

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO PEDAGÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA**

**ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NA  
ESCOLA: LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E  
PROCESSOS COMUNICATIVOS**

**Vitória  
2014**

**VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA**

**ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL  
NA ESCOLA: LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E  
PROCESSOS COMUNICATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus.

**Vitória  
2014**

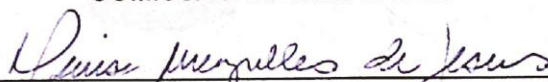
## VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA

# ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NA ESCOLA: LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E PROCESSOS COMUNICATIVOS

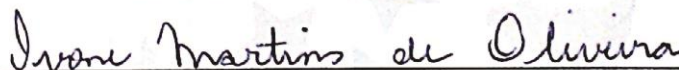
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2014.

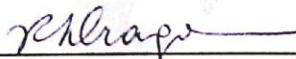
### COMISSÃO EXAMINADORA



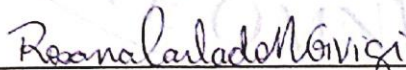
Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi  
Universidade Federal de Sergipe



Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado  
Universidade Federal de São Carlos

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C824a Correia, Vasti Gonçalves de Paula, 1968-  
Alunos com paralisia cerebral na escola : linguagem,  
comunicação alternativa e processos de comunicativos / Vasti  
Gonçalves de Paula Correia. – 2014.  
282 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Deficientes – Meios de comunicação. 3.  
Linguagem. 4. Paralisia cerebral. I. Jesus, Denise Meyrelles de,  
1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU:37

---

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, autor e grande arquiteto do Universo! Creio Nele, incondicionalmente, como fonte inesgotável de sabedoria, pois Nele encontro respostas e discernimentos para as principais decisões da vida.

À querida professora **Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus**, minha eterna "orientadora", pela forma carinhosa, respeitosa e, sobretudo, competente com que acompanhou e orientou este trabalho.

Aos professores **Dr.<sup>a</sup> Rosana Carla do Nascimento Givigi, Dr.<sup>a</sup> Kátia Regina Moreno Caiado, Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira e Dr. Rogério Drago**, pela leitura responsável deste trabalho e pela demonstração de generosidade em partilhar seus conhecimentos e sugestões.

Ao meu **marido e filho** tão amados, por aceitarem minhas ausências e compreenderem a importância dos estudos e da realização deste trabalho em minha vida profissional-acadêmica.

Aos meus queridos **pais**, exemplos eternizados, em minha vida, de persistência, coragem, fé e esperança.

Aos meus **irmãos e cunhados**, por marcar cada um a sua presença, à sua maneira.

Aos **profissionais das Escolas Novo Horizonte e Belo Oriente e às profissionais gestoras da Educação Especial** das Secretarias de Educação, por acolherem a ideia de participar deste estudo.

Aos **colegas de trabalho** da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e da Rede de Ensino Doctum, por me apoiarem nos momentos de "pressão" ante os prazos e tempos estabelecidos.

Aos **colegas do Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar**, pelo compartilhamento de saberes e experiências, tão necessários aos que ousam trilhar o caminho da pesquisa e da produção de conhecimentos.

*Certamente os leitores não encontrarão neste texto “a verdade” (talvez porque ela não exista, ou talvez porque, como diz Gregory Bateson, o máximo que podemos conseguir são aproximações a verdades), porque aquilo que é construção histórica não se reduz a textos: ela está aquém e além dos textos, porque nestes estão refletidos os lugares e as condições de sua própria produção. E se há algo de que podemos nos beneficiar nestes tempos de incerteza é precisamente a consciência de que sentidos, significados, compreensões, verdades são construções sujeitas a chuvas e trovoadas, a terremotos e a calmarias. Também ao contexto, a verdade não se reduz, porque este não contém apenas o que o passado permitiu que fosse presente, mas se faz também do que ainda está por ser alcançado.*

(GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 9).

## RESUMO

O estudo assume como problema de investigação analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) aos processos comunicativos de alunos sem fala articulada no contexto da escola, destacando nesses processos o papel potencializador dos interlocutores. Fundamenta-se na abordagem de linguagem e na noção de enunciado discutidas por Bakhtin e nas contribuições de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem no curso das aprendizagens, ao longo da vida. As análises e reflexões empreendidas evidenciam uma discussão acerca da linguagem que se desloca da dimensão orgânica para a dimensão da constituição do sujeito como humano. Sob essa visão, outros conceitos, como os de língua, fala, interação verbal, dialogia, enunciação, aprendizagem e desenvolvimento são problematizados e também considerados como elementos fundantes e presentes nas relações comunicativas entre os sujeitos sem fala articulada e seus interlocutores. Na primeira etapa, o estudo busca conhecer as formas organizativo-pedagógicas de cinco Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e da Secretaria de Estado da Educação no que diz respeito à identificação dos alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada, ao acompanhamento técnico-pedagógico e à formação de professores que atuam na Educação Especial. Na segunda etapa, objetiva conhecer a processualidade da organização do trabalho pedagógico instituída nos contextos escolares e investiga os processos comunicativos em/com dois alunos com severos comprometimentos motores e de fala em duas escolas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Serra e de Vitória. Nesta etapa, opta pela pesquisa-ação colaborativo-crítica por contribuir, teórica e metodologicamente, para sustentar os fazeres individuais e coletivos nos lócus de investigação. Os resultados revelam que, institucionalmente, ainda não se conhece quem são e quantos são os alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada no contexto de suas reais necessidades. Esse desconhecimento é atribuído pelas gestoras das Secretarias Municipais de Educação investigadas ao considerarem que, via de regra, são tomadas apenas as informações do Educacenso-INEP. As identificações pontuais, quando ocorrem, são decorrentes de estratégias internas adotadas, sendo uma delas o assessoramento pedagógico das equipes às escolas. No que tange ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, o estudo constata que são atravessados por concepções equivocadas sobre os sujeitos com Paralisia Cerebral sustentadas, sobretudo, pela baixa expectativa e pelo pouco “esforço” quanto à sua escolarização. Constata também que o uso dos recursos de CAA potencializa os processos comunicativos dos alunos investigados e, movimentados pela linguagem, possibilita-lhes enunciar e fixar posições, opiniões e decisões, assegurando-lhes mais autonomia e fluidez do processo comunicacional. As formas de mediação dos interlocutores assim como as dinâmicas dialógicas por eles utilizadas com os alunos se constituem como elementos importantes nos processos de comunicação e interação. A espera do outro, o apoio e o incentivo à reformulação daquilo que se quer expressar, as modificações e alterações no jogo dialógico são exemplos dessa mediação. Quanto às ações de reorganização do trabalho pedagógico, o estudo registra maior articulação e colaboração entre professores da classe, professora da Educação Especial e estagiária no planejamento das aulas, dos conteúdos, com a inserção no *notebook* para um dos alunos; o uso das pranchas de comunicação, por ambos os alunos e seus interlocutores, como ação inovadora nos contextos escolares; a realização de atividades pelos alunos, com gradativa autonomia, a partir da disponibilização de recursos de TA/CAA (pasta de conteúdos temáticos, figuras imantadas, quadro metálico, ponteira, plano inclinado, *notebook*); a proposição de ações intencionais de alfabetização, a partir da reorganização de espaços-tempos no cotidiano da escola. Conclui

que as discussões teóricas e práticas das questões relacionadas com a linguagem, com os processos cognitivos e com o uso de recursos de TA/CAA alavancam mudanças na concepção dos profissionais das escolas pesquisadas que, ainda, sob uma visão reducionista quanto às formas de comunicação e de interação verbal, “impõem” limites à escolarização dos alunos com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paralisia Cerebral. Linguagem. Comunicação Alternativa. Aprendizagem.



## ABSTRACT

This study aims at analyzing the contributions of Augmentative and Alternative Communication (AAC) to communicative processes of students with speech disorders in the school setting. It highlights the potentiating role of interlocutors in this process. The investigation is grounded on language approach and the notion discussed by Bakhtin and the contributions of Vygotsky on the relationship between development and learning, positing that language acquisition and development take place during learning, during all the life. The analyses and reflections employed show a discussion about language that departs from an organic dimension towards a dimension of the individual as human being. From this perspective, other concepts such as language, speech, verbal interaction, dialogism, enunciation, learning and development are questioned and also considered fundamental elements that are present in the communicative relations between individuals with speech disorders and their interlocutors. During the first stage, the study seeks to understand organizational-pedagogical methods of five Municipal Education Secretariats in the Metropolitan Area of Vitoria, ES, Brazil and of the State Education Secretariat regarding identification of students with Cerebral Palsy with speech impairment; technical-pedagogical supervision and special education teacher training. In the second stage, the goal is understand the process of pedagogical practice organization instituted in school settings and investigate communicative processes of/with two students with serious motor and speech impairments in two Elementary Schools located in the municipalities of Serra and Vitoria, ES, Brazil. During this stage, the study opted for collaborative critical action research because it contributes theoretically and methodologically to support individual and collective actions in the investigation settings. The results show that, institutionally, the number and identity of students with cerebral palsy with speech disorders are still unknown in the context where their real needs emerge. Municipal Education Secretariat managers attribute this disinformation to the fact that data are generally obtained only from *Educacenso-INEP*. Localized identification of students with these disabilities derive from inside strategies adopted. One of them is pedagogical assistance to schools. As far as teaching, learning and assessment are concerned, the study verifies that they are permeated by mistaken notions about individuals with cerebral palsy, which is mainly supported by the low expectation from and little effort towards education of these individuals. It is also observed that the use of AAC resources potentiates communicative processes of the students investigated and, pushed by language, they are allowed to express themselves, give opinions and make decisions, which will grant them autonomy and fluency. Mediation by interlocutors as well as the dialogic dynamics they adopt with students constitute important elements in the communication and interaction processes. Waiting for the other, support and encouragement to rephrase what one means, modification and alteration in the dialogic game are examples of this mediation. Concerning actions to reorganize pedagogical practice, the study records more interaction and collaboration between main teacher, Special Education teacher and student-teacher to plan classes and contents after the laptop computer to each student was introduced; the use of communication flashcards by both students and their interlocutors as innovation in school settings; performance of activities by students, with gradual autonomy after TA/AAC resources were made available (folder with theme contents, magnetic pictures, metallic board, pointer, inclined plane, laptop); proposal of intentional literacy action by reorganizing space-time in school everyday life. The study concludes that theoretical and practical discussions of questions related to language, cognitive processes and use of TA/AAC resources boost changes in school professionals' concepts. From a reductionist perspective towards

communication and verbal intervention, these professionals still "impose" limits to education of students with disabilities.

