		24
Combinada			34

Fonte: Produção da pesquisadora.

De acordo com os dados contidos no Quadro 13, as principais habilidades de expressão do aluno no terceiro encontro foram: Combinada, Escrita e Risada.

Os trechos de diálogos mostram a participação de E. no diálogo, suas formulações de hipóteses para a escrita das palavras, suas dificuldades e suas formas de expressão mais utilizadas, oferecendo às professoras indícios de como poderiam agir para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades, quais ações poderiam ser realizadas, quais formas seriam mais adequadas para cada situação e quais recursos poderiam ser adaptados para serem mais funcionais a E.

Nóvoa (2009) discutiu em seus estudos que essas diversas formas podem ser entendidas como sendo as estratégias que os professores fazem uso para que seus alunos possam aprender a partir de múltiplas possibilidades.

Desta maneira, as professoras deveriam possuir ou buscar formar em si mesmas, através da formação em serviço, conhecimentos específicos acerca da TA e CSA (CARNEVALE *et al.* 2013; SCHIRMER; NUNES, 2015; PEREZ; ZAFANI; BALEOTTI, 2018), para se apropriarem de saberes, competências, habilidades e atitudes importantes para realizarem a

mediação pedagógica de maneira adequada, visando atender as necessidades de E. Para isso, deveriam tornar mais flexível a estrutura metodológica, com intencionalidade pedagógica, ofertando a E. o uso de recursos de comunicação e recursos pedagógicos para garantir a sua participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

5.2.4 Sexto encontro: análise dos trechos selecionados de diálogos transcritos

No quinto e último encontro, as atividades foram feitas usando o *software* Prancha Fácil. As palavras geradoras estudadas na sala de recursos foram lembradas usando essa ferramenta tecnológica. O Quadro 14 mostra as tarefas desenvolvidas e os recursos utilizados pelas professoras e o aluno.

Quadro 14: Estudo de todas as palavras geradoras usando como recurso pedagógico o *software* Prancha Fácil.

6° encontro: Estudo das palavras geradoras “música”, “família”, “amizade”, “jogo” e “televisão”			
Tarefas	Recursos	Principais estratégias de mediação	Principais habilidades de expressão
Problematização	<i>Notebook</i>	Comentário Instrução com pista Pergunta com pista Mando com pista Incentivo	Figura com voz digitalizada Figura Combinadas Entonação
	Pranchas temáticas feitas no Prancha Fácil		
Jogo de formação de novas palavras	Alfabeto móvel silábico		
	Unidade do material dourado		
	Caderno		
	Lápis		

Fonte: Produção da pesquisadora.

O primeiro recorte de diálogo transcrito mostra E. escrevendo uma palavra ditada pela PE usando o alfabeto silábico, após a execução das pranchas de comunicação com o tema “amizade”. No momento do diálogo, o aluno faz um gesto indicativo para exemplificar a palavra que tinha escrito a pedido da PE, como mostra o trecho que segue:

PF: *Agora, qual outra palavra professora para ele escrever? Pergunta aberta*

PE: *Ah!*

PF: *Médio! Tenta escrever médio. Mando com pista*

E: (vocaliza algo ininteligível e olha para PF). **Emissão ininteligível + expressão facial/ olhar**

PF: *mé-di-o (Fala silabando). Modelo silabação*

E: ME (Aponta para a sílaba ME). **Escrita**

PF: *Sim, tá certo! Mé... Instrução + Descrição*

E: (tenta vocalizar a sílaba ME). **Entonação**

PF: *di. Modelo silabação*

E: DI (seleciona a sílaba DI e tenta vocalizar). **COMBINADA: escrita + entonação= DI**

PF: *o. Modelo silabação*

E: O (seleciona a sílaba O e tenta vocalizar). **COMBINADA: escrita + entonação= O**

MEDIO. **Escrita**

PF: *Muito bem! Médio é um tamanho. Incentivo + Instrução com pista*

PE: *Pequeno, médio e grande!* (Foi fazendo os gestos do tamanho com as mãos). **Instrução com pista**

E: *Sim* (faz um gesto afirmativo com a cabeça). **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *Muito bem! Incentivo*

E: (aponta para si e segura a sua camiseta). **COMBINADA: gesto indicativo + gesto representativo = “igual a mim”**

PF: *Você? Sim, você é médio. Descrição + Instrução com pista*

E: (aponta de novo para a sua camiseta, olha e mostra para PE). **COMBINADA: gesto indicativo + expressão facial/ olhar= desenho de sua camiseta**

PE: *O que? A águia? Que bonita! Clarificação + Comentário*

E: (vira o seu corpo do lado esquerdo para mostrar para professora em formação o desenho de sua camiseta indicando). **COMBINADA: gesto indicativo + expressão facial/ olhar = desenho da camiseta**

PF: *Bonito mesmo! Comentário*

PE: *Lindo! Bem bonito, né? Comentário*

PF: *Uma águia! Descrição*

Figura 7: Seleção de letras do alfabeto móvel silábico.



Fonte: Produção da pesquisadora.

O segundo trecho de diálogo, mostra E. respondendo um questionamento na sequência de pranchas que abordava o tema “amizade”. Como os participantes conversaram sobre esse assunto na problematização dessa palavra geradora, uma pergunta foi feita usando o recurso de TA para verificar se E. acertaria o nome do cachorrinho que era o seu companheiro na época que foram realizados os encontros na sala de recursos, conforme pode ser visto no recorte que segue:

D: “Qual o nome do seu atual cachorrinho?” *Figura com voz digitalizada*

E: Ah! (Vocaliza a expressão enquanto sorri). **COMBINADA:** entonação + sorriso: ah!

PF: Qual o nome do seu atual cachorrinho? *Pergunta com pista*

E: (tenta vocalizar Leo e coloca para selecionar a primeira opção com a escrita de Leo). *Entonação*

PF: É esse? Qual que é? *Pergunta com pista*

E: (muda, e seleciona a opção Téó).

PF: É esse? Então clica. *Pergunta com pista + Mando com pista*

E: **TÉO** (clica na opção Téó). **FIGURA**

(Abre uma nova prancha de comunicação com dois quadros em branco, o primeiro com o pictograma de parabéns e o segundo com uma foto do cachorro Téó).

D: “Parabéns, você acertou!” *Figura com voz digitalizada*

E: *Ah!* (Vocaliza essa expressão sorrindo e leva a mão na tela do *notebook* na fotografia do seu cachorro como se estivesse fazendo carinho).

COMBINADA: entonação + sorriso + gesto representativo: *ah! Carinho...*

PE: *Ah! Lindo!!! Comentário*

Figura 8: Pergunta sobre o cachorrinho do aluno usando a Prancha Fácil.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Na palavra geradora “amizade”, havia uma sequência de pranchas de comunicação interligadas que questionava o aluno sobre alguns filmes infantis que ele costumava assistir na escola regular com seus amigos, no momento do descanso. O trecho de diálogo transcrito a seguir retrata o momento em que o aluno decodificou uma frase correspondente aos personagens do filme de animação “Shrek e Fiona”, lançado pela *Dreams Words Picture*:

(Abre uma nova prancha de comunicação com um quadro em branco e uma imagem do filme Shrek e Fiona).

E: *SHREK E FIONA* (clica no quadro com a imagem do filme e uma nova prancha de comunicação é aberta). **FIGURA**

(Nesta prancha de comunicação há 4 quadros em branco, o primeiro escrito PLAY, em que o aluno clicaria para ouvir uma frase, o segundo havia a escrita de uma frase ‘O burro é o melhor amigo do Shrek’, no terceiro quadro, outra frase escrito “A pulga é a melhor amiga do Shrek”, e o último quadro o símbolo gráfico para próxima.)

PF: *Calma! Então você viu lá a imagem, não é? Mando + Pergunta com pista*

E: SIM (faz um aceno afirmativo com a cabeça). **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO**

PF: *Agora, ô! (clica no quadro na opção play). Instrução com pista*

D: “O burro é o melhor amigo do Shrek”. **Figura com voz digitalizada**

PF: *Onde está escrito isso? Pergunta com pista*

E: (seleciona a segunda opção de escrita, observa e tenta realizar a leitura; posteriormente muda sua opção e coloca no primeiro quadro e clica).