**KEYWORDS:** Cerebral Palsy. Language. Alternative Communication. Learning.

## RESUMEN

El estudio asume como un problema de investigación para analizar las contribuciones de la Comunicación Ampliada Alternativa (CAA) a los procesos comunicativos de los estudiantes sin el lenguaje articulado en el contexto escolar, destacando en éstos procesos el papel potenciador de los interlocutores. Basado en el enfoque del lenguaje y en la noción de expresión discutidas por Bakhtin y las contribuciones de Vygotsky sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, con el argumento de que la adquisición y desarrollo del lenguaje ocurren en el curso del aprendizaje a lo largo de la vida. Los análisis y reflexiones realizados muestran una discusión sobre el lenguaje que se mueve de la dimensión orgánica a la dimensión de la constitución del sujeto como un ser humano. Bajo este punto de vista, otros conceptos, como el lenguaje, hablar, la interacción verbal, dialógica, la enunciación, el aprendizaje y el desarrollo se problematizan y también considerados como elementos fundadores y presente en las relaciones comunicativas entre los sujetos sin lenguaje articulado y sus interlocutores. En la primera etapa, el estudio busca la comprensión de las formas organizativas y pedagógicas en cinco Secretarías Municipales de Educación de la Región Metropolitana de Vitória y del Departamento de Educación del Estado con respecto a la identificación de los estudiantes con parálisis cerebral sin lenguaje articulado, control técnico-pedagógico y la formación de los docentes que trabajan con Educación Especial. En la segunda etapa, el objetivo es determinar la procesualidad de organización del trabajo pedagógico establecido en contextos escolares e investiga procesos de comunicación con dos estudiantes que muestran discapacidades motoras severas y discurso en dos escuelas primarias, ubicadas en el municipio de Serra y Vitória. En este paso, se decanta por la investigación de acción colaborativa-crítica de contribuir teórica y metodológicamente, para apoyar acciones individuales y colectivas en los locus de la investigación. Los resultados revelan que, institucionalmente, no se sabe quiénes y cuántos son los alumnos con parálisis cerebral y sin lenguaje articulado en el contexto de sus necesidades reales todavía. Esta ignorancia es asignada por la administración de la Educación Municipal investigadas al considerar que, por regla general, se toman sólo informaciones del Educa censo (INEP). Las identificaciones específicas, cuando se pasan, se deben a las estrategias internas adoptadas, siendo uno de ellos, el equipo de asesoramiento pedagógico a las escuelas. Con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y a la evaluación, el estudio encuentra que son atravesadas por los conceptos erróneos acerca de las personas con parálisis cerebral sostenida, principalmente, por las bajas expectativas y por pequeño "esfuerzo" de su escolarización. También señala que el uso de los recursos CAA mejora los procesos comunicativos de los estudiantes investigados y, movidos por el lenguaje, les permite enunciar y fijar posiciones, opiniones y decisiones, asegurándoles una mayor autonomía y fluidez del proceso de comunicación. Las formas de mediación de los interlocutores así como las dinámicas dialógicas utilizadas por ellos con los estudiantes, constituyen elementos importantes en los procesos de comunicación e interacción. Al esperar por el otro, apoyar y alentar la reformulación de lo que quiere expresar, las modificaciones y cambios en el juego dialógico son ejemplos de esta mediación. En cuanto a las acciones de reorganización del trabajo pedagógico, el estudio registra una mayor articulación y colaboración entre los profesores del aula, profesor de educación especial y estudiante en la planificación en prácticas de clases, del contenido, con la inserción de notebook para los estudiantes, utilizar tableros de comunicación, tanto para los estudiantes y sus interlocutores, como una acción innovadora en el contexto escolar; la realización de las actividades de los estudiantes, con autonomía progresiva de la disponibilidad de recursos de TA/CAA (carpeta de contenido temático, figuras imantadas, estructura de metal, casquillo,

pendiente, notebook); la proposición de acciones intencionales de alfabetización, de la reorganización del espacios-tiempos diarios en la escuela. Llegué a la conclusión que los aspectos teóricos y prácticos relacionados con el lenguaje, con los procesos cognitivos y el uso de los recursos de TA/CAA aplacan cambios en la concepción de los trabajadores de las escuelas encuestadas que, incluso, bajo una visión reduccionista sobre los medios de comunicación y la interacción verbal, "imponen" limitaciones a la educación de estudiantes con discapacidades.

**PALABRAS CLAVE:** Parálisis Cerebral. Lenguaje. Comunicación Alternativa. Aprendizaje.

## SUMÁRIO

1	<b>DE ONDE SURGE O INTERESSE PARA A PESQUISA.....</b>	13
2	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO.....</b>	25
2.1	A EXALTAÇÃO DA ÉTICA DA DIFERENÇA: UMA IDEOLOGIA DA INCLUSÃO? .....	30
3	<b>POR UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA ACERCA DA DEFICIÊNCIA: DO ORGÂNICO AO SOCIAL .....</b>	39
3.1	A PARALISIA CEREBRAL: CONCEITO, ASPECTOS ETIOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	41
3.2	TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO VIAS DE ACESSO À INCLUSÃO: UMA VISÃO SOCIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA.....	47
4	<b>A PRODUÇÃO TEÓRICA EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: QUE CONHECIMENTOS REVELA?.....</b>	53
5	<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: ANUNCIAÇÕES TEÓRICAS EM BAKHTIN E VIGOTSKI.....</b>	78
6	<b>CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	101
6.1	A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO TRILHA DE ACESSO.....	104
6.2	O DESENHO DA PESQUISA.....	108
6.2.1	Os lócus de investigação.....	112
6.2.2	Os procedimentos e dinâmicas na coleta dos dados e os sujeitos envolvidos no estudo.....	118
6.2.3	Análise microgenética: uma possibilidade à discussão, análise e reflexão dos dados.....	122
7	<b>DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA.....</b>	125
7.1	O CENÁRIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA: ONDE ESTÃO E COMO SÃO ATENDIDOS OS ALUNOS COM SEVEROS COMPROMETIMENTOS MOTORES E DE FALA .....	125
7.2	O ENCONTRO COM OS SUJEITOS FOCO DO ESTUDO E OS OUTROS ENVOLVIDOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS .....	148

7.2.1	<b>O encontro com Helen na Escola <i>Novo Horizonte</i></b> .....	149
7.2.2	<b>O encontro com Thor na Escola <i>Belo Oriente</i></b> .....	156
7.3	<b>A APREENSÃO DA REALIDADE NAS ESCOLAS <i>NOVO HORIZONTE E BELO ORIENTE</i> PELA VIA DA OBSERVAÇÃO</b> .....	161
7.3.1	<b>A processualidade das ações interventivas de <i>Flor de Lis</i> na Escola <i>Novo Horizonte</i>: trocas comunicativas – aprendendo a “falar” com quem não fala</b> .....	172
7.3.2	<b>O retorno de Helen à escola: seria um recomeço?</b> .....	189
7.3.3	<b>No limite máximo das responsabilidades na Escola <i>Belo Oriente</i>: “sou mesmo a professora?”</b> .....	202
7.3.4	<b>Mas onde estão os demais profissionais da escola?</b> .....	206
7.3.5	<b>Ações coletivas e individuais que sinalizaram mudanças na Escola <i>Belo Oriente</i>: visibilizando o potencial de Thor</b> .....	211
7.4	<b>A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS PROCESSOS COMUNICATIVOS DE THOR E HELEN: REGISTROS E REFLEXÕES PERTINENTES</b> .....	221
8	<b>OS MOVIMENTOS CONTINUAM POR OUTROS E NOVOS DIÁLOGOS</b> .....	246
9	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	256
	<b>APÊNDICES</b> .....	270
	<b>APÊNDICE A: SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO</b> .....	271
	<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	277
	<b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	281
	<b>APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS DOS MUNICÍPIOS DE VITÓRIA E DE SERRA</b> .....	284

## 1 DE ONDE SURGE O INTERESSE PARA A PESQUISA

*Mas, onde eu deveria começar,  
O mundo é tão vasto?  
Começarei pelo meu país,  
Que é o que conheço melhor.  
Mas meu país, porém, é tão grande.  
Seria melhor começar por minha cidade.  
Mas minha cidade é tão grande.  
Seria melhor começar com a minha rua.  
Não, minha casa.  
Não, minha família.  
Não importa, começarei comigo mesmo.*

(WIESEL, 1979, p. 108).

Para situar o leitor quanto às inquietações e interesses que motivaram a realização deste estudo, iniciamos evocando uma das versões da mitologia grega, que descreve que, entre as cidades de Mégara e Atenas, vivia um homem chamado Procrusto, que tinha um leito de ferro com características peculiares, sobre o qual estendia suas vítimas.

Se seus corpos fossem menores, eles eram violentamente esticados até se ajustarem à medida do leito; se maiores, no caso de seus pés ultrapassarem a cama, eles eram impiedosamente amputados. Ser ou não esticado ou cortado por Procrusto dependia, sem dúvida, da medida daquele leito.

Estabelecendo uma conexão entre a terrível prática do passado, embora mitológica, e as práticas atuais, mesmo em tempos de profundas mudanças e diante de movimentos que se pretendem inclusivos, questionamos, para reflexões iniciais: Que efeitos produz em nós a diferença? (BAPTISTA, 2003); Que medidas temos assumido como ideais e adequadas às nossas práticas curriculares? Ideais e adequadas para quem? Quem define as medidas que as pessoas devem ter para que sejam enquadradas nas supostas normas impostas na sociedade? O que fazemos com quem não cabe, por ser grande ou pequeno demais, em medidas preestabelecidas? Nossas práticas escolares e nossa pedagogia têm-se dilatado (BEYER, 2006) para atender às necessidades evidenciadas por tais diferenças?

Sem pretensões de responder a cada uma das questões, trazemo-las apenas para suscitar nossa atenção e fazer convergir nossos olhares para o desafio existente na construção de uma escola inclusiva, sem demarcações, sem espaços definidos para este ou aquele sujeito em

razão de suas diferenças, que não precise “esticar ou amputar” os sujeitos para que caibam nos espaços-tempos predefinidos do currículo escolar.

Chamamos a atenção, com os questionamentos, para os processos de naturalização construídos na sociedade e refratados, por consequência, na escola, quanto à não participação plena dos sujeitos muito comprometidos, sensorial, física ou intelectualmente, nos processos de ensino. Esses processos de naturalização muitas vezes obscurecem e invisibilizam, no caso dos alunos severamente comprometidos na fala, seus potenciais comunicativos e de aprendizagem.

Desse modo, o aprimoramento dos saberes e fazeres dos profissionais que atuam nas escolas, tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na regência de classe, constitui-se como âncora no processo de desmitificação da ideia de impossibilidades construída, quase que hegemonicamente, acerca do ensino e da aprendizagem dos alunos a que aqui se fez referência, uma vez que as fragilidades das práticas pedagógicas da escola/professores e a baixa expectativa quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico desses alunos, via de regra, se relacionam com o desconhecimento das formas de comunicação expressiva e receptiva dos alunos, em suas intenções comunicativas diárias, com o desconhecimento da existência e/ou uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)/Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como facilitadores dos processos comunicativos e do acesso ao currículo no contexto escolar e com a pouca discussão, no âmbito educacional, sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, como fundamento balizador à compreensão de que existe língua, fala e diálogo em um corpo que não “fala”.

Considerando essa realidade, não podemos deixar de registrar, ao falar sobre onde se assentam nossas inquietações, que, não raras vezes, em nossa experiência como professora do ensino comum e/ou especializado, nos deparamos com desafios e impossibilidades no processo de escolarização de alunos com severos comprometimentos, que advinham muito mais da visão de baixa expectativa construída pela própria família e/ou pelos profissionais da educação, que, na maioria das vezes, aceitavam com resignação o fato de esses alunos não progredirem em função dos limites orgânicos, do que das próprias demandas e dificuldades objetivas apresentadas por eles para acessarem o conhecimento e o currículo escolar.

Para ser mais explícita quanto a essa questão, trazemos uma experiência vivida em uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, em 2003, como professora regente de



uma turma de 2.<sup>a</sup> série, na qual havia um aluno com severos comprometimentos motores e de fala.

As expressões e/ou “manifestações de apoio” e “solidariedade” que recebemos dos colegas educadores da escola, no início do ano e durante os meses em que atuamos como professora de Henrique<sup>1</sup> e dos demais colegas da turma eram representadas mais ou menos pela seguinte fala, a que aqui remontamos, mesmo depois de uma década:

*Ah! Não se preocupe com Henrique. Ele não dá trabalho nenhum. Ele é tranquilo, simpático e fica sempre na dele. Tem a estagiária que vai estar sempre por perto pra levar para o recreio, para o lanche, para o banheiro ou para as demais atividades fora da sala. Você vai ver que o trabalho maior mesmo será ensinar os demais alunos que têm problemas de ordem socioafetiva, problemas de aprendizagem. Para esses, você vai precisar realmente de apoio. (PROFISSIONAL DA ESCOLA)*

A fala da colega traduzia o sentimento e a expectativa que pairavam na escola, de um modo geral, em relação a Henrique, um sentimento que se limitava à ideia de que pouca coisa se podia fazer ou de que nada mais precisava ser feito pelo aluno. Por essa razão, ele não devia ser motivo de nenhuma preocupação para nós, como sua professora, pois, para os possíveis problemas dele, relacionados *a priori* somente com os cuidados básicos e com a socialização, esta restrita a uma participação superficial e contemplativa com colegas da escola, já havia uma estagiária.

As discussões curriculares, quando feitas na escola, sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação não contemplavam as necessidades de Henrique, pois suas diferenças o tornavam excessivamente grande ou pequeno para as medidas já determinadas para o currículo. Nesse sentido, suas diferenças eram desconsideradas, ou melhor, “amputadas”.

Apesar disso, algumas ações, embora simples, provocaram nos alunos da classe o reconhecimento de que Henrique, mesmo diferente dos demais colegas por sua condição motora e ausência da oralidade, tinha, como os demais, o direito de participar do processo de escolarização vivido em sala de aula<sup>2</sup>.

**Primeiramente**, deslocamos Henrique do fundo da sala, onde ficava com a estagiária, para um lugar mais próximo dos colegas. **Em seguida**, “apresentamos” Henrique e os demais alunos para a classe, a partir da leitura dos livros *Um amigo diferente?*, de Cláudia Werneck, e *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*, de Regina Otero e Regina

<sup>1</sup> Nome fictício do aluno com severos comprometimentos motores e de fala.

<sup>2</sup> Para algumas dessas ações pudemos contar com o apoio de uma das profissionais da Educação Especial, que atuava na coordenação do Laboratório Pedagógico, localizado na escola (nome do espaço, naquele momento, destinado ao AEE).

Renno<sup>3</sup>. Com esses textos, buscamos construir uma cultura de respeito e apoio às dificuldades que cada um enfrentava no processo educativo, fossem elas de natureza socioafetiva, motora ou cognitiva.

**O passo seguinte** consistiu em corresponsabilizar a estagiária, mediante orientações e solicitações de parceria para o trabalho no cotidiano da classe, tanto com Henrique quanto com os demais alunos, para que pudéssemos oferecer o apoio necessário a todos os alunos e com um só objetivo: o de levá-los a aprender. **Na sequência da proposta**, assumimos que nenhuma aula seria planejada sem que pensássemos em como Henrique também pudesse participar, embora tal decisão demandasse maiores esforços para que isso acontecesse.

Foi assim, nos três meses em que permanecemos na classe<sup>4</sup>, que Henrique, de aluno contemplativo que era, passou a participar das aulas, respondendo com o corpo, com gestos, olhares e vocalizações diferenciadas às perguntas e provocações feitas, apontando as sílabas, palavras ou figuras representativas daquilo que lhe perguntávamos.

Embora o impacto inicial dessas ações tenha ocorrido apenas com os alunos da classe, elas nos possibilitaram “fugir” de um processo de naturalização quanto à escolarização de alunos como Henrique.

No fluxo dessas reflexões e do relato aqui feito, podemos dizer que as evidências de um progressivo aumento de matrículas de alunos com deficiência, especialmente daqueles com severos comprometimentos motores e de fala, e a necessidade de se discutirem com maior ênfase as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação de alunos em tais condições se constituíram como principais motivações para o delineamento da problemática e dos objetivos presentes neste estudo.

Dados do Censo Demográfico de 2010 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam, no que diz respeito à deficiência motora, com relato de algum tipo de problema, que essa foi a segunda deficiência mais declarada pela população, com mais de 13,2 milhões de pessoas, o que equivale a 7% dos brasileiros. Há, ainda, um total de 4,4

---

<sup>3</sup> A leitura de ambos os livros foi realizada após exposição e distribuição de algumas imagens ampliadas do livro, ou recolhidas de revistas, similares às exibidas no livro, para maior participação e envolvimento dos alunos com os temas abordados. O primeiro, *“Um amigo diferente?”*, aborda as diferenças e estimula o aluno a pensar em algumas crianças diferentes: gagas, com doenças genéticas, cadeirantes, com Síndrome de Down, cegas, com surdez. O segundo livro, *“Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser”*, aborda as diferenças e conduz os alunos à reflexão quanto às suas dificuldades, suas vivências no cotidiano, seus limites, propondo atividades de expressão livre, oral, escrita, entre outras formas de linguagem.

<sup>4</sup> Nossa saída foi decorrente de um convite para reassumir a coordenação de um espaço localizado em uma das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória, denominado “Laboratório Pedagógico”, que na ocasião centralizava a oferta de serviços educacionais especializados para alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) de escolas próximas ao “Laboratório Pedagógico”.

milhões de pessoas que apresentam deficiência motora severa, atingindo o percentual de 2,3% da população brasileira.

Não encontramos no Censo de 2010 indicadores percentuais relativos a dificuldades de comunicação severa, mas trazemos de Nunes (2007) a indicação de que, naquele momento, 1% da população brasileira as manifestava. Considerando esse mesmo percentual, pode-se inferir que há, entre os 190.732.634 brasileiros informados pelo Censo de 2010, cerca de 1,9 milhão de pessoas portadoras dessas dificuldades<sup>5</sup>.

Esses dados dão uma ideia, ainda que superficial, da dimensão quantitativa de pessoas que podem estar frequentando as salas de aulas de ensino comum ou que, no mínimo, farão parte das estatísticas futuras, ante o gradativo aumento delas nesse espaço.

Desse modo, preocupam-nos os distanciamentos das discussões teóricas e práticas que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação de alunos severamente comprometidos na fala, uma vez que essa postura contribui para a permanência e continuidade de práticas desvinculadas das necessidades dos alunos e dos professores regentes. Em consequência, assistimos à perpetuação de ideias e concepções equivocadas acerca dos potenciais linguísticos, comunicativos e de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

É importante dizer que a passividade e a invisibilidade com que são tratados os sujeitos que não compõem a cultura dominante, nesse caso a dos que não realizam trocas comunicativas por meio da oralidade, nos levam a estabelecer um paralelo com a ação de culturas dominantes no mundo, que, para Santos (2002), reduziu ao silêncio muitas outras culturas, tornando impronunciáveis suas formas de ver e conhecer o mundo.

Nesse sentido, o autor questiona: “[...] como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?” (SANTOS, 2002, p. 30). E nós nos perguntamos: Como não reduzir ao silêncio, à passividade e à invisibilidade as possibilidades e os processos de escolarização de sujeitos que não compõem o conjunto hegemônico dos que são oralizados? Santos, quando analisa o impacto das culturas dominantes, comenta:

As ações e as subjetividades são tanto produto como produtores de processos sociais. As determinações consolidam-se na medida em que dominam subjetividades orientadas para identificar limites e se conformarem com eles, quer porque os acham

---

<sup>5</sup> Os problemas de comunicação podem estar relacionados a diversos fatores, como deficiência física, autismo, ou mesmo com doenças que trazem prejuízo às funções motoras e fonoarticulatórias.

naturais, quer porque os acham inultrapassáveis. Pelo contrário, as determinações desestabilizam-se na medida em que predominam as subjetividades orientadas para identificar possibilidades e as ampliam para além do que é possível sem esforço (SANTOS, 2002, p. 33).

O desejo de “desestabilizar” as determinações subjetivadas pelos limites “impostos” pela ausência da fala e pela compreensão hegemônica sobre uma linguagem definida apenas como código e um conjunto de signos e regras seduziu-nos, então, à realização deste estudo, pois a capacidade ou domínio da “[...] natureza dos contextos comunicativos e suas convenções, assim como os sinais não-linguísticos apropriados para cada contexto” (BRUNER, 1978, apud HAGE, 2004, p. 38)<sup>6</sup> só serão desenvolvidos e efetivados se os professores e demais pessoas no contexto escolar estabelecerem trocas comunicativas com os alunos sem fala articulada, e isso só pode ocorrer em função da oportunidade que esses alunos tiverem de manifestar seus desejos e, também, de ouvir e compreender os desejos, opiniões e pontos de vista dos seus interlocutores.

Partimos do pressuposto de que as evidências das capacidades e domínios, que também poderíamos denominar de pistas ou indícios, quando consideradas pelos professores, além de “retirar” os sujeitos com deficiência, sem fala articulada, de um lugar de invisibilidade e de passividade, podem movimentar e direcionar os profissionais para a reorganização de estratégias, produção de recursos, como, por exemplo, os de CAA, entre outras formas auxiliares ao processo de comunicação e interação no contexto escolar.

Nesse sentido, um aspecto importante que ressaltamos e que desponta como ponto emergente à discussão sobre o acesso e a permanência com qualidade na escola dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala, e não somente destes, diz respeito à construção e implementação de espaços-tempos mais acessíveis ao currículo escolar, uma vez que, tradicionalmente, esses espaços, hegemonicamente concebidos, estão voltados para o ensino e a aprendizagem de alunos sem deficiência.

Para citar alguns exemplos, temos os mobiliários, os recursos didático-pedagógicos, entre outros recursos organizativo-pedagógicos que, prioritária e hegemonicamente, foram concebidos para atender alunos oralizados e em condições físicas plenas para a escrita, para a mobilidade, entre outras possibilidades cognitivas que requerem autonomia e independência.

---

<sup>6</sup> Realizamos a leitura a partir de Hage (2004), devido à impossibilidade de acesso à obra, por questões de tradução.

A invisibilidade das necessidades objetivas, no caso dos alunos com comprometimentos motores e de fala, inviabiliza o acesso ao currículo escolar e evidencia uma concepção reducionista e limitativa acerca dos seus potenciais comunicativos e de aprendizagem.

Outro aspecto a ser ressaltado surge da visão de baixa expectativa ainda existente entre os profissionais da educação quanto aos processos de escolarização dos alunos com comprometimentos motores e de fala, uma vez que se assenta na ideia de “incompletude” manifestada por deficiências inatas. Sob essa ideia, a falta e o defeito ganham evidência em função das diferenças significativas.

Em consequência disso, limites e barreiras são criados à ação pedagógica e esta, muitas vezes, restringe-se às ações de cuidado, acolhimento e relacionamento mantidas no cotidiano escolar e ao uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”<sup>7</sup>, na expressão de Vigotski (2007).

A crítica do autor a um ensino não associado com o pensamento abstrato e a recomendação para que as escolas se esforcem por desenvolver nas pessoas com deficiência o que está intrinsecamente faltando, ajudando-as a superar suas deficiências, indicam-nos que o esforço não é de um, mas de **todos** os envolvidos no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

O destaque à expressão **todos** diz respeito, especialmente, aos chamados profissionais denominados de especializados pela Resolução CNE/CEB n.º 02, 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, pois deles se espera uma visão e uma atuação mais prospectivas em relação aos potenciais de aprendizagem dos sujeitos com os quais atuam. Essa visão e atuação, aliadas a um trabalho de articulação, apoio e colaboração com professores regentes nas questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos com deficiência, podem contribuir significativamente para a superação e transformação da baixa expectativa ainda existente entre os educadores, em relação à escolarização dos referidos alunos, e para a construção não somente de um olhar mais positivo acerca desses processos, mas também de saberes e fazeres relacionados às necessidades e peculiaridades de cada aluno. Esses professores especializados, segundo a Resolução n.º 02/2001, são aqueles que

---

<sup>7</sup> Sobre o “observar e fazer”, o autor escreve que a decisão aparentemente correta da escola especial em basear o ensino de crianças com deficiência no uso de métodos concretos, “[...] um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato”, resultou em profundas desilusões, apesar da “[...] quantidade considerável de experiências com esse método” (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

Apesar de a Resolução n.º 02/2001 assim os definir, vemos, a partir do estudo de Silva (2005), que objetivou refletir sobre a atuação e formação em CAA de doze professores que atuam na Educação Especial, que, apesar de esses profissionais identificarem a necessidade de adaptação das atividades acadêmicas aos alunos, não conseguiram relacionar esses conhecimentos acadêmicos aos contextos da ação comunicativa, para o caso dos alunos com comprometimentos na fala, não conseguiram perceber diferentes possibilidades de comunicação não verbal, nem a necessidade de implementação e uso de recursos de CAA e, menos ainda, de relacionar o uso desses recursos como via de acesso ao currículo escolar e à aprendizagem.

O fato de os professores, investigados por Silva (2005), não verem a necessidade de implementar o uso da CAA para os alunos por eles atendidos e não relacionarem o seu uso para o acesso ao currículo escolar está ligado tanto à baixa expectativa que ainda mantêm quanto ao ensino e à aprendizagem desses alunos, como também à falta de conhecimento teórico-prático para o adequado uso desses recursos.

Um dos principais indicativos do estudo de Silva (2005) voltou-se, então, para a necessidade de implementação de programas e pesquisas direcionadas à formação para atuação na Educação Especial e para a oferta de cursos na área da CAA.

É importante refletir que o desconhecimento relacionado à prática pedagógica, principalmente de professores que atuam na modalidade de Educação Especial, contribui para o ceticismo dos professores, em geral, em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Isso implica, muitas vezes, imobilismo e inércia desses profissionais como se estivessem sempre “esperando” que dos professores especializados partam as iniciativas e o protagonismo das ações educativas para essa clientela.