COMBINADA: expressão olhar + entonação + figura = O burro é o melhor amigo do Shrek.

(Abre uma nova prancha de comunicação com três quadros, o primeiro com a imagem do burro com o Shrek, a segunda de parabéns e a terceira para ir para próxima questão).

D: “O burro é o melhor amigo do Shrek!” **Figura com voz digitalizada**

PF: *Ah lá, está certo! Instrução com pista*

Figura 9: Pergunta sobre um filme infantil usando a Prancha Fácil.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Na sequência, as pranchas temáticas relacionadas à palavra geradora “família” foram desenvolvidas por E. Alguns questionamentos a respeito do endereço da sua família foram

feitos, pois esse assunto tinha sido estudado pelo aluno com a PE na sala de recursos, usando o aplicativo *Google Maps*. Além disso, foram feitos questionamentos sobre a sua cidade, estado e país, como pode ser visto no próximo trecho de diálogo transcrito:

D: “*Terceira pergunta: em que estado você mora?*” **Figura com voz digitalizada**

E: (clica no quadro em branco com a imagem da bandeira do estado de São Paulo).

D: “*No estado de...*” **Figura com voz digitalizada**

(Abre uma nova prancha de comunicação com quatro quadros contendo quatro opções de escrita de nomes de estados: São Paulo, Paraná, Amapá ou Rio de Janeiro).

E: *SÃO PAULO* (clica no quadro em branco escrito São Paulo). **FIGURA**

D: “*São Paulo*” **Figura com voz digitalizada**

(Abre uma nova prancha de comunicação contendo dois quadros brancos, com símbolos gráficos, o primeiro de parabéns e o segundo com pictograma indicando a próxima prancha de comunicação).

D: “*Você mora no estado de São Paulo*”. **Figura com voz digitalizada**

E: *PRÓXIMA* (clica no quadro indicando a próxima questão). **FIGURA**

D: “*Próxima*”. **Figura com voz digitalizada**

(Abre uma nova prancha de comunicação com um quadro em branco com a bandeira do Brasil).

D: “*Quarta e última pergunta: em que país você mora?*” **Figura com voz digitalizada**

E: “*clica na bandeira do Brasil*”. **FIGURA**

D: *Moro no...* **Figura com voz digitalizada**

(Abre uma nova prancha de comunicação contendo quatro opções de quadros em branco com escrita em caixa de alta de países, Bahamas, Bélgica, Brasil e Bolívia).

D: “*Na onde você mora?*” **Figura com voz digitalizada**

E: (fica pensativo e seleciona a primeira opção). **COMBINADA:** expressão facial/ olhar + figura = Bahamas

D: “*Bahamas*”. **Figura com voz digitalizada**

PE: *Você mora em Bahamas?* **Pergunta com pista**

E: (sorri e em seguida dá risada). **RISADA**

PF: (também dá risada).

E: *Bélgica* (seleciona a segunda opção). **FIGURA**

D: “*Bélgica*”. **Figura com voz digitalizada**

PF: *Na Bélgica que você mora?* **Pergunta com pista**

E: *BRASIL* (seleciona a terceira opção). **FIGURA**

D: “*Brasil*”. **Figura com voz digitalizada**

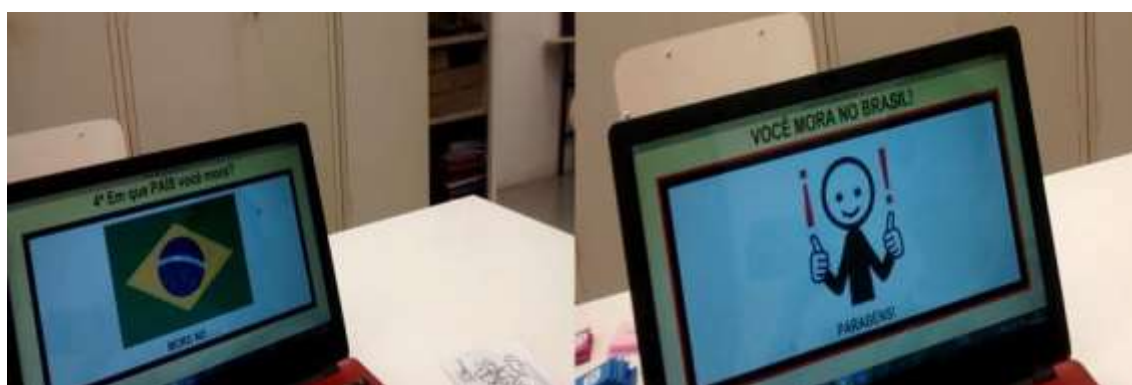
(Abre uma nova prancha de comunicação contendo um quadro em branco com o símbolo gráfico de parabéns).

D: “*Você mora no Brasil*”. **Figura com voz digitalizada**

PE: *Você esqueceu que mora no Brasil?* **Pergunta com pista**

E: SIM (fez o movimento de sim com a cabeça). **MOVIMENTO DE CABEÇA AFIRMAÇÃO**

Figura 10: Pergunta sobre o país que o aluno mora usando a Prancha Fácil.



Fonte: Produção da pesquisadora.

O próximo recorte de diálogo transcrito descreve E. executando a prancha de comunicação com as famílias silábicas da palavra geradora “televisão”. Quando E. clicava em uma sílaba, era acionado o sistema de varredura, e ele tentava repetir os fonemas, como pode ser visto no recorte abaixo:

E: VE (clica na sílaba ve). **FIGURA**

D: “ve”. **Figura com voz digitalizada**

E: ee (tenta vocalizar a sílaba ve sem usar sua mão como apoio, mas utilizando a mesma estratégia que a vocalização anterior). **Entonação**

E: VI (clica na sílaba vi). **FIGURA**

D: “vi”. **Figura com voz digitalizada**

E: ii (tenta vocalizar a sílaba vi sem usar sua mão como apoio, mas utilizando a mesma estratégia que a vocalização anterior). **Entonação**

E: (clica na sílaba vo). **FIGURA**

D: “vo”. **Figura com voz digitalizada**

E: oo (já quase sem emitir som, tenta vocalizar a sílaba vo). **Entonação**

VU (Clica na sílaba vu). **FIGURA**

D: “vu”. **Figura com voz digitalizada**

E: uu (já quase sem emitir som, tenta vocalizar a sílaba vu). **Entonação**

VÃO (Clica na sílaba vão). **FIGURA**

D: “vão”. **Figura com voz digitalizada**

E: ão (já quase sem emitir som, tenta vocalizar a sílaba vão). **Entonação**

Figura 11: Prancha de comunicação com as famílias silábicas da palavra “televisão”.



Fonte: Produção da pesquisadora.

Continuando a mesma sequência de pranchas com o tema “televisão”, E. pode relembrar algumas palavras que ele poderia formar usando as sílabas dessa palavra geradora, como mostra o recorte de diálogo:

D: “Vamos formar novas palavras a partir das famílias silábicas que estudamos da palavra Televisão”. **Figura com voz digitalizada**

E: TATU (clica no primeiro símbolo gráfico). **FIGURA**

D: “Tatu”. **Figura com voz digitalizada**

E: au (tenta vocalizar a palavra, mas sem apoiar a sua mão no queixo).
Palavra

ao (tenta vocalizar a palavra, mas sem apoiar a sua mão no queixo). *Palavra* (clica no próximo símbolo gráfico). **FIGURA**

D: “tato”. *Figura com voz digitalizada*

PF: Ô, tato (coloca a mão no braço do aluno). *Instrução com pista*

E: SIM (faz o gesto que sim com a cabeça, mas permanece atento na tela do computador e clica no próximo símbolo gráfico). **COMBINADA:** movimento de cabeça afirmação + figura: sim

PF: *Isso, a gente tem o tato, para sentir. Esse é um dos sentidos* (pega na mão do aluno e reproduz a ação que está na imagem). *Instrução com pista*

Figura 12: Formação de novas palavras a partir do estudo da palavra geradora “televisão”.