Nesse sentido, tão necessária quanto a disseminação de informações técnicas e/ou instrumentais sobre o trabalho com esses alunos (o uso de TA/CAA) também deve ser a discussão empreendida em espaços formativos sobre as perspectivas teórico-práticas que

envolvem a implementação desses recursos, assim como sobre outras questões que sobressaem quanto a comunicação e aquisição e desenvolvimento da linguagem<sup>8</sup>.

Aliada a essas ações formativas desponta, também, a potência presente nas experiências de intervenção-ação advindas das pesquisas que, quando difundidas e socializadas entre professores que atuam nessa área, se constituem em estratégias fundamentais para desmitificar a visão construída no imaginário social de muitas pessoas de que esses alunos não apresentam potenciais de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

A partir desse contexto de problematizações é que as intenções desta pesquisa foram se constituindo, partindo de duas hipóteses preliminares acerca dos processos de inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada:

- a) A “indiferença” na qual ainda vivem muitos educadores quanto à existência e uso de estratégias e recursos de comunicação alternativa como facilitadores e/ou como condição para acesso ao currículo escolar e
- b) as “dificuldades” objetivas em se implementarem políticas públicas locais em atenção às necessidades específicas dos alunos.

No que diz respeito a “indiferença”, assim como às dificuldades de implementação de políticas públicas que considerem as necessidades escolares específicas desses alunos, recorreremos a Vigotski (1987), que faz referência a uma questão importante acerca da deficiência, distinguindo-a em primária e secundária.

Segundo o autor, a deficiência primária diz respeito às alterações cromossômicas e/ou físicas que podem interferir, nos processos de desenvolvimento, para lesões orgânicas ou cerebrais, entre outras. Já a deficiência secundária se forja pela produção social da deficiência, ou seja, ela se vai constituindo e projetando na medida em que não se oferecem condições de desenvolvimento conforme as necessidades e peculiaridades dos sujeitos ante suas deficiências.

Ao retirar o foco da deficiência, ou seja, dos limites impostos pelas alterações orgânicas, para focalizar as alterações e arranjos didático-pedagógicos necessários ao acesso, em condições de igualdade, ao currículo escolar, efetivamos a importante ação de ensinar, aprender e avaliar. Nisso constitui a oferta de um bom ensino, e o bom ensino, para Vigotski

---

<sup>8</sup> As discussões acerca da linguagem e da comunicação nos contextos escolares entre professores de alunos severamente comprometidos na fala contribuem para desmitificar as ideias hegemônicas sobre aprendizagem da leitura, escrita e, principalmente, sobre as possibilidades comunicativas e expressões linguísticas, para além da fala oralizada e da escrita convencional.

(2007), é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Desse modo, a atitude de inércia ou de impotência de muitos professores fica sem sustentação e perde força diante de situações aparentemente sem “perspectivas’ de educabilidade, como se acreditava, em tempos passados, nos casos de alunos severamente comprometidos.

Considerar as necessidades e as peculiaridades desses sujeitos não significa tomar a deficiência como foco, mas considerar as demandas dela advindas, suprindo-as, pedagogicamente, a fim de eliminar ou minimizar os efeitos negativos delas, geradores de baixa expectativa no contexto escolar. Assim, se os alunos com severos comprometimentos motores e de fala vêm sendo, de maneira equivocada, considerados incapazes de aprender e significar o mundo por não poderem expressar-se, é pertinente investir, pedagogicamente, em processos que evidenciem e também promovam trocas comunicativas com os alunos que “não falam”, de modo que a linguagem se evidencie de diferentes formas. Esse investimento revela e assume, quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, que sua origem está num sistema social mediado pelo outro e no papel fundamental desempenhado por ela na própria cognição (VIGOTSKI, 2007).

Considerando que a linguagem é essencialmente dialógica e constitutiva dos sujeitos, perguntamos: Qual deve ser o papel do interlocutor nas trocas comunicativas estabelecidas com sujeitos sem fala articulada? Como a linguagem nesses alunos se evidencia nos contextos discursivos da escola?

A partir dessas questões assumimos, como problema de investigação, **analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada aos processos comunicativos de alunos sem fala articulada nos contextos da escola, destacando o papel potencializador dos interlocutores nesses processos.**

Os objetivos do estudo foram: **conhecer** as formas organizativo-pedagógicas de cinco Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e da Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES), no que diz respeito à identificação dos alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada; ao acompanhamento técnico-pedagógico e à formação de professores que atuam na Educação Especial; **discutir** a processualidade da organização do trabalho pedagógico nos contextos escolares investigados no que tange ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos foco do estudo; **realizar** intervenção-ação com dois alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada, a partir do uso de recursos de TA/CAA; **identificar e analisar** as estratégias comunicativas dos alunos e suas manifestações



enunciativo-discursivas, por meio de situações interativas e mediadas por recursos de CAA e; **descrever e analisar** as formas de mediação dos interlocutores nos processos de comunicação e interação e as dinâmicas dialógicas por eles utilizadas com os alunos nos processos de construção e negociação de significados.

É pertinente destacar que a opção pela pesquisa-ação colaborativo-crítica assumida para este estudo contribuiu teórica e metodologicamente para sustentar nossos fazeres individuais e coletivos nos contextos das escolas pesquisadas. Ao assumirmos a intervenção-ação como princípio de sua própria metodologia, pudemos, junto com os profissionais envolvidos na pesquisa, desconstruir alguns saberes hegemonicamente instituídos e referendados acerca das deficiências, especialmente as relacionadas com severos comprometimentos motores e com a ausência de fala articulada. Nesse sentido, a linguagem, entendida como elemento central e estruturante dos processos cognitivos e não mais vista como um conjunto de signos e regras fono-morfo-sintáticas, exclusivamente, pôde, quando vista como atividade comunicativa e cognitiva, como escreve Hage (2004), ser considerada, investigada e aceita como atividade presente nos alunos sem fala articulada.

As discussões teóricas e práticas das questões relacionadas com a linguagem, com os processos cognitivos e com o uso de recursos de TA/CAA, com os alunos foco do estudo, puderam alavancar mudanças na concepção dos profissionais das escolas pesquisadas que, ainda, sob uma visão reducionista quanto às formas de comunicação e de interação verbal, “impunham” limites à escolarização dos alunos pesquisados. Nesse sentido, a linguagem, entendida como elemento central e estruturante dos processos cognitivos, pôde ser vista, por alguns dos envolvidos na pesquisa, como atividade comunicativa e cognitiva (HAGE, 2004; VASCONCELOS, 1999; GIL, 2009; GIVIGI, 2007) e ser considerada e aceita como atividade presente nos alunos sem fala articulada.

No convite aos leitores para a continuidade da leitura deste trabalho, apresentamos a síntese do que nos foi possível considerar, registrar, traduzir, inferir e analisar nos sete capítulos subsequentes ao capítulo introdutório deste texto.

O **segundo capítulo**, intitulado *Educação especial e educação inclusiva: uma história em movimento* permite evocar momentos da história das pessoas com deficiência, de modo a compreender e traçar um perfil histórico-social para cada época e, assim fazendo, entender os avanços de cada uma delas. Refletimos, também, sobre como as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, assim como o próprio movimento

mediático em torno do reconhecimento da diferença, poderiam ou podem estar refletindo a chamada exaltação da ética à diferença.

O **terceiro capítulo**, *Por uma visão contemporânea acerca da deficiência: do orgânico ao social*, traz informações sobre a Paralisia Cerebral sob o ponto de vista conceitual, etiológico e suas implicações no campo educacional e possibilita o entendimento de que sob os limites de uma visão organicista estão os “ilimites” para uma visão prospectiva sobre o desenvolvimento dos sujeitos que apresentam deficiência. Sob essa visão, TA/CAA são apresentadas como vias de acesso à inclusão escolar.

No **quarto capítulo**, realizamos o esforço de sistematizar, a partir da revisão de literatura, os conhecimentos que emergem da produção teórica em Comunicação Alternativa no Brasil, abordando-os sob duas categorias: *a inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral: problematizações e discussões* e *a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em alunos com Paralisia Cerebral*.

O **quinto capítulo**, *Língua e linguagem: anunciações teóricas em Bakhtin e Vigotski*, expressa a base teórica sobre a qual construímos, também, nossas teorizações e reflexões. Sob esses fundamentos teóricos é que emerge a certeza de que é possível à escola cumprir com sua função social: a de ensinar a todos e a de “[...] fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

As orientações teórico-metodológicas do estudo estão apresentadas no **sexto capítulo**, no qual expomos o desenho da pesquisa com todos os seus elementos.

No **sétimo capítulo**, realizamos o diálogo com os dados da pesquisa. Por meio dele, mostramos onde estão e como são atendidos os alunos com severos comprometimentos motores e de fala, registramos e analisamos as dinâmicas e tensões vividas pelas escolas, as processualidades das ações dos profissionais envolvidos no estudo e os encontros com os alunos foco do estudo, com destaque às relações dialógicas estabelecidas com seus interlocutores e à produção de sentidos contidos nos enunciados construídos por eles, os alunos.

No **oitavo e último capítulo**, trazemos nossas últimas palavras, entremeando-as ora com respostas, ora com proposições, mas sempre sob o entendimento de que *Os movimentos continuam por outros e novos diálogos*. Por fim, trazemos as referências e apêndices como elementos complementares que favorecem a leitura do presente trabalho.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO

O legado histórico socialmente construído sobre as pessoas com deficiência implicou o tardio reconhecimento dos seus direitos sociais e também a manutenção, até os dias de hoje, de processos de subjetivação que envolvem o preconceito e a baixa expectativa quanto ao seu potencial e possibilidades como sujeitos sociais.

Embora discutamos experiências vividas e já superadas em vários âmbitos e dimensões, sobretudo de cunho legal, ainda não podemos dizer da superação desses processos de subjetivação, uma vez que eles se manifestam nos diversos modos de organização da sociedade. Nas ruas, nos espaços destinados aos transeuntes, nas edificações, por sua arquitetura e pelo mobiliário disponível, nos serviços de transporte, nos espaços destinados ao lazer, nos serviços de saúde e especialmente na arquitetura escolar<sup>9</sup>, vemos o reflexo dessa subjetividade contrária e de não reconhecimento da diferença. A não participação e o usufruto de todos a tudo o que se dispõe e se oferece no contexto social ainda se constituem e se instituem naturalmente, dada essa subjetividade.

Evocar alguns momentos da história das pessoas com deficiência faz-nos compreender esses processos e traçar um perfil histórico-social para cada época, entendendo os avanços de cada uma delas. Segundo Bianchetti e Correia (2011, p. 90), o entendimento dos acontecimentos deve ser a partir deles como fenômenos históricos e geograficamente localizados, pois, se assim não fizermos, “[...] sucumbiremos a julgamentos morais e moralizadores que não passam de miopia intelectual”.

As práticas nada honrosas<sup>10</sup> cometidas contra as pessoas com deficiência, que talvez possam ser explicadas, por alguns, como justificativas para o tardio reconhecimento e concessões de direitos a essas pessoas, são um exemplo desse fenômeno histórico. Assim, se uma das fontes de constituição de direitos na história da sociedade são as demandas por ela

---

<sup>9</sup> Agregamos sob a terminologia arquitetura escolar, além das estruturas ligadas à acessibilidade física e de mobiliário, a questão organizativo-pedagógica inerente aos modos de organização curricular, que tem a ver com o ensino, a aprendizagem e a avaliação, estes pautados em referenciais e concepções homogeneizadores e excludentes, via de regra.

<sup>10</sup> Práticas como a eugenia e a eliminação das pessoas com deficiência, em virtude de ideais de beleza e força, de identificação como sujeitos de expiação de erros e pecados familiares, de condenação à fogueira como pessoas loucas e endemoninhadas, de segregação, por oferecerem riscos a si e aos outros, e de abandono à própria sorte, por serem considerados inúteis, pois não produziam renda e riquezas, são registros históricos que marcaram e definiram a construção social de impossibilidades acerca das pessoas com deficiência e de não pertença deles ao “harmonioso mundo da igualdade”.

pleiteadas e requeridas e se essa sociedade, outrora, não foi provocada ou movimentada a pensar sobre tais práticas, como reconhecer e conceder direitos?

Podemos até dizer que a sociedade antiga chegou a ser movimentada com o advento do cristianismo quanto às suas práticas em relação às pessoas com deficiência, pois a anunciação por Jesus Cristo de que todos, inclusive os “aleijados”, cegos e endemoniados possuíam alma, garantiu vida àqueles que antes eram eliminados ou abandonados à própria sorte.

A dicotomia corpo/mente, visão circunscrita ao campo da filosofia, passou, então, a partir da visão presente no campo teológico, para a de corpo/alma. Entretanto, essa mudança paradigmática, mobilizada pelo movimento cristão, não livrou os diferentes da sujeição ao desprezo, pois seu corpo ou mente deficientes eram a expressão do pecado. Mesmo identificando uma atenção e reconhecimento social de Jesus Cristo para com os desvalidos, totalmente marginalizados pelo povo da época, vemos que, histórica e culturalmente, Ihes é imputada culpa por sua condição. Ironicamente são atribuídas a essas pessoas proteção e castigo em nome de um mesmo Deus. Algumas passagens bíblicas demonstram isso<sup>11</sup>.

Essa concepção que relaciona deficiência com pecado ajuda-nos a entender os efeitos multiplicadores dos processos de estigmatização e de práticas segregadoras ao longo da história da humanidade.

O poder das explicações religiosas sobre a loucura e as deficiências, fortemente consideradas até a Idade Média, enfraqueceu somente entre os séculos XV e XVI, a partir dos estudos nascidos da preocupação da medicina em classificar os sujeitos desviantes do padrão da normalidade. As razões dogmáticas, pouco a pouco, cederam espaço às explicações científicas. Embora distantes do apelo social, ético e moral, no sentido de melhoria das condições de vida daquelas pessoas, essas explicações sinalizaram avanços na história da deficiência e da loucura, dadas as condições sociais da época.

A visão mecanicista de Isaac Newton acerca do universo, posteriormente transposta para a análise do microcosmo, contribuiu para o entendimento de que o corpo humano nada mais era do que uma máquina em cuja engrenagem cada uma das peças assumia, funcionalmente, seu lugar. Sob essa concepção, a deficiência indicava a ideia de disfunção. Se antes, na Idade Média, a deficiência esteve relacionada com pecado e culpa, nesse momento, na efervescência das descobertas científicas da Idade Moderna, ela passou a ser entendida como disfuncionalidade.

---

<sup>11</sup> Ler Bíblia Sagrada: João 9:2; Mateus 9:2 e Mateus 20:29-30 e Lucas 11:14.

O confronto entre a racionalidade moderna e o obscurantismo religioso provocou uma revolução intelectual na Europa. Dentre os que participaram dessa revolução, John Locke (1632-1704) se destacou, por defender a ideia de um sujeito que nasce como uma “tabula rasa”. Essa ideia abrigava um importante princípio, pelo qual Locke lutou, que é a igualdade entre os homens, além de prenciar, com suas teorias, as possibilidades de tratamento à “loucura”.

Os princípios defendidos por Locke exerceram forte influência na compreensão e aplicação da pedagogia, no século XIX, estendendo-a às crianças com deficiência. Dentre os médicos e pedagogos europeus que desafiaram os conceitos ainda vigentes desde o século XVI e que consideravam que as pessoas loucas não eram educáveis, destaca-se Itard (1774-1838), com os primeiros registros acerca da educabilidade do garoto de Aveyron, encontrado abandonado nas florestas do Sul da França<sup>12</sup>.

Esse jovem médico acreditou na aplicabilidade das práticas educacionais já difundidas por grandes estudiosos, mas especialmente as de Condillac (1717-1780), para quem as operações psíquicas são sensações trabalhadas e podem ser transformadas. A atenção, para ele, deveria ser uma das primeiras faculdades a ser trabalhada, pois seria fundamental para o desenvolvimento de outras operações mais complexas, como imaginação, memória e pensamento. No dizer de Condillac (apud CORDEIRO; ANTUNES, 2009, p. 4): “A atenção que concedemos a uma percepção que nos afeta atualmente nos recorda seu signo; este a outros, com os quais tem alguma relação; estes últimos evocam as ideias a que estão ligados, estas voltam a trazer outros signos e outras ideias, e assim sucessivamente”.

Embora Pinel, seu mestre, divergisse de suas teorias e abordagem quanto à educabilidade do garoto de Aveyron, Itard prosseguiu, por seis anos, com suas experiências, chegando a publicar dois relatórios, um em 1801 e outro em 1806.

O descompasso entre as posições de Pinel e Itard, segundo Vasques (2008, p. 32), aponta “[...] para um problema permanente na área das deficiências [...], o do diagnóstico”. O olhar de Pinel para o garoto de Aveyron era para identificação das faltas e da impossibilidade baseadas nos pressupostos orgânicos. Os aspectos contextuais, históricos e sociais não foram considerados por ele. No primeiro relatório de Itard, em 1801, está descrito o parecer de Pinel quanto ao garoto Victor:

---

<sup>12</sup> Esta história pode ser conferida no Relatório de Itard de 1801, contido na obra *Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron*. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

[...] desprovido de qualquer meio de comunicação, não conferindo nem expressão nem aos gestos e aos movimentos de seu corpo [...]. Essa identidade levava necessariamente a concluir que, acometido de uma doença até agora olhada como incurável, ele não seria suscetível de espécie alguma de sociabilidade e de instrução (ITARD, 2000, p. 332, apud VASQUES, 2008, p. 33).

O resgate histórico de conceitos e práticas relatados na obra de Itard “[...] pode propiciar importantes reflexões para a atualidade, principalmente no que se refere à educação como fator primordial na aprendizagem e no desenvolvimento humano” (CORDEIRO; ANTUNES, 2009, p. 1).

A reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento como elementos que podem estar associados aos contextos sociais, históricos e culturais, ao contrário de associados somente às faltas e impossibilidades de base orgânica, deve ser colocada às escolas e educadores permanentemente. Essa foi a grande diferença entre as práticas de Pinel e as de Itard no caso do garoto de Aveyron.

Numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, Itard, entre outros precursores da educabilidade de pessoas com deficiência, colocou-se como o próprio professor de seus pupilos. Naquele momento, podemos dizer que nascia e, a partir dali, se escrevia a história da Educação Especial (VASQUES, 2008; TEZZARI, 2009).

Os avanços sinalizados pelas experiências dos estudiosos europeus reverberaram em movimentos em prol da educação dos sujeitos com deficiência no mundo inteiro e, à medida que a história e o contexto social de cada país permitiram, esses estudos, pouco a pouco, constituíram-se numa via de convergência em direção ao reconhecimento social desses sujeitos.

Nesse sentido, os espaços de lutas e de defesas pelos direitos sociais das pessoas com deficiência se constituíram conforme os contextos socioculturais, políticos e econômicos de cada país.

Isso significa dizer que tais contextos impactaram ou ainda impactam decisivamente os modos de organização e disponibilização de serviços às pessoas com deficiência. Foi sob essa lógica contextual que em determinados países a atenção a tais pessoas, no que diz respeito à elaboração de políticas públicas, assumiu paradigmas mais ou menos assistenciais ou não. Ou seja, algumas políticas estiveram voltadas, exclusivamente, aos cuidados asilares, outras combinaram tais cuidados à atenção educacional.

No caso do Brasil, remetendo-nos ao contexto do Império, constituído por uma sociedade aristocrática, escravocrata e elitista e pouco propensa à aceitação das diferenças, encontramos no texto de Januzzi (2004) os traços de um perfil histórico e sociopolítico que demarcam os espaços-tempos da educação das pessoas com deficiência.

Segundo a autora, essa forma específica de educação começou, de maneira tímida, no conjunto das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX, quando o País dava seus primeiros passos para a independência e construía sua condição de Nação e identidade cultural.

Januzzi (2004) escreve que, embora essas ideias liberais se fizessem presentes em movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), defendendo a abolição de algumas instituições coloniais, a liberdade de expressão e a não interferência do Estado na economia, o impacto dessas ideias sobre a educação foi mínimo, sendo ela relegada ao esquecimento.

Somente na segunda metade do século XIX houve ações formais voltadas para a educação de pessoas com deficiência, pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e o dos Surdos-Mudos, posteriormente chamado de Instituto Nacional de Surdos (INES), que contavam com verbas do Governo Federal.

Tais políticas, marcadas por medidas pontuais e fragmentadas, caracterizaram a natureza de uma educação diferente da educação comum oferecida às demais pessoas na sociedade. A Educação Especial, no Brasil, segundo Tezzari (2009), teve pouquíssima expressão até a metade do século XX, e esse descaso para com a educação das pessoas consideradas deficientes reflete o que aconteceu, também, com a educação da maioria da população. Considera-se nesse processo uma tendência mundial sob a qual se instituíram iniciativas isoladas e precursoras de educação dessas pessoas ainda no século XIX.

A escassez de serviços educacionais e de saúde e a falta de comprometimento do Poder Público com essas pessoas levaram os pais, entre outros participantes de movimentos comunitários, a organizarem, a partir de 1926<sup>13</sup>, redes de atendimento segregado,

---

<sup>13</sup> Em 1926, foi criada, em Canoas, no Rio Grande do Sul, a primeira Pestalozzi. Na sequência, vieram, em 1932, a Pestalozzi de Belo Horizonte e, em 1945, a Sociedade Pestalozzi no Brasil. Em 1954, surgiu no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Atualmente existem mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o País e, segundo informações contidas na *homepage* da Federação, o Movimento Apaeano é o maior do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

denominadas de escolas especiais filantrópicas, voltadas para essa clientela totalmente excluída das escolas comuns.

É importante assinalar que tais iniciativas surgiram desse contexto de total descaso do Poder Público para com as pessoas com deficiência, assim como para com os pobres, alforriados, imigrantes, entre outras minorias, e por muito tempo se sustentaram sob a legalidade da relação público-privada, por atender às conveniências de uma sequência de governos que mantinham o pensamento de que, na sociedade dos “iguais”<sup>14</sup>, não cabiam as pessoas diferentes.

Ainda assim, podemos dizer de grandes avanços, quando consideramos que, dos cuidados asilares e manicomiais praticados nos séculos XVIII e XIX no Brasil, chegamos, nas últimas décadas do século XX, às grandes discussões sobre temas como a preservação do direito de todos à educação e à diferença e ao seu reconhecimento, embora essa diferença “[...] ainda seja tratada e concebida como deficiência” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 46).

Evocamos, por fim, os reflexos da credibilidade de Itard na educabilidade de crianças marcadas por dificuldades e limitações diversas, sobretudo por considerar outros aspectos, não apenas os orgânicos, pois esses reflexos têm ganho espaço e força entre os que atuam com pessoas com deficiência.

Sob essa concepção, a presença forte do diagnóstico, ainda olhada como limite e impossibilidade para muitos, paulatinamente se vai diluindo, à medida que experiências de educabilidade e de escolarização são socializadas entre os educadores.

## 2.1 A EXALTAÇÃO DA ÉTICA DA DIFERENÇA: UMA IDEOLOGIA DA INCLUSÃO?

O título acima é uma composição de terminologias cunhadas e utilizadas por Bianchetti e Correia (2011). Instigada pelos autores, quando discutem a exaltação da ética da diferença como resultante da ideologia da inclusão no campo educativo, refletimos sobre como as

---

<sup>14</sup> Historicamente as políticas públicas sempre foram propostas para uma maioria, denominada de “iguais”. Os projetos arquitetônicos, mobiliários e curriculares, assim como os tempos e os espaços escolares, as práticas de ensino e de avaliação, legalmente institucionalizados, evidenciavam que essa escola não era para pessoas diferentes. Foi sob a armadilha da “igualdade” e do não reconhecimento da diferença que se produziu tanta desigualdade.



políticas educacionais voltadas à inclusão escolar de alunos com deficiência assim como o próprio movimento midiático em torno do reconhecimento da diferença poderiam ou podem refletir essa exaltação.

Fazemos, ainda, algumas incursões, a partir do que escrevem os autores quanto aos aspectos ideológicos, presentes nos grandes movimentos de globalização e do poder de interferência dos agentes e dos organismos internacionais nas políticas sociais de países em franco desenvolvimento socioeconômico, como foi e ainda continua sendo no Brasil.