Fonte: Produção da pesquisadora.

É possível perceber a mudança na mediação pedagógica nos trechos de diálogos transcritos no sexto encontro. E. fez uso de pranchas de comunicação, com um *software* de TA, projetado para atender as necessidades de indivíduos com suas particularidades. Este recurso de CSA ampliou consideravelmente a participação dele nas atividades, e as estratégias de mediação que antes eram imprescindíveis a ele, passaram a apresentar uma configuração diferente, como podem ser visualizados no Quadro 15:

Quadro 15: Distribuição da frequência estimada das estratégias de mediação realizada pelas professoras no sexto encontro.

6º encontro: Distribuição de frequência da mediação pedagógica			
	Estratégias de mediação	Frequência	
Modelo verbal e/ou não verbal	Pergunta fechada	14	
	Clarificação	8	
	Descrição	25	
	Comentário	107	
	Modelo	<i>Articulatório</i>	33
		<i>Silabação</i>	8
	Pergunta aberta	27	
	Mando	6	
	Instrução	28	
	Pista	8	
	Instrução com pista	81	
	Pergunta com pista	53	
	Mando com pista	39	
	Incentivo	32	
	<i>Feedback</i> corretivo	4	

Fonte: Produção da pesquisadora.

O Quadro 15 mostra os principais dados obtidos referentes às estratégias de mediação utilizadas no quinto e último encontro realizado pelas professoras com o aluno na sala de recursos, sendo: Comentário, Instrução com pista e Mando com pista.

A mediação pedagógica no sexto encontro passou a ser realizada também pela própria ferramenta tecnológica usada, pois o *software* Prancha Fácil (PELOSI; BORGES, 2015) havia sido programado intencionalmente pela professora pesquisadora para se tornar um recurso pedagógico e de comunicação, que oferecesse os instrumentos mediadores simbólicos que E. precisava para realizar as atividades de maneira mais independente e autônoma.

Dessa forma, o recurso ocuparia a função de uma ferramenta de CSA de alta tecnologia usado por E. para que pudesse, a partir de situações lúdicas de aprendizagem por meio de uma progressiva sistematização de experiências vivenciadas por ele, ter novas formas de relação com a linguagem, de maneira mais efetiva, usando *softwares* que possibilitassem a ele se comunicar e desenvolver novos conhecimentos a partir do uso de “vozes” que serviram de dispositivos geradores de fala, que permitiram e potencializaram a sua interação e participação nas atividades escolares.

Para Gonçalves (2014), as crianças com DF apresentam dificuldades para manusear objetos e desenvolver a linguagem oral, o que dificulta ou impede a aquisição de conhecimento e bens culturais, resultando em diversas dificuldades de aprendizagem.

Usando essa ferramenta de TA, o aluno E. apresentou maiores possibilidades de ler e formular hipóteses sobre a natureza alfabética do sistema de escrita da língua portuguesa, a partir de uma abordagem de alfabetização dialógica (BRANDÃO, 1986; FREIRE, 2014) que considerou as suas experiências, podendo lembrá-las, refutá-las e elaborar conclusões, ocupando uma atitude mais ativa na construção de seus conhecimentos.

Os trechos de diálogos transcritos revelam o quanto E. mostrou-se independente e empoderado, como apresentou mais iniciativa, atenção e interesse nas atividades usando essa ferramenta, pois atendia às suas necessidades.

O Quadro 16 mostra a mudança na frequência das habilidades de expressão de E.

Quadro 16: Distribuição de frequência das habilidades de expressão do aluno identificadas no sexto encontro.

Habilidades de expressão		Frequência	
Não-verbal vocal	Risada	14	
	Entonação	77	
	Emissão ininteligível	14	
Verbal-vocal	Palavra	26	
	Figura com voz digitalizada	298	
Não-verbal e não-vocal	Movimento com a cabeça	Afirmção ou Negação	16
		Negação	4
	Movimento com a(s) mão(s)	Gesto indicativo	2
		Gestos representativos	2
	Movimento com o corpo	Movimento corporal representativo	2
	Expressão facial	Olhar	24
Sorriso		12	
Verbal não-vocal	Figura	266	
	Escrita	21	
Combinada		83	

Fonte: Produção da pesquisadora.

O Quadro 16 mostra a mudança nas habilidades de expressão de E., passando a demonstrar um número significativo de habilidades verbais como: Combinada, Figura e Figura com voz digitalizada.

De acordo com von Tetzchner (2018), a linguagem auxiliada oferece aos estudantes com DF e NCC possibilidades de expressão, o que é fundamental para sua participação e aprendizagem social. O uso das tecnologias pode ser útil na educação das crianças que usam recursos de comunicação. A TA é indicada como suporte na aquisição e no uso de atividades de leitura e escrita com os usuários, auxiliando nos procedimentos individualizados, que visam oferecer o máximo de independência (GOMES; CAMPOS, 2007).

Souza, Depresbiteris e Machado (2003) declararam que um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento é o da metacognição, pois segundo as autoras, seria a crescente habilidade que uma criança apresenta em relação ao controle e direção do seu próprio comportamento. Através da mediação, a criança passa a expandir os limites de seu entendimento.

Quando a criança consegue compreender a forma pela qual aprende, amplia sua capacidade de construir o saber. Porém, para que essa tomada de consciência aconteça, se faz necessária a interferência de mediadores que proporcionem mecanismos de interação e superação para ultrapassar as barreiras arraigadas do insucesso. A interação entre mediadores-mediado pode incitar no aprendiz a reflexão a respeito das possibilidades e obstáculos a serem superados para alcançar a busca do conhecimento.

O papel dos mediadores e parceiros de comunicação (VON TETZCHNER, 2018) é o de buscar alternativas e soluções para diminuir as dificuldades presentes no ato da aprendizagem. Esse comportamento de autorregulação torna-se presente a partir do momento que o aprendiz conseguir estabelecer uma relação de mediação entre a motivação, a necessidade de aprender e a superação do desafio. Esse processo requer mecanismos e estratégias às necessidades de aprendizagem do estudante em forma de suportes naturais, visando ultrapassar os obstáculos com que se depara, para que seja capaz de administrar seus erros (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Esse termo, “suportes naturais”, que as autoras abordam, pode ser entendido nesta pesquisa como sendo as ferramentas e instrumentos mediadores que E. utilizou entre si e seu meio, para tornar possível ampliar as suas habilidades de expressão e conhecimento. A CSA ajudou E. na organização do seu pensamento, da sua linguagem, e garantiu melhores oportunidades e possibilidades de desenvolvimento.

6 CONCLUSÃO

Tendo em vista a análise dos resultados e discussão deste estudo, foram identificadas as seguintes conclusões:

- A relação interpessoal e afetiva, e o conhecimento prévio da rotina e das vivências do aluno por parte da professora pesquisadora a respeito de sua trajetória de escolarização no ensino regular foram fundamentais para o desenvolvimento do planejamento pedagógico e a busca por soluções e recursos que pudessem contribuir para aprendizado do estudante com DF e NCC nas atividades realizadas na sala de recursos.
- A mediação pedagógica ocorreu com base em um programa de alfabetização composta por atividades temáticas sistematizadas, direcionadas ao ensino colaborativo e cooperativo envolvendo o aluno, a professora pesquisadora e a professora de Educação Especial, e o uso de recursos e estratégias de TA e CSA.
- As principais estratégias de mediação utilizadas pelas professoras ao longo do programa de alfabetização foram ações intencionais, com o propósito de conduzir o diálogo e a reflexão, envolvendo o aluno como principal protagonista do processo. Para conseguirem alcançar esse objetivo, adotaram as seguintes estratégias: Comentário, Instrução, Instrução com pista, Pergunta aberta, Incentivo, Pergunta com pista, Pergunta fechada, Modelo Articulatorio e em menor frequência, Silabação, Descrição, Mando, Clarificação, Mando com pista, *Feedback* corretivo e Pista.
- Essas estratégias, que foram mais utilizadas juntamente com outras identificadas com menor frequência, colaboraram e promoveram a participação mais ativa por parte do aluno, pela dedicação realizada pelas professoras em buscar formação continuada em serviço a respeito da mediação pedagógica, como sendo o principal pilar do princípio educacional, adquirindo saberes necessários para atuação docente acerca da DF, TA e CSA, por compreenderem a urgência em aprenderem mais em relação aos elementos indispensáveis que deveriam fazer parte do processo de mediação com um aluno com NCC.
- A professora pesquisadora, além de produzir e ofertar recursos de TA e CSA ao aluno, buscou em parceria com a professora de educação especial, entender como poderiam melhor conduzir e intervir nas atividades pedagógicas, quais as ações e atitudes que deveriam realizar, como poderiam isolar e interpretar um estímulo intencionalmente, resultando em uma resposta *feedback* do aluno para atingir a reciprocidade esperada durante o diálogo, partindo de uma abordagem de ensino com atividades que fossem

significativas e contextualizadas para o mesmo, a partir do desenvolvimento de situações que levassem em conta seus interesses e comportamentos.