O modismo ou a postura quanto ao que é “politicamente correto”, que envolve os discursos acerca dos diferentes e da diferença, tomam por vezes o lugar da reflexão e da proposição quanto ao direito indiscutível e inalienável – a educação, como condição de cidadania, aos que se “[...] encontram mais distantes da legitimidade civil, política e social” (VAIDERGORN, 2000, p. 1). Assim, o pressuposto central da cidadania, “direito a ter direitos,” ainda é limitado.

Considerando-se a questão da educação, esse direito, em relação às pessoas com deficiência, ainda vem atrelado à ideia de concessões e voltado a uma prática social caritativa e de tolerância, ao contrário de uma prática cidadã e política.

Isso se comprova, por exemplo, pela manutenção das relações de corresponsabilidade e/ou transferência de responsabilidades do Estado a instituições privadas em várias áreas sociais, entre elas a da educação de alunos com deficiência.

Bianchetti e Correia (2011) interrogam se teriam sido as mudanças sofridas pelas políticas sociais dos últimos vinte anos responsáveis pela produção do estatuto cognitivo da noção de exclusão social, ou, ao contrário disso, se teriam sido os fenômenos de exclusão social os responsáveis pela transformação das políticas sociais.

Em suas argumentações os autores recorrem às ambiguidades e às potencialidades presentes na exclusão social, revelando, acerca desta, uma noção de ambivalência.

A ideia de exclusão apresentada por Paugam (1996) como algo presente no cotidiano das pessoas nos últimos dez anos, contribuindo “[...] para a renovação dos modos de intervenção das populações consideradas desfavorecidas” (PAUGAM, 1996, apud BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 161), é rechaçada pelos autores.

Embora essa ideia tenha feito disparar na sociedade uma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos, procurando assim soluções para os seus males, os impactos intensos

da midiáticação acerca da exclusão produziram, na verdade, efeitos ambivalentes, ou seja, mesmo contribuindo para uma maior visibilidade pública sobre os modos de vida dos menos favorecidos socialmente, esta não favoreceu o reconhecimento da diversidade, nem sob o ponto de vista dos que militam em favor dos excluídos, tampouco do ponto de vista dos excluídos que esperam o reconhecimento dessa diversidade.

Em suas reflexões, os autores apontam que a utilização indiscriminada do paradigma da exclusão “[...] nem contribuiu decisivamente para um conhecimento social acrescido dos problemas sociais a que ele se referencia, nem criou condições para que o sofrimento e o dizer do sofrimento adquirissem uma maior visibilidade social” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 161).

O texto de Naujorks, Pontes e Sherer (2001) destaca que os assuntos em voga, da comunicação, naquele momento histórico, início do século XXI, vislumbravam a diversidade e a igualdade, mas o enfoque dado a um determinado tema estava relacionado ao destino transcendente deste. Ou seja, os discursos apresentavam-se sempre permeados por subjetividades ainda presas ao preconceito, aos estigmas criados sobre as pessoas com deficiência e aos problemas socioeducacionais e econômico-culturais “inerentes” a tais pessoas.

No caso de se pensar a deficiência dentro da sociedade, esta se encontra imbricada por critérios de normalização, que estratificam pessoas e comportamentos, em decorrência de uma assimilação colonialista do discurso da normalidade que se verifica a partir da pouca tolerância à diferença. Ao se analisar a atuação da mídia no sistema de representações e discursos referentes ao deficiente, estes se encontram permeados por subjetividades, levando a aumentar o preconceito, as disparidades sociais e culturais deste segmento populacional a partir de informações truncadas que acarretam em concepções e construções estereotipadas (NAUJORKS; PONTES; SHERER, 2001, p. 1).

Menos do que na década passada, isso ainda pode ser percebido nos modos como a mídia veicula suas mensagens sobre a diferença e a diversidade. Limitadas quase que exclusivamente ao apelo para o reconhecimento social quanto à visibilidade pública das diferenças, essas mensagens ainda não visibilizaram, suficientemente, as transformações e os impactos advindos desse reconhecimento social.

Não basta veicular políticas sociais de inclusão e reconhecimento da diversidade e/ou escancarar à sociedade as diferenças significativas dos sujeitos em situação de exclusão. É preciso veicular o que a sociedade efetivamente revisitou ou reconceitualizou quanto às suas concepções sobre a diferença e a diversidade e quanto aos modos hegemônicos de conceber

os direitos sociais somente aos “iguais”, nas áreas da saúde, da educação, do lazer, do transporte, do trabalho, entre outros.

No que tange ao direito de igualdade e equidade para o acesso ao conhecimento e ao currículo escolar, vemos que a visibilidade de experiências verdadeiramente inclusivas que implicam mudanças radicais quanto aos modos de ensinar, aprender e avaliar se constitui como estratégia propulsora e mobilizadora de novas transformações.

A ambivalência provocada pelos efeitos da mídia, da qual nos fala Bianchetti e Correia (2011), também presente no texto de Naujorks, Pontes e Sherer (2001), ao mesmo tempo em que dá visibilidade a alguns pontos menos visíveis sobre os modos de vida das pessoas com deficiência, o que é positivo, mostra também um elemento negativo, dados os discursos atravessados pelas subjetividades marcadas pelo preconceito e por ideias errôneas sobre tais pessoas.

Naujorks, Pontes e Sherer (2001, p. 1) salientam sobre a sociedade atual: “Encontra-se submersa por um caleidoscópio de articulações, desencontros, buscas e extravios, conceitos e realidades pretéritas e presentes, reais e imaginárias”. A educação, nesse contexto, assume-se como capaz de instrumentalizar o ser humano para discernir as informações veiculadas na mídia.

Nesse sentido, as experiências bem sucedidas na escola quanto à inclusão de alunos com deficiência devem ser veiculadas com maior ênfase a fim de inverter a lógica e o olhar controvertido, muitas vezes gerado pelos efeitos da mídia, quando tenta visibilizar as fragilidades e os pontos menos visíveis dos deficientes.

Nesse processo de criticidade, acreditamos que podemos assumir posições diante do que nos é exposto pela mídia e em nossos contextos de atuação e participação social, familiar e educacional e assim promover “[...] uma progressiva dissolução dos estereótipos, marcas, estigmas ideológicos por meio dos quais as diversidades transformam-se em desigualdades, alienações, reificações” (NAUJORKS; PONTES; SHERER, 2001, p. 1).

Outra questão importante para nossa reflexão sobre as questões ideológicas relativas à inclusão vem da Reforma do Estado proposta pelos organismos internacionais aos países da América Latina, inclusive ao Brasil, nos anos de 1990.

Apesar das estratégias propostas por aqueles organismos, sob o discurso da inclusão social, essa Reforma prescindiu, em grande medida, da discussão, valorização e consideração

ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado na escola, este um direito irrevogável de todos os sujeitos, com ou sem deficiência.

Sob um discurso político que advogava a necessidade de a escola e seus professores assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade (GARCIA, 2013), percebe-se a materialização dos aspectos ideológicos, presentes nos grandes movimentos de globalização, e do poder de interferência dos agentes e dos organismos internacionais nas políticas sociais na década de 1990. “A estratégia de cooptação dos professores a fim de torná-los mais afeitos à implantação das reformas educativas” (GARCIA, 2013, p. 110), como valorização pessoal, financeira e afirmação de suas competências e autonomia, é um exemplo de ação e de interferência desses agentes internacionais, sobretudo em se tratando das políticas de inclusão de pessoas com deficiência, movimento grandemente apoiado política e financeiramente por esses organismos.

No tocante à escolarização de alunos com deficiência, temos a reboque dessas estratégias e de toda uma organização elaborada para receber tais alunos um agravante, que advém dos impactos da Reforma do Estado, “justificada” em nome de um desenvolvimento socioeconômico:

O fato de se sustentar a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, como em escola de massas, e, portanto, ter como objetivo maior **a convivência e sociabilidade entre os estudantes** e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar (GARCIA, 2013, p. 108, grifos nossos).

Essa ideia da socialização como objetivo máximo para os alunos com deficiência, sobretudo para os mais comprometidos física e intelectualmente, subsiste, ainda, de modo tão perverso, que muitos alunos que já “alcançaram os objetivos de socialização” há anos, não vivenciaram, em sua “passagem” pela escola, experiências educativas mais significativas. Ou seja, o conhecimento e o acesso ao currículo escolar lhes foram negados, em nome de “[...] modos mais flexíveis de gestão curricular”, como assinalam Bianchetti e Correia (2011, p. 173), restando-lhes apenas conviver e socializar.

O movimento midiático em torno do reconhecimento da diferença no campo educativo, que compõe a ideia de exaltação da ética da diferença, reforça, por meio de alguns dispositivos, os efeitos discriminatórios existentes na escola.

Esses efeitos/dispositivos se apresentam com bastante naturalidade nas concepções e/ou representações de professores, como, por exemplo:

- a) a justificativa de **matrícula em função da lei**;
- b) o discurso do “**politicamente correto**”;
- c) o discurso **humanista e/ou caritativo** que envolve a aceitação;
- d) a visão de incompletude, de falta e de incapacidade e, em função disso, a justificativa das **diferenciações e/ou práticas compensatórias**;
- e) a visão equivocada acerca do jargão “**somos todos iguais**”, sob cujo preceito nenhuma mobilização ou organização para assegurar a verdadeira igualdade e a equidade de oportunidades é promovida;
- f) a visão **generalizada da deficiência** como categoria única: se uma prática é boa para um o será para todos os alunos com deficiência.

Tomando a experiência de investigação-ação com os dois sujeitos foco desta pesquisa, apresentamos alguns dispositivos ou “[...] tendências que produzem efeitos discriminatórios cumulativos” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 173) encontrados nos dois contextos escolares pesquisados. Esses dispositivos, geradores de dinâmicas de exclusão “sutis”, foram construídos, em grande medida, em nossa análise, a partir de movimentos midiáticos em torno do reconhecimento e da exaltação da ética da diferença patrocinada pela ideologia da inclusão e “referenciada ou herdada” pelas/das políticas educacionais no campo da Educação Especial.

São eles:

- a) A presença **incondicional de estagiários**<sup>15</sup> como uma das formas de apoio, encontradas pelas Redes Municipais de Ensino pesquisadas, aos professores/alunos. O discurso generalizado de que só é possível “incluir” caso esteja disponível esse apoio impede, muitas vezes, que os professores se aproximem dos alunos com deficiência e, desse modo, desenvolvam saberes e práticas pedagógicas para atuar com eles em sala de aula.
- b) **A flexibilização curricular e de horários** que demarca a *cristalização dos dualismos educativos*, sob o argumento de *ajustamento da ação educativa*<sup>16</sup>. A expressão “flexibilização curricular” encontra-se em vários documentos institucionais

<sup>15</sup> **Incondicional** aqui está para aqueles casos em que ou o aluno é apoiado por um estagiário, ou fica em casa aguardando a chegada de tal apoio. Não negamos a necessidade, em algumas situações, da presença de apoio para que se assegure a permanência dos alunos na escola, com qualidade. No entanto, considerar tal apoio como **condição** para a frequência à escola constitui-se em um efeito discriminatório que, por consequência, implica vários outros.

<sup>16</sup> As expressões em itálico são utilizadas por Bianchetti e Correia (2011, p. 173).

do Governo Federal e tal prática é naturalizada, a ponto de excluir vários objetivos relativos ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos com deficiência.

c) **Sala de recursos multifuncionais**, como espaço à parte, concebido como lugar comum aos alunos com deficiência. Sobre esse espaço encontram-se inúmeras discussões e tendências, desde as que o valorizam como um espaço destinado à produção de recursos que visam apoiar os alunos e professores na sala de aula e favorecer o “diálogo” com os demais espaços da escola, até os que o descredenciam como espaço “útil” aos ideais de inclusão, uma vez que ele reproduz, no imaginário de muitos, as tradicionais Salas Especiais, fazendo delas um espaço de segregação.

d) O discurso e a prática **da promoção escolar** em função de objetivos restritos à socialização escolar ou baseados em concepções equivocadas de que o aluno com deficiência não aprende, ao contrário do discurso e das práticas com alunos sem deficiência, em que **a não promoção** para a série seguinte é realizada como forma de oportunizar mais aprendizado e acesso ao conhecimento, pela ampliação do tempo de permanência na escola. A problemática encontra-se muito mais nos dispositivos de diferenciação, em nome da deficiência, do que propriamente nos de **promover ou reter** o aluno, embora esta seja uma importante questão, sobre a qual, no entanto, não cabem aqui maiores discussões.

e) **O diagnóstico e o “poder” conferido ao laudo médico**, que se constitui como condição de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Decorrentes de orientações institucionais, principalmente relacionadas ao Censo Escolar, tais práticas se têm popularizado em algumas Redes de Ensino.

Os dispositivos em destaque evidenciam, quando olhados “por dentro”, muito mais distanciamentos do que aproximações em relação às práticas institucionais voltadas à inclusão escolar. No entanto, para não cair no discurso de “demonização”, descrédito e desconfiança absolutos no que diz respeito às políticas educacionais para a Educação Especial vigentes no Brasil e materializadas nos cotidianos das escolas, vemos, também, nesses dispositivos, uma sensibilidade contrária à discriminação/exclusão escolar quando as Redes de Ensino os instituem ou os implementam como ações e políticas favorecedoras da inclusão escolar ou quando os próprios educadores na escola assim os interpretam.

Transversalmente presente nos dispositivos discriminatórios está a ideia do “bem comum” ou, talvez, das práticas carregadas de boas intenções. Simultaneamente coabitam no plano da ação educativa os vértices do triângulo – *inclusão, mobilização e desvio* –,

expressões utilizadas por Bianchetti e Correia (2011). Diferentemente da problemática encontrada na integração, que apontava para a incorporação dos indivíduos num dado espaço social, a inclusão apela para a capacidade de os indivíduos e espaços sociais se envolverem mutuamente.

Sob essa perspectiva, a inclusão é percebida como algo inseparável da ideia de mobilização que “[...] nos remete tanto para um modo de estar modelado pelo movimento como para o envolvimento individual em torno do móbil” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 181). Para os autores, o indivíduo incluído é, com efeito, aquele que é capaz de se mobilizar e estar em permanente mobilidade, se possível, numa automobilidade. O afastamento desse estágio pelo desenvolvimento de estratégias diversas, aqui destacadas anteriormente, como os dispositivos discriminatórios em nome de “um bem comum”, “[...] conduz os indivíduos, para as margens de um sistema, não lhes permitindo se beneficiar das oportunidades que este lhes concede” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 181).

A resposta à indagação inicial, colocada em destaque neste texto, sobre a exaltação de a ética da diferença ser uma ideologia da inclusão, pode ser tanto positiva quanto negativa. Se essa exaltação se limita apenas à visibilidade das diferenças e das condições ainda não visíveis dos sujeitos em situação de exclusão, ela se constitui e permanece como um componente da ideologia da inclusão, ideologia compreendida como um instrumento de dominação e de controle social. No entanto, se concomitantemente a essa exaltação ou busca da ética e do respeito à diferença também se exaltam e se visibilizam as ações concretas e materiais resultantes das transformações ocorridas nos vários espaços sociais, podemos dizer que a exaltação da ética não é uma ideologia da inclusão.

Sob essa compreensão, temos a possibilidade de sair do campo semântico, no qual se compreende a expressão ideologia como um instrumento de dominação para o que a entende como uma visão de mundo, de pessoas ou de um determinado grupo, orientada para suas ações sociopolíticas. Os dispositivos discriminatórios aqui destacados como exaltação da ética da diferença promovida pela ideologia da inclusão parecem, mesmo assim, afirmar e reconhecer o que apontam Bianchetti e Correia (2011, p. 175):

A crença nas potencialidades regeneradoras de uma escola, curricular e organizacionalmente flexível, emerge como um bem comum, que protege a escola de qualquer questionamento político, apesar de se acentuarem os sintomas de crise das modalidades de definição da ordem política no interior dessas instituições. [...] a flexibilidade curricular, ao mesmo tempo em que corporiza um novo mundo escolar, marcado pela plasticidade e por uma organização rizomática, na qual potencialmente

se podem multiplicar as conexões, aparece como um “bem comum” supremo, como a possibilidade de ministrar saberes úteis a todos os indivíduos, mesmo que a proliferação de dispositivos de avaliação e das sanções a eles associadas contribua para o reforço da importância atribuída aos “produtos cognitivamente normalizados” da ação educativa.

Embora o “bem comum”, presente nas intenções da flexibilidade curricular, nos remeta à ideia restrita de socialização de “saberes úteis a todos os indivíduos” e os dispositivos criados para tal flexibilização valorizem o produto cognitivamente normalizado, é importante reconhecer as possibilidades e potencialidades nessas intenções. É a partir delas, embora marcadas por dispositivos discriminatórios, que também se visibiliza a diferença e se percebem com mais evidência os descompassos e incoerências antes não percebidos em relação aos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, na escola, sobretudo os mais comprometidos.

Nos contextos escolares investigados nesta pesquisa, pudemos perceber, em relação aos dois alunos foco deste estudo, que esse descompasso e incoerência já eram percebidos pelos profissionais da escola, apesar de não saberem muito bem o que fazer e como fazer para mudarem tais realidades. Em grande medida, esses não saberes conduzem ao conformismo das ideias e práticas, tradicionalmente instituídas para com alguns grupos de alunos.

No próximo capítulo, trazemos algumas contribuições no que diz respeito à visão organicista e também social sobre a deficiência, especialmente voltada à Paralisia Cerebral.



### 3 POR UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA ACERCA DA DEFICIÊNCIA: DO ORGÂNICO AO SOCIAL

*A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurônio motor. Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico e uma vida familiar feliz [...]. Pude ter acesso a assistência médica de primeira classe. Tenho o apoio de uma equipe de assistentes pessoais que me possibilita viver e trabalhar com conforto e dignidade. A minha casa e o meu lugar de trabalho foram tornados acessíveis para mim. Especialistas em informática puseram à minha disposição um sistema de comunicação de assistência e um sintetizador de voz que me permitem desenvolver palestras e trabalhos, e me comunicar com diferentes públicos. Mas sei que sou muito sortudo, em muitos aspectos. Meu sucesso em física teórica me assegura apoio para viver uma vida que vale a pena. É claro que a maioria das pessoas com deficiência no mundo tem extrema dificuldade até mesmo para sobreviver a cada dia, quanto mais para ter uma vida produtiva e de realização pessoal. Este Relatório Mundial sobre a Deficiência é muito bem-vindo. Ele representa uma contribuição muito importante para a nossa compreensão sobre a deficiência e o seu impacto sobre os indivíduos e a sociedade. Ele destaca as diversas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência: atitudinais, físicas, e financeiras. Está ao nosso alcance ir de encontro a estas barreiras. De fato, temos a obrigação moral de remover as barreiras à participação e de investir recursos financeiros e conhecimentos suficientes para liberar o vasto potencial das pessoas com deficiência. Os governantes de todo o mundo não podem mais negligenciar as centenas de milhões de pessoas com deficiência, cujo acesso à saúde, reabilitação, suporte, educação e emprego tem sido negado, e que nunca tiveram a oportunidade de brilhar. O relatório faz recomendações para iniciativas nos níveis local, nacional e internacional. Assim, será uma ferramenta valiosa para os responsáveis pela elaboração de políticas públicas, pesquisadores, profissionais da medicina, defensores e voluntários envolvidos com a questão da deficiência. É minha esperança que, a começar pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e agora com a publicação do Relatório Mundial sobre a Deficiência, este século marque uma reviravolta na inclusão de pessoas com deficiência na vida da sociedade*

(HAWKING, 2011).

O objetivo deste capítulo é possibilitar o entendimento de que sob os limites de uma visão organicista estão os “ilimites” para uma visão prospectiva sobre o desenvolvimento dos sujeitos que apresentam deficiências. Para tanto, trazemos informações sobre a Paralisia Cerebral sob o ponto de vista conceitual e etiológico e suas implicações no campo educacional, ressaltando que a visão equivocada sobre o termo e, conseqüentemente, sobre os limites orgânicos tem contribuído para a construção e manutenção de um olhar de baixa expectativa sobre os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com essa deficiência.

No fluxo dessas informações, apresentamos a CAA como um dos recursos da TA, evidenciando-a como uma via de acesso à inclusão escolar e de visibilização dos potenciais comunicativos e de aprendizagem de alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada, ou seja, para além do limite, o “ilímite” do sujeito.

Segundo notas publicadas em revistas brasileiras e internacionais de grande impacto e renome, Stephen Hawking, autor da epígrafe deste capítulo, é um físico teórico que merece reconhecimento, em primeiro lugar, por ter sido um dos mais consagrados cientistas da atualidade nas áreas da cosmologia teórica e da gravidade quântica; em segundo lugar, pelo fato de possuir uma doença degenerativa que há cinquenta anos surpreende a medicina.

Por volta dos 21 anos de idade, Hawking recebeu o diagnóstico de Esclerose Lateral Amiotrófica. Contra as fortes evidências de uma doença que mata as células nervosas responsáveis pelo controle da musculatura, ele e sua família apostaram na vida, tornando-se protagonistas de uma história de superação.

Histórias como essa, embora em número menor do que gostaríamos, sempre nos são contadas. Mas o destaque à história de Stephen Hawking está no fato de ele próprio atribuir sua condição de sucesso à assistência médica de primeira classe recebida e ao aporte tecnológico colocado à sua disposição, oferecendo-lhe condições de acessibilidade física e de comunicação irrestritas, assegurando-lhe não só conforto, mas também dignidade para viver.

Para Hawking (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011), ir de encontro às diversas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência é uma obrigação moral que envolve a todos. É preciso remover as barreiras atitudinais, físicas e financeiras que impedem a participação irrestrita dessas pessoas na sociedade. Só assim, com investimentos os mais diversos e com conhecimentos suficientes, é possível liberar o vasto potencial das pessoas com deficiência.

É fato que nos contextos socioeconômicos e culturalmente pouco desenvolvidos as pessoas com deficiência são as que mais sofrem impactos negativos, recebendo poucos recursos para sobreviver. Na verdade, a sobrevivência acaba sendo a única batalha pela qual se luta.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência elaborado pela Organização Mundial de Saúde em 2011 e traduzido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo (SEDPD/SP) destaca que a deficiência afeta desproporcionalmente as populações vulneráveis. Os resultados da *World Health Survey*, segundo o Relatório, indicam uma

prevalência maior de deficiência em países de baixa renda do que em países de renda mais alta.

Pessoas do quintil mais pobre, mulheres, e idosos também apresentam uma maior prevalência da deficiência<sup>17</sup>. Pessoas com baixa renda, que estão desempregadas ou possuem baixa qualificação profissional estão expostas a um risco mais alto de deficiência. Dados das *Multiple Indicator Cluster Surveys* coletados em países selecionados demonstram que crianças de lares mais pobres e aquelas originárias de grupos étnicos minoritários estão expostas a um risco significativamente maior de deficiência do que outras crianças<sup>18</sup> (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011, p. 8).

Embora a visão sobre a deficiência, nos dias atuais, esteja comparavelmente atrelada a questões socioeconômicas e culturais, não podemos desconsiderar o fato de que esta ocupa outros patamares sob o ponto de vista da ciência, da tecnologia e das próprias relações que envolvem a constituição das subjetividades. Ou seja, à medida que se investe científica e tecnologicamente em favor dos potenciais já existentes nos sujeitos com deficiência, rompe-se, gradativamente, com a visão de incapacidade a eles legada histórica e tradicionalmente.

Nesse sentido, são as fragilidades dos sistemas sociais, como educação, saúde e transporte, sobretudo, que se evidenciarão, ao contrário das fragilidades dos sujeitos portadores de deficiências.

### 3.1 A PARALISIA CEREBRAL: CONCEITO, ASPECTOS ETIOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O entendimento equivocado sobre o termo Paralisia Cerebral leva os que têm pouca ou nenhuma informação acerca dessa deficiência a pensar que os sujeitos acometidos por ela têm o cérebro parado e, por isso, não têm possibilidades de pensar, sentir e agir.

A Paralisia Cerebral, assim chamada popularmente, tem sua identificação no campo científico como **encefalopatia crônica não-progressiva da infância**, sendo caracterizada, do ponto de vista clínico-neurológico, como estável.

---

<sup>17</sup> World Health Survey. Geneva, World Health Organization, 2002-2004 (<http://www.who.int/healthinfo/survey/en/>, accessed 9 December 2009).

<sup>18</sup> United Nations Children's Fund, University of Wisconsin. Monitoring child disability in developing countries: results from the multiple indicator cluster surveys. New York: United Nations Children's Fund, 2008.

No que diz respeito à conceituação, a encefalopatia crônica da infância foi descrita, como síndrome e moléstia, pela primeira vez, em 1843, por um ortopedista inglês, William John Little, que a definiu como uma patologia ligada a diferentes causas e características, principalmente pela rigidez espástica (VASCONCELOS, 1999; LEITE; PRADO, 2004; FONSECA; LIMA, 2008).

Segundo Vasconcelos (1999) e Leite e Prado (2004), a expressão Paralisia Cerebral foi cunhada por Freud, só em 1897, em sua “fase neurológica”, e foi consagrada por W. M. Phelps, ao se referir a um grupo de crianças que apresentava problemas motores mais ou menos severos em decorrência de lesão do sistema nervoso central, semelhantes ou não aos problemas motores identificados na Síndrome de Little.

O termo Paralisia Cerebral é mencionado por vários autores da literatura científica e não comporta uma mesma definição. A mais aceita mundialmente, segundo Lourenço (2008), é a que foi descrita em um *workshop*, realizado em Bethesda, Maryland, em 11 de junho de 2004, pelas sociedades inglesa e americana de Paralisia Cerebral que assim a definem:

Um grupo de desordens de movimento e de postura, causando limitações de atividades, que são devidas a alterações não progressivas que ocorreram no cérebro fetal ou infantil. As desordens da Paralisia Cerebral frequentemente estão acompanhadas por alterações sensoriais, na cognição, comunicação, percepção, comportamento e/ou crises convulsivas (SOUZA, 2005, apud LOURENÇO, 2008, p. 30).

As alterações apontadas nem sempre estão presentes, assim como não há correlação direta entre as condições neuromotora e cognitiva, que podem ser minimizadas com a utilização de TA adequada à pessoa com Paralisia Cerebral.

Com definições variáveis ou não, a Paralisia Cerebral, segundo Vasconcelos (1999), é uma terminologia estritamente médico-organicista que migra inalterada para o campo da fonoaudiologia. Do mesmo modo, podemos inferir que essa terminologia migrou para o campo da educação, justificando-se aí a predominância de um conhecimento reduzido às questões clínicas e do olhar para essas questões como um defeito e uma falta nos sujeitos com Paralisia Cerebral.

Quanto à etiologia, Bobath (1976, apud VASCONCELOS, 1999)<sup>19</sup> aponta a Paralisia Cerebral como resultante de uma lesão ou mau funcionamento do cérebro, de caráter não progressivo, que existe desde a infância. Para esse fisiatra, “[...] a deficiência motora se

---

<sup>19</sup> Por impossibilidade de acesso direto à obra original, valemo-nos da leitura feita por Vasconcelos (1999).

expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando ainda é imaturo interfere no desenvolvimento motor normal da criança” (BOBATH, 1976, apud VASCONCELOS, 1999, p. 9).

Quanto à sua classificação, esta se dá de acordo com um envolvimento neuromuscular, contribuindo assim para a caracterização do perfil neuromuscular dos indivíduos com Paralisia Cerebral e sua relação com as habilidades motoras. Essa classificação ocorre de acordo com a característica clínica mais dominante durante o processo de avaliação diagnóstica, qual seja, Paralisia Cerebral Espástica, Paralisia Cerebral Discinética e Paralisia Cerebral Atáxica.

A Paralisia Cerebral Espástica, segundo Scholtes e outros (2006, apud BRASIL, 2013a, p. 11), “[...] caracteriza-se pela presença de tônus elevado (aumento dos reflexos miotáticos, clônus, reflexo cutâneo plantar em extensão – sinal de Babinski) e é ocasionada por uma lesão no sistema piramidal”. Já a Paralisia Cerebral Discinética, conforme Rosenbaum e outros (2007, apud BRASIL, 2013a, p. 11), “[...] caracteriza-se por movimentos atípicos mais evidentes quando o paciente inicia um movimento voluntário produzindo movimentos e posturas atípicos; engloba a distonia e a coreoatetose”.<sup>20</sup> Por fim, a Paralisia Cerebral Atáxica, também de acordo com Rosenbaum e outros (2007, apud BRASIL, 2013a, p. 11), “[...] caracteriza-se por um distúrbio da coordenação dos movimentos em razão da dissinergia, apresentando, usualmente, uma marcha com aumento da base de sustentação e tremor intencional; é ocasionada por uma disfunção no cerebelo”.

Numa linguagem mais simples e clara, podemos dizer, em síntese, que a Paralisia Espástica é caracterizada pelos movimentos mais difíceis e inflexíveis, pois os músculos se apresentam rígidos e fracos. Esse tipo representa aproximadamente de 70% a 75% dos casos. A Discinética, também chamada de *atetóide ou coreoatetóide*, caracteriza-se pelos movimentos involuntários e descontrolados, ou seja, os músculos se movem devagar e sem controle, e representa aproximadamente 20% dos casos de Paralisia Cerebral. A forma Atáxica manifesta-se pela coordenação e equilíbrio ruins e por movimentos inseguros, e ocorre em aproximadamente 10% dos casos. Por fim, temos ainda, de acordo Ferraretto e Souza (1998), uma quarta classificação, denominada de Paralisia Cerebral Mista, que combina pelos menos duas das formas aqui descritas.

---

<sup>20</sup> **Distonia:** tônus muscular muito variável desencadeado pelos movimentos. **Coreoatetose:** tônus instável, com a presença de movimentos involuntários e movimentação associada (ROSENBAUM et al., 2007, apud BRASIL, 2013a, p. 11).

Embora o progresso de natureza psicomotora possa ocorrer em sujeitos com Paralisia Cerebral, os sinais das sequelas da encefalopatia permanecem (DIAMET, 1996). Tal progresso encontra no uso da TA grandes benefícios, sobretudo pelo caráter de funcionalidade e atenção às necessidades apresentadas pelos sujeitos com severos comprometimentos motores e/ou de fala, um dos vários focos de aplicação da TA.

As causas mais comuns da Paralisia Cerebral podem ser atribuídas ao sofrimento perinatal, decorrente de anóxias e hemorragias, e a pré-maturidade e/ou baixo peso, causas descritas como fatores mais seguros e mais importantes em termos de incidência da Paralisia Cerebral. Outras causas também são registradas, segundo Lourenço (2008), como as pré-natais: infecções e parasitoses, como lues, rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, HIV, intoxicações por drogas, álcool, tabaco; radiações causadas por diagnósticos ou tratamentos terapêuticos; traumatismos diretos no abdome ou queda sentada da gestante; doenças crônicas da mãe, como anemia grave, desnutrição, e idade avançada da mãe. Há alguns estudiosos que incluem as doenças hereditárias, mas são contestados por outros. No grupo das causas perinatais temos hipermaturação, parto difícil e prolongado e excesso de anestesia. No grupo das causas pós-natais, temos infecções adquiridas, como meningite, traumatismo crânio-encefálico, desidratação, intoxicações e acidente vascular cerebral.

As terminologias associadas à Paralisia Cerebral e à extensão do comprometimento da parte do corpo envolvida são **monoparesia** – somente um membro, **paraparesia** – somente os membros inferiores, **hemiparesia** – três membros ou um lado do corpo, e **tetraparesia** – os quatro membros.

No que diz respeito às implicações educacionais, pensando na escola e no processo de inclusão de alunos com severos comprometimentos motores e de fala decorrentes da Paralisia Cerebral, concordamos com Melo e Martins (2004) quando nos chamam a atenção para as informações que chegam à escola sobre a Paralisia Cerebral. Estas, quando chegam à comunidade escolar, são quase que exclusivamente de natureza clínica e sem associação com o contexto educacional. Os autores acrescentam:

Muitas vezes, o aluno com paralisia cerebral é tratado como um ser incapaz, como inútil e, até mesmo, como uma pessoa deficiente mental, sem que isto seja uma realidade. Tal fato decorre não apenas do uso da terminologia, mas do próprio desconhecimento de alguns profissionais – entre estes os professores – acerca dessa deficiência física e dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados para aferir, ou mesmo potencializar, o seu processo de ensino-aprendizagem (MELO; MARTINS, 2004, p. 83).

Nesse sentido, o correto entendimento do termo, entre outras informações, além de minimizar os efeitos que comumente imprime aos que o desconhecem, contribui para a quebra de estereótipos e preconceitos, atribuídos em nome da deficiência, propiciando, assim, mudanças de concepção e de práticas voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de alunos com Paralisia Cerebral.

É fato que isso decorre, em grande medida, da herança do modelo médico da deficiência que ainda hoje influencia o olhar da comunidade escolar e, em especial do professor, sobre o aluno com deficiência (MELO; MARTINS, 2004).

Os desafios e incapacidades, principalmente acadêmicos, relativos aos sujeitos com Paralisia Cerebral e também aos professores que com eles se relacionam, associam-se, no caso dos professores, à própria sugestão do termo como cérebro lesado e às limitações físico-motoras e fonoarticulatórias dos alunos. As questões linguísticas e de comunicação são vistas sob uma perspectiva de impossibilidades e assumem um peso significativamente negativo quando esses sujeitos não escrevem e não falam, encerrando-se aí as possibilidades de interação, aprendizado e desenvolvimento socioeducacional.

Por fim, evocamos o destaque feito por Diamet (1996) sobre a variabilidade de definições da Paralisia Cerebral, que, segundo ele, é oriunda da própria variabilidade etiopatogênica e clínica relativa às causas. Para dizer de modo mais simples e sob a interpretação de Vasconcelos (1999), essas definições estariam ligadas à própria imprecisão das causas da Paralisia Cerebral e de suas múltiplas manifestações na clínica.

Desse modo, parece-nos que o fato de a visão organicista estar permeada de polêmicas e imprecisões, decorrentes dessas múltiplas definições, pouco estaria contribuindo ou fazendo diferença no trabalho educativo. Nesse sentido, parafraseando Vasconcelos (1999, p. 11), quanto à pequena diferença que a etiologia da Paralisia Cerebral faz para a clínica fonoaudiológica e, acrescentando, quanto à atuação de professores e demais profissionais da educação, consideramos que “[...] uma afecção orgânica pode dizer de um organismo deficiente, mas não de ‘sintomas’ linguísticos, propriamente ditos”.

Os “sintomas” linguísticos, embora nos remetam aos limites do orgânico em função da palavra sintoma, falam das possibilidades de atuarmos, pedagogicamente, com os sujeitos sem fala articulada e com severos comprometimentos motores, seja na complexidade que envolve os movimentos naturais do corpo, como um piscar de olho sinalizando uma intenção

comunicativa, um gesto diferenciado do outro, seja no uso de um recurso de comunicação alternativa, como um recurso externo.

Os sintomas são aqui tomados como pistas e indícios de linguagem e comunicabilidade para evidenciar os desejos, os sentimentos, as opiniões, ao contrário do olhar e da concepção médico-organicista que requerem, a partir deles, os sintomas, a reabilitação motora, ou *fisioterapia da fala*, no dizer de Vasconcelos (1999), como condição de melhora dos sujeitos com Paralisia Cerebral.

Nesse caso, quando os sujeitos não são passíveis de reabilitação, por exemplo, da fala, estabelece-se um limite para a clínica médica. É nesse sentido que as novas abordagens acerca da aquisição de linguagem e a discussão sobre os processos comunicativos em sujeitos que não têm fala articulada contrapõem a visão de impossibilidades assumida pela medicina dentro de determinados quadros clínicos.

Importante destacar, das reflexões de Vasconcelos (1999, p. 9), que não cabe propriamente ao fonoaudiólogo, e para nós, nem aos profissionais da educação, “[...] questionar a nosologia ou as terminologias forjadas no domínio da Medicina”. Antes, porém, tanto os fonoaudiólogos quanto os profissionais da educação devem “[...] refletir sobre elas – sobre o que abrangem e o que apagam ou encobrem. Afinal, o que é do humano não fica circunscrito aos limites do corpo físico” (VASCONCELOS, 1999, p. 9).

Atenta à questão do progresso, já sinalizado na literatura médica, salientamos que as limitações dos alunos, lembrando-nos deles na escola, mas não somente nesse espaço, “[...] tendem a diminuir a partir da introdução de recursos e estimulações específicas (BRASIL, 2006b, p. 23). Nesse sentido, é fundamental investir na formação de professores para o adequado uso desses