- As estratégias adotadas pelas professoras mostram a tentativa delas em escolher ações que mantivessem a distância entre o aluno e o objeto que estava sendo alvo de estudo, de acordo com suas potencialidades, para que ele tivesse espaço para ativar os seus processos mentais de forma independente durante o diálogo, a partir da prestação gradativa de auxílio que elas ofereciam conforme iam constatando a sua necessidade.
- Durante os encontros, no processo de mediação pedagógica, o aluno conseguiu demonstrar suas capacidades e aprendeu novas habilidades mais aprimoradas, pelo acolhimento e parceria construída pelas professoras com o aluno, adquirido por meio do cuidado e zelo das mesmas em insistir na atenção oferecida aos estímulos realizados por elas ao aluno durante o diálogo, na tentativa incessante de promover maior participação e engajamento dele nas situações de ensino.
- As habilidades expressivas do aluno identificadas durante o programa de alfabetização nos primeiros encontros foram predominantemente combinadas e não verbais, apresentando variação ao longo dos encontros iniciais da habilidade não verbal-não vocal, sendo elas: Combinada, Expressão facial, Entonação, Movimento de Cabeça e Risada.
- No último encontro, entretanto, houve alteração nas habilidades expressivas do aluno; ele se comunicou mais usando suas habilidades expressiva verbal vocal e verbal não-vocal, em comparação aos três primeiros encontros, sendo elas: Figura com voz digitalizada, Figura e Combinada.
- Essa mudança na manifestação de suas habilidades expressivas pode estar associado ao uso do recurso tecnológico Prancha Fácil, um *software* de TA desenvolvido para possibilitar às pessoas com DF e NCC, acessibilidade e equiparação de oportunidades na aprendizagem.
- A oportunidade de o aluno retomar os conteúdos que havia aprendido de forma diferente, no sexto e último encontro, possibilitou a ele avançar seus saberes e ampliar suas habilidades, pois conseguiu realizar de maneira mais independente, ações que envolviam comunicação, leitura e escrita, usando apenas um *notebook*. A utilização das pranchas de comunicação temáticas desenvolvidas em forma de atividades escolares, possibilitou ao aluno reforçar e mostrar às professoras os conhecimentos que havia construído ao longo do processo de mediação, evidenciando que a frequência com que

as atividades foram desenvolvidas, e o tempo que as professoras dedicaram no ensino sobre esses conteúdos, foram essenciais para contribuir na motivação do aluno para que ele se engajasse para conseguir aprender a ler e escrever.

- O aluno manifestou aumento em suas habilidades de expressão por meio de figuras e figuras com voz digitalizada mais no último encontro, quando utilizou o recurso de TA, manifestando maior interesse, atenção e motivação para a execução e desenvolvimento das pranchas de comunicação temáticas.
- A mudança nas habilidades expressivas dos primeiros para o último encontro mostra uma alteração em suas formas de comunicação, passando de manifestações não simbólicas para representações mais simbólicas e sofisticadas, adquiridas ao longo do processo de mediação e ensino feito pelas professoras com o aluno.
- A mudança nas habilidades expressivas do aluno está associada ao grande investimento feito pelas professoras nos processos de comunicação, envolvendo troca e criação de sentidos na mediação pedagógica com o aluno, que, juntamente com o uso de recursos de alta e baixa tecnologia, foram ferramentas valiosas para a ampliação da comunicação e da aprendizagem.
- Com a utilização do recurso de TA, foi possível oferecer ao aluno aspectos relacionados às suas características individuais, incluindo os estímulos que seriam necessários para a sua acessibilidade à informação, a partir da disponibilização de componentes visuais, auditivos, motores, com sistemas de comunicação de acordo com a sua fase de desenvolvimento e cognição, implementados com objetivos pedagógicos claros e estratégias e procedimentos adequados para que conseguisse executar de maneira autônoma e independente as atividades escolares.
- Para ampliar a comunicação do aluno com severa limitação na fala funcional, não bastou ofertar recursos de CSA, como as pranchas e *softwares* especiais, mas também a ênfase dada na interação humana. A mediação pedagógica entre os participantes envolveu não somente o diálogo sobre conteúdos, assim como os aspectos emocionais, de movimentos e expressões faciais que complementaram e direcionaram o rumo dos diálogos temáticos pela relação entre os interlocutores.
- Desta forma, mais importante do que o emprego dos recursos de TA e CSA, foi a presença e a disponibilidade das professoras em se prepararem para acolher e responder às mensagens do aluno, respeitando e utilizando junto com ele as modalidades alternativas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freitas (2012) declarou que o compromisso pedagógico que os mediadores devem ter com um estudante que apresenta NCC é proporcionar a expansão da expressão da linguagem (gestual, corporal, figurativa) e intervir de maneira mediadora na interlocução, para assim potencializar, durante o diálogo e na ação ensinante, a aprendizagem para o desenvolvimento de novas habilidades mais aprimoradas, mediante o uso dos recursos de comunicação do sujeito e para o sujeito, de forma a prevenir também um aprisionamento de diversas ordens, que podem beneficiar ou prejudicar o campo linguístico, cognitivo e da subjetividade deste estudante, dependendo da maneira como é conduzida.

Os contextos educacionais necessitam ser um espaço estimulante, e para isso, precisam contar com parceiros de comunicação competentes, que estejam susceptíveis ao estabelecimento de vínculos de aprendizagem favorecedores para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de que esses estudantes possam ser criadores de enunciados e sentidos subjetivos. Os processos comunicativos e de interlocução precisam, sobretudo nos ambientes pedagógicos, assumir um caráter mediador, ou seja, ser um espaço provocador de desafios ao intelecto do estudante.

Nesta pesquisa, durante os encontros desenvolvidos na sala de recursos houve predomínio de certas estratégias de mediação, principalmente: Comentário, Instrução, Instrução com pista, Pergunta aberta, Incentivo, Pergunta com pista, Pergunta fechada e em menor frequência, Modelo articulatório Silabação, Descrição, Mando, Clarificação, Mando com pista, *Feedback* corretivo e Pista.

O Comentário, Instrução e Instrução com pista foram ações comunicativas realizadas pelas professoras para conduzirem a extensão do diálogo, para que o estudante conseguisse interagir e fosse compreendido em seu contexto imediato quanto às necessidades prementes para a sua autonomia. Além disso, as professoras fizeram vários tipos de questionamentos e indagações, tais como: Pergunta aberta, Pergunta com pista e Pergunta fechada, na tentativa de ampliar a expansão de seu vocabulário.

Foi possível concluir que essas estratégias de mediação adotadas pelas professoras durante a intervenção desencadearam as principais práticas expressivas do estudante, sendo possível perceber o uso constante de sua habilidade expressiva combinada e não verbal.

Identificar as habilidades expressivas do estudante mostra ao mediador a necessidade de estar atento à diversidade delas utilizadas pelo aluno durante o diálogo, mesmo não sendo um signo linguístico propriamente ou um sistema de representação mais simbólico. A literatura

discute que a combinação de elementos não simbólicos pode constituir um enunciado muito próximo aos signos linguísticos do idioma da comunidade, e por esse motivo, o mediador deve estar sempre atento a essa habilidade de comunicação.

Outro ponto importante a destacar foi a dedicação das professoras no processo de mediação pedagógica. Foi notável que a expressão do aluno se tornou cada vez mais autônoma e simbólica ao ser favorecida pelo uso das possibilidades de dialogia por significantes figurativos. Sendo assim, as professoras utilizaram, intencionalmente, recursos de TA e CSA nas situações de ensino, o que exigiu delas durante o processo, criatividade, sensibilidade, olhar e escuta atentos às singularidades do aluno durante a interlocução.

Conforme afirmou Freitas (2012), a referência para o aprendizado e diálogo de um sujeito com NCC não poderá ser um conteúdo limitado e permanente, e sim um amplo universo linguístico e cultural, que convida o mediador, em colaboração com o estudante, a conhecer, participar e compartilhar conhecimentos, eventos, emoções, sentimentos, leituras, palavras, imagens, pessoas e ambientes, assim viabilizando pensamentos, intenções e ações autoras.

Apesar dos resultados obtidos neste estudo mostrarem que as estratégias de mediação adotadas pelas professoras terem sido ações positivas em relação ao reconhecimento e ampliação das habilidades expressivas do aluno com DF e NCC, algumas limitações foram encontradas.

A primeira delas refere-se ao fato desta pesquisa ser do tipo estudo de caso único; logo, as conclusões não podem ser generalizadas. Porém, os achados podem servir de inspiração para outros estudos que pretendam estudar a importância da CSA nas interações sociais, mediação, dialogia e interlocução enunciativa com indivíduos que apresentam severa limitação na fala funcional.

A segunda é devido à pesquisa ter sido realizada na sala de recursos, onde a mediação pedagógica aconteceu exclusivamente por meio da relação dialógica entre as professoras e o aluno, não sendo possível contar com a presença de pares, ou seja, de outras crianças em idade escolar. Propostas pedagógicas que conduziram atividades compartilhadas utilizando sistemas de CSA em atividades em grupo foram consideradas bem sucedidas por pesquisadores nacionais e internacionais (SAMESHIMA, 2006; SILVA, 2009; STAUTER, MYERS, CLASSEN, 2017).

A terceira limitação diz respeito à dificuldade das professoras em estabelecer vínculos com os profissionais da saúde que acompanhavam o estudante E. em suas terapias e tratamentos. Essa dificuldade poderia ser sanada, conforme discutiu Calheiros e Mendes

(2016), a partir do empoderamento advindo da formação vivenciada pelo processo colaborativo que pode favorecer ao professor, resolver com mais sensibilidade e habilidade os entraves acadêmicos relacionados à sua prática profissional, com o apoio recebido na consultoria colaborativa à distância feita por profissionais especializados da saúde e educação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Atualmente, uma das maiores barreiras a serem superadas pela política educacional inclusiva é justamente a falta de recursos humanos habilitados para atuar nesta questão. Aos professores, a formação em serviço poderia reduzir significativamente as dificuldades no uso funcional da TA e CSA pelas quais poderiam se deparar ao longo do processo educacional dos estudantes com deficiência.

Portanto, recomenda-se que estudos futuros se dediquem a investigar mais a respeito do processo de mediação pedagógica, pois há escassez de pesquisas que buscam entender o papel do professor em isolar e interpretar os estímulos para um estudante com DF e NCC durante o diálogo nas intervenções escolares, e identificar quais seriam as atitudes docentes mais adequadas para resultar à ampliação de respostas (*feedbacks*) deste mediado, utilizando recursos e estratégias funcionais de TA e CSA.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. A. **Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo.** 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006
- ASHA. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Position statement on nonspeech communication.** v.23, p. 577-581, 1991.
- ASHA. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Clinical practice by certificate holders in the profession in which they are not certified.** v. 24, p. 39–40, 2004.
- ASHA. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Augmentative and Alternative Communication (AAC).** Disponível em: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, jul/dez.2013, p. 95–103.
- ANDZIK, Natalie R. *et al.* AAC services in schools: a special educator's perspective. **International Journal of Developmental Disabilities.** [S.L.], p. 1-10. 26 set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/20473869.2017.1368909>. Acesso em: 05 maio 2021.
- ANDZIK, N. R. *et al.* Exploring Relationships Between Teacher Training and Support Strategies for Students Utilizing Augmentative and Alternate Communication. **Journal of International Special Needs Education,** [S.L.], v. 22, n. 1, p. 25-34, 1 abr. 2019. Division of International Special Education and Services (DISES). <http://dx.doi.org/10.9782/16-00044>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222127.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALEOTTI, L. R.; PEREZ, M. C. P. e C.; ZAFANI, M. D. Prescrição de tecnologia assistiva para alunos com deficiência física: uma investigação com professores de salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial,** [S.L.], v. 31, n. 61, p. 371, 6 jun. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x23460>.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004, p. 118.
- BARKER, R. M., SAUNDERS, K. J., BRADY, N. C. Reading instruction for children who use AAC: Considerations in the pursuit of generalizable results. *Augmentative and Alternative Communication*, 28, 160–170, 2012. doi:10.3109/07434618.2012.704523
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. **O que é um sistema símbolos gráficos? O que é PCS? O que é o software Boardmaker?** 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/boardmaker>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: *Ensaaios Pedagógicos*, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BEZERRA, T. C. Avaliação clínica de pacientes com distonia idiopática. Dissertação (Mestrado em Doenças Crônicas-Degenerativas e Imunomediadas do Sistema Nervoso) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto 2016.

BLANCHE, E. I. Play and process: Adult play embedded in the daily routine. In J. Roopnarire (Ed.). *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the field of play*. Conn: Ablex Publishing, 2002.

BHARUCHA, A. et al. **Intelligent assistive technology applications to dementia care: current capabilities, limitations, and future challenges** 2009.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 81-96, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bvqPNRCVbhwsvvRt6jmVDRQ/>. Acesso em: 23 abr. 21.

BRANCALIONI, A. R. *et al.* Dialogismo e comunicação aumentativa alternativa em um caso. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 377-384, 2 jul. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-18462010005000068>.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002. p. 195.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 81.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde. **Publicada resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, [2013]**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010*, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília – DF:2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

CALHEIROS, D. dos S. *et al.* Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 30, p. 1-30, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n 162, p. 1100-1123, Out/Dez 2016.

CAMALIONTE, D. de O; DELIBERATO, D. Escolarização dos alunos com paralisia cerebral: uma revisão de literatura. *In:* Desafios da Pós-Graduação em Educação em Tempos Pós(Pandêmicos), I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, II Congresso Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação e XXII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, 2020, Câmpus Marília. **Anais [...]**. Marília: 2020.

CARNEVALE, L. B. *et al.* Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.19, n. 2, p. 243-246, abr-jun, 2013. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bt5YWJxZBKqkqQMsBSkjrXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CLARK, M; CARR, L.; REILLY, S.; NEVILLE, B. G. R. Worster–Drought syndrome: a mild tetraplegic perisylvian cerebral palsy–review of 47 cases. *Brain*, vol. 123, 2000 p. 2160.

CHUN, R. Y. S. *et al.* Comunicação Suplementar e/ou Alternativa no Brasil: ampliação de territórios e saberes científicos e locais. *In:* CHUN, R. Y. S.; REILLY, L.; MOREIRA, E. C. (org.). **Comunicação alternativa: ocupando territórios**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. Cap. 1. p. 17-37.

COLAÇO, V. de F. R *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 1, n. 12, p. 47-56, 2007.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, [S.L.], v. 72, n. 23, p. 232-240, 2006. Quadrimestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-848620060003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2021.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 75, n. 40, p. 43-57, abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38420/1/2018_art_cpsgcostarsoliveira.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

DELIBERATO, D. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica**. 2010. 178 f. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D. Terminologias e aspectos teóricos das habilidades expressivas no contexto da comunicação alternativa. *In:* Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.).

Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. 1ed.Marília: ABPEE, 2012, v. 2, p. 385-397.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P. . Use of Graphic Systems in the Routine of a Regular Classroom with a Disabled Student. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-26, 2015.

DELIBERATO, D.; NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais.** São Carlos: ABPEE/ Marquezine & Manzini Editora, 2014. p.197-210.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Org.). **Salas Abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais.** 1ed.Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2018, v. 1, p. 287-299.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na Educação Infantil: instrumentos para a aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P, GONÇALVES, M. J. (org.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa.** 1ed.São Carlos: ABPEE, 2017, v. 1, p. 77-95.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P.; WALTER, C. C. F. Linguagem e Comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G. (orgs.). **A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais.** 1ed.São Carlos: M&M Editora, 2014, v. 1, p. 197-210.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. In: Cíntia Alves Salgado Azoni; Juliana Onofre de Lira. (Org.). **ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES EM LINGUAGEM: um guia em tempos de COVID-19.** 1ed.Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020, v. 1, p. 88-99.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.** Marília: ABPEE, 2007. p. 25-36.

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

DELIBERATO, D.; JENNISCHE, M. ; OXLEY, J. ; NUNES, L. R.O.P. ; WALTER, C. C. F. ; MASSARO, M.; ALMEIDA, M. A.; STADSKLEIV, K. ; BASIL, C. ; CORONAS, M. ; SMITH, M. ; VON TETZCHNER, S. . Vocabulary comprehension and strategies in name construction among children using aided communication. **Augmentative and Alternative Communication**, v. -, p. 1-14, 2018.

DELIBERATO, D.; DONATTI, G. C. F. **PERGUNTAS E RESPOSTAS FREQUENTES SOBRE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA PARA**

PROFESSORES. 2020. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021

DEPRESBITERIS, L. Estratégias de mediação: algumas possibilidades para provocar aprendizagem significativa. [S.L.], p. 1-13, 2009. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/estrat%C3%A9gias%20de%20media%C3%A7%C3%A3o%20artigo.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

DOWNING, J. *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. 2nd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2007.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. Coleção Observação de Comportamento, vol. 1, São Paulo: EDICON, 1999. p. 125.

FONTE, M. A. da; BOESCH, M. C. Recommended Augmentative and Alternative Communication Competencies for Special Education Teachers. **Journal of International Special Needs Education**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 47-58, 1 maio 2016. Division of International Special Education and Services (DISES). <http://dx.doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195416.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. 253 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. p. 143.

FREITAS, A. B. M. D. Enunciação e autoria via comunicação alternativa e interlocução mediadora. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 165-180, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=339829640009>. Acesso em 20 jan. 2022.

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 116-124.

FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J.; CARDOSO, J. R. Observação sistemática por meio de filmagem: cuidados e procedimentos. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, E. J.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S.; BUSTO, R. M. (org.). **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: Série de Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, 2009. Cap. 6. p. 49-66.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.37, n.2, p.249-261, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2020.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 208 p.

GLENNEN, S.L. Introduction to augmentative and alternative communication. In:GLENNEN, S.L.; DECOSTE, D.C. Handbook of augmentative and alternative communication.San Diego: singular, 1997. p.3-19.

GOMES, H. T.; CAMPOS, J. L. de. A alfabetização de usuário de CAA utilizando o computador: relato de experiência. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: Gráfico e Papéis, 2007. Cap. 16. p. 153-162.

GONÇALVES, A. G. Desafios e condições para a aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 45-66, 2014. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31206>. Acesso em: 24 out. 2021.

GUARDA, N. S. da; DELIBERATO, D. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 269-288, ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382006000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FfwCBY7Wvx45Z6QHc6TjvSv/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da UFSCAR. 2011. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2021.

HONORATO *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação**, 29., 2006, Anais, Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a_video_gravacao_como_registro.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

IACONO, T. Editorial: Words. **Augmentative and Alternative Communication**, 18, 215–216, 2002.

ISAAC Brasil. INTERNACIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNIAION. **O que é Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)?** Disponível em: <http://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-alternativa.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

JOHNSTON, S. S.; O'KEEFFE, B. V.; STOKES, K. Early Literacy Support for Students with Physical Disabilities and Complex Communication Needs. **Teaching Exceptional Children**, [S.L.], v. 51, n. 2, p. 91-99, nov. 2018. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059918802808>.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: a new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-18, mar. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>.

LIGHT, J. C. Development of communicative competence by individuals who use AAC. In: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R.; REICHLER, J. *Communicative competence for individuals who use AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2003. p. 3-38.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 2, p. 85-96, 2015.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Artes Médicas, 1986. p 27-43.

MACHALICEK, W., SANFORD, A., LANG, R., RISPOLI, M., MOLFENTER, N., MBESEHA, M. K. Literacy interventions for students with physical and development disabilities who use aided AAC devices: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 219–240, 2010. doi:10.1007/s10882-009-9175-3

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa**. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II**. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 4, 72p. il.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. (Orgs.) **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

MANZINI, M. G. *et al.* Programa de Comunicação Alternativa para uma Criança com Paralisia Cerebral e seus Parceiros de Comunicação: um estudo de delineamento de múltiplas sondagens. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 553-570, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HcksWM44grvkyfW96rLrsbK/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em mato grosso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 2, p. 98-113, maio 2012. Quadrimestral. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2150>. Acesso em: 12 maio 2021.

MATUMOTO, M. A. de S. Processos de Apropriação da Comunicação Suplementar e Alternativa no Território da Escola. In: CHUN, R. Y. S.; REILLY, L.; MOREIRA, E. C. (org.). **Comunicação Alternativa: ocupando territórios**. São Carlos: M&M, 2015. Cap. 2. p. 113-127.

MARINGÁ, A. Zaporoszenko. Secretária de Estado da Educação (org.). **COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E PARALISIA CEREBRAL: recursos didáticos e de expressão. Caderno Pedagógico: EDUCAÇÃO ESPECIAL**. [S.L.], 2008. p. 4-95.

MARTINS, A. M. S., DEPRESBITERIS, L., TELLES MARCONDES, O. **A mediação como princípio educacional**: Bases Teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p.345-358, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

MASSARO, M. Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASSARO, M. Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa. 2016. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 331-350, maio 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecia>. Acesso em: 22 maio 2021.

MASSARO, M. *et al.* Estratégias de Comunicadores Auxiliados para Instruir Parceiros de Comunicação na Construção de Modelos Físicos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 3, n. 22, p. 337-350, 2016. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GpY9xs94yBQM7VxMQTZhBbh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 21.

MCNAUGHTON, D.; LIGHT, J.; BEUKELMAN, D. R.; KLEIN, C.; NIEDER, D.; NAZARETH, G. Building capacity in AAC: a person-centred approach to supporting participation by people with complex communication needs. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 56-68, 2 jan. 2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2018.1556731>

MEDIAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mediacao/>. Acesso em: 23 out. 2021.

MILLIKIN, C. Symbol system and vocabulary selection strategies. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 97-148.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed., São Paulo: Hucitec, 2013. p. 406.

MODESTO, R. F. F. Comunicação alternativa: participação de alunos com deficiência não oralizados na rotina pedagógica, 159 f, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

MURRAY, J.; SANDBERG, D. S.; SMITH, M. M.; DELIBERATO D.; STADSKLEIV K.; VON TETZCHNER, S. Communicating the unknown: descriptions of pictured scenes and event presented on video by children and adolescents using aided communication and their peers using natural speech. **Augmmentative Alternative Communication**, v.34, n.1, p. 30-39, 2018.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 23-40, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

NUNES. L. R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.300.

NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 169-176. ISBN: 978- 85-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520.009. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>

NUNES. L. R. O. P. **Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla**. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

NUNES, D. R. de P.; NUNES, L. R. O. de P. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. In: NUNES, L. R. O. de P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 126-141.

NUNES, L. R. O. de P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLIVEIRA, A. I. A. de; ASSIS, G. J. A. de; GAROTTI, M. Fernandes. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 85-102, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HCVFhjpDnL6C49QTmvFLkyS/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: versão para crianças e jovens**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

PEDAGÓGICA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pedagogica/>. Acesso em: 23 out. 2021.

PELOSI, M. B. A Comunicação Alternativa Escrita. In: NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula (org.). Favorecendo o Desenvolvimento da Comunicação em Crianças e Jovens com Necessidades Educacionais Especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 203-216

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14120/15938>>. Acesso em: 16 mar. 2021. p. 52-59.

PELOSI, M. B.; BORGES, J. A. D. S. Prancha fácil: uma nova abordagem para a produção de pranchas para comunicação alternativa. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282135345>. Acessado em: 15 mai. 2021.

PIRES, V. L. Dialogismo e Alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 16, p. 35-48, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em: 22 out. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 45, n. 155, p. 12-29, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053142862>.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 33, 24 mar. 2020. CentroUniversitario La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.6271>.

RADICI, E.; HEBOYAN, V.; MANTOVANI, F.; LEO, G. de. Teachers' Attitudes Towards Children Who Use AAC in Italian Primary Schools. **International Journal of Disability, Development and Education**, [S.L.], v. 66, n. 3, p. 284-297, 10 ago. 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912x.2018.1495321>.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 127-138, maio 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/266>. Acesso em: 19 abr. 2021.

REILLY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. p.13-23.

RÉZIO, G. S.; FORMIGA, C. K. M. R. Inclusion of children with cerebral palsy in basic education. **Fisioterapia e Pesquisa**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 40-46, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1809-2950/428210114>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fp/a/zZzkmQCJvLfw5FnqJMnHwbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Rev. ed. esp.** Santa Maria, n.13, v. 33, p. 1-25. mai 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37968/html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ROCHA, A. N. D. C. Processo de Prescrição e Confeção de Recursos de Tecnologia Assistiva para Educação Infantil. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

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

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 71-92, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382012000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WqrPHJsTmsjBBjbqZsSRj6y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 99-110, 7 dez. 2018. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.

RODRIGUES, P. R. E. Práticas pedagógicas no ensino da criança com paralisia cerebral. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 4. p. 73-109.

ROSA, C. R. *et al.* A difícil arte de se comunicar com pessoas. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: Gráfico e Papéis, 2007. Cap. 14. p. 141-147.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 de abr. 2021.

SAMESHIMA, F. S. Habilidades Expressivas de Um Grupo de Alunos Não-Falantes Durante Atividades de Jogos. 2006. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

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

SAMESHIMA, F. S. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 21, n. 65, p. 455-475, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216524>.

SANT'ANNA, M. M. M. *et al.*; Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 100-114, 6 dez. 2018. Semestral. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.13678>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13678>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2021. p. 1-70. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. Gráfica e Editora Cromos. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

SCHIRMER, C. R. Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.L.], v. 205, p. 42-51, jun. 2018.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O de P. Formação continuada de professores para atuarem com a comunicação alternativa nas salas de recursos multifuncionais de referência. In: CHUN, Regina Yu Shon; REILLY, Lucia; MOREIRA, Eliana Cristina (org.). **Comunicação Alternativa: ocupando territórios**. São Carlos: M&M, 2015. Cap. 3. p. 291-318.

SCHIRMER, C. R. Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.L.], n. 205, p. 42-52, jun. 2018. Mensal. Dossiê.

SEABRA, A. G. Alfabetização, distúrbios de fala e comunicação alternativa: características e instrumentos para avaliação e intervenção. In: DELIBERATO, D. et al. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 216-225.

SEVCIK, R. A.; ROMSKI, M. A. The role of language comprehension in establishing early augmented conversation In: REICHLE, J.; BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. (Org.). *Augmentative and alternative communication series: exemplary practices for beginning communicators: implications for AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2002. p. 453-476.

SILVA, R. L. M. da *et al.* Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 25-42, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382013000100003>.

SMITH, M. M. Language Development of Individuals Who Require Aided Communication: Reflections on State of the Science and Future Research Directions Augment. Altern. Commun. 2015; 31(3): 215–233.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes em sala de aula: aspecto da construção coletiva do conhecimento na escola. **Revista de Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, n. 18, p. 15-28, jul./dez. 1991.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, Carme Basil.; SORO-CAMATS, Emili.; BULTÓ, Carme Rosell (Orgs). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

SOUZA, V. L. V. de; NUNES, L. R. O. de P. Caracterização da comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do rio de janeiro. In: NUNES, L. R. O. de P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 78 a 109.

STAUTER, D. W.; MYERS, S. R.; CLASSEN, A. I. Literacy instruction for young children with severe speech and physical impairments: a systematic review. **Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention**. [S.L.], p. 1-20. 22 ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/19411243.2017.1359132>. Acesso em: 20 abr. 2021.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K. ;LINCOLN, Y .S. (Ed). Handbook of qualitative research London: SAGE Publications, 1994. P. 236–437.

VASCONCELLOS, R. Paralisia Cerebral: a fala na escrita. 1999.128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VASCONCELLOS, R.; RÉ, A. del. Paralisia Cerebral: efeitos da escrita sobre a escrita. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), [S.L.], v. 61, n. 2, p. 319-349, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1709-4>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Pk7t6yDfN86CRfRzvcgVTjw/?lang=pt>. acesso em: 22 abr.2021.

von TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: NUNES, L. R. O. de P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. p. 172-201.

von TETZCHNER, S.; BASIL, C. Terminology and Notation in Written Representations of Conversations with Augmentative and Alternative Communication. **Augmentative and Alternative Communication**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 141-149, set. 2011. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2011.610356>.

von TETZCHNER, S. V.; JENSEN, M. H. Augmentative and Alternative communication: European Perspectives. London: Whurr Publishers Ltd, 1997. 105-134 p.

von TETZCHNER, S. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: An international perspective. **Augmentative and Alternative Communication**, 14, 1-15, 2018. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2017.1422020>.

von TETZCHNER, S.V. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. Mai-ago 2005. v. 11, n.2, p.151-184.

von TETZCHNER, *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nGz4ftFxHJVkzNhLqpBMcxS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 21.

VYGOTSKY, L. S. A. Construção do Pensamento e da Linguagem (texto integral traduzido do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 520.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*. v. 37, n.4, p. dez., 2011. p. 861-870.

VYGOTSKY, L. S. A. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 192.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas) volume V. Visor. Madrid, 1997, p. 199.

WIEDEMANN, Â. P. Z.; WIEDEMANN, S. C. A formação de professores sobre a inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Conexão UEPG**, [S.L.], v. 3, n. 15, p. 262-268, 2019. Trimestral. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 05 jul. 2021.

WOLFF, L. M. G.; CUNHA, M. C. Instrumento de avaliação de linguagem na perspectiva da Comunicação Suplementar e Alternativa: elaboração e validação de conteúdo. **Audiology - Communication Research**, [S.L.], v. 23, n 2044, p. 1-8, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2044>.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 212.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Prezados pais ou responsáveis,

Veio por meio deste termo, solicitar a autorização para a participação de seu filho na pesquisa intitulada: **Mediação nas atividades pedagógicas junto a um aluno com necessidade complexa de comunicação**. O objetivo consiste em analisar a mediação pedagógica com um aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação durante o atendimento educacional especializado.

Esta pesquisa poderá oferecer aos professores polivalentes e especialistas subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como trata-se de um estudo que ocorreu em 2016 e contou com a participação dele, peço o consentimento a vocês para que seja realizado uma nova pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso a partir do material que foi coletado via vídeo gravações e registros no diário de campo durante as atividades pedagógicas realizadas com o seu filho quando ele frequentava a sala de recursos multifuncionais.

Sua identidade será preservada, sendo a participação dele anônima e os resultados obtidos no decorrer da pesquisa serão tratados de maneira confidencial com chances de serem divulgados para fins científicos em eventos e/ou revistas científicas, seguindo os padrões profissionais de sigilo e ética.

Esclareço que a aceitação da participação desta pesquisa é voluntária, conferindo a vocês o total direito a não autorização da participação de seu filho, sem onerosidade com prejuízos, penalidades ou represálias por suas decisões.

Os participantes poderão contatar a pesquisadora responsável em caso de dúvidas. Coloco-me à disposição para prestar esclarecimentos em qualquer momento da pesquisa. Caso seja do interesse de vocês saberem mais sobre os resultados desta pesquisa, solicito gentilmente que indiquem um e-mail para contato.

Agradeço novamente pela atenção e colaboração.
Respeitosamente,

Daniele de Oliveira Camaliente

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Especial
Cel: (14) 99751-3192 E-mail: daniele.camaliente@unesp.br

Eu, _____ portador do
RG _____ declaro que fui devidamente esclarecida (o) em relação ao
projeto de pesquisa “**Mediação nas atividades pedagógicas junto a um aluno com
necessidade complexa de comunicação**” e concordo autorizando o meu filho a participar. Meu
e-mail _____ (opcional)

Botucatu, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da participante

Daniele de Oliveira Camaliente
Responsável pela pesquisa

Prof.^a Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Prezada professora,

Veio por meio deste termo, solicitar a sua autorização para participar da pesquisa intitulada: **Mediação nas atividades pedagógicas junto a um aluno com necessidade complexa de comunicação**. O objetivo consiste em analisar a mediação pedagógica com um aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação durante o atendimento educacional especializado.

Esta pesquisa poderá oferecer aos professores polivalentes e especialistas subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como trata-se de um estudo que ocorreu em 2016 e contou com a sua colaboração, sua participação inclui apenas consentir que seja realizado uma nova pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso a partir do material coletado via vídeo gravações e registros no diário de campo durante as atividades pedagógicas.

Sua identidade será preservada, sendo sua participação anônima e os resultados obtidos no decorrer da pesquisa serão tratados de maneira confidencial com chances de serem divulgados para fins científicos em eventos e/ou revistas científicas, seguindo os padrões profissionais de sigilo e ética.

Esclareço que sua participação nesta pesquisa é voluntária, conferindo-lhe total direito a não querer participar, sem onerosidade com prejuízos, penalidades ou represálias por sua decisão.

Os participantes poderão contatar a pesquisadora responsável em caso de dúvidas. Coloco-me à disposição para prestar esclarecimentos em qualquer momento da pesquisa. Caso seja de seu interesse saber sobre os resultados desta pesquisa, solicito gentilmente que indique um e-mail para contato.

Agradeço novamente pela sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Daniele de Oliveira Camaliente

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Especial

Cel: (14) 99751-3192 E-mail: daniele.camaliente@unesp.br

Eu, _____ portador do RG _____ declaro que fui devidamente esclarecida em relação ao projeto de pesquisa "**Mediação nas atividades pedagógicas junto a um aluno com necessidade complexa de comunicação**" e concordo em participar. Meu e-mail (opcional) _____.

Botucatu, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da participante

Daniele de Oliveira Camaliente
Responsável pela pesquisa

Prof.^a Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE C

Termo de Autorização da Instituição Escolar

Prezado (a) diretor (a),

Eu, Daniele de Oliveira Camaliente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” na Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília.

Apresento-me o (a) V.S.^a para solicitar a permissão e autorização para a realização da pesquisa intitulada: **Mediação nas atividades pedagógicas junto a um aluno necessidade complexa de comunicação**, sob a orientação da professora Dr.^a Débora Deliberato.

O objetivo consiste em analisar a mediação pedagógica com um aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação durante o atendimento educacional especializado.

Esta pesquisa poderá oferecer aos professores polivalentes e especialistas subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como trata-se de um estudo que ocorreu em 2016 e contou com a autorização da diretora da instituição escolar da época, sua colaboração inclui consentir que seja realizado uma nova análise das atividades que foram realizadas nesta instituição escolar, naquele momento para a elaboração da pesquisa atual com possibilidade de realizações de pesquisas futuras.

As atividades foram feitas por meio de vídeo gravações e registros no diário de campo durante as atividades pedagógicas realizadas na sala de recursos multifuncionais.

Os resultados obtidos no decorrer desta pesquisa serão tratados de maneira confidencial com chances de serem divulgados para fins científicos em eventos e/ou revistas científicas, seguindo os padrões profissionais de sigilo e ética.

Esclareço que sua autorização me possibilitará obter mais informações relevantes a partir da elaboração de um novo estudo.

Estarei à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço pela sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Daniele de Oliveira Camaliente

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Especial

E-mail: daniele.camaliente@unesp.br

Cel: (14) 99751-3192

Termo de Autorização do (a) Diretor (a) Escolar

Nome legível: _____
Função/ Cargo: _____
Assinatura: _____

APÊNDICE D

Protocolo de Filmagem

Data:

Encontro na SR:

Número de Vídeos:

Duração total de intervenção:

Participantes:

- professora pesquisadora em formação, professora da SR e estudante.
- professora pesquisadora em formação e estudante.

Situação de observação:

- Mediação pedagógica realizada pela professora pesquisadora em formação, professora da SR com o estudante.
- Mediação pedagógica realizada pela professora pesquisadora em formação com o estudante.

Atividade:

- teste de exclusão e generalização postulados por Luria (2011);
- etapas adaptadas de alfabetização segundo o método de Paulo Freire (BRANDÃO, 1989);
- etapas adaptadas de alfabetização segundo o método de Paulo Freire (BRANDÃO, 1989) usando como recurso pedagógico o *software* Prancha Fácil.

Descrição da atividade:

Materiais:

- lápis; folha de papel em branco; folha com atividades impressa; caderno; borracha; régua; tesoura; cola; outros.

Equipamentos tecnológicos:

- notebook*; *tablet*; caixinhas de som; *smartphone*

Recursos pedagógicos:

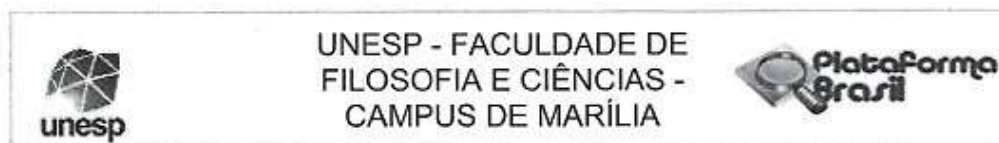
- história em vídeos; álbum de fotografias; alfabeto móvel (letras); alfabeto móvel (sílabas) fichas de cultura (figuras em branco e preto); calendário; figuras; ampulheta; fotografias; outros.

Programas de computador:

- Power Point*; Programa Mídia Player; Prancha Fácil; outros. Quais:

APÊNDICE E

Parecer Comitê de Ética- Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus Marília-UNESP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Professores no contexto da comunicação alternativa

Pesquisador: DEBORA DELIBERATO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55431216.6.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.525.070

Apresentação do Projeto:

A pesquisa insere-se na área de Ciências Humanas e tem como foco a formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo capacitar professores no contexto das linguagens alternativas e sistematizar o conteúdo necessário para os cursos de formação de professores no contexto do uso das tecnologias de comunicação alternativa nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes para os sujeitos e o projeto explicita benefícios com os resultados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa serão professores que ministram aula para alunos com deficiência e severo distúrbio de comunicação e os professores do atendimento educacional especializado (AEE) que acompanham os mesmos alunos. O projeto explicita a forma de seleção dos seis sujeitos que farão parte da pesquisa. Dentre os procedimentos de pesquisa previstos, a pesquisadora fará uso do grupo focal.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.525.070

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os documentos obrigatórios necessários para a análise do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 27/04/2016, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa Formação de Professores no contexto da comunicação alternativa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_700854.pdf	19/04/2016 23:02:12		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	19/04/2016 22:59:19	DEBORA DELIBERATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_debora_escola_comite.pdf	17/04/2016 15:36:59	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	resultado_cnpq.pdf	17/04/2016 15:36:12	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_secretaria.pdf	17/04/2016 15:34:02	DEBORA DELIBERATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DEBORA_DELIBERATO_comite.pdf	17/04/2016 15:32:44	DEBORA DELIBERATO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: osp@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.525.070

MARILIA, 02 de Maio de 2016

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br

Página 03 de 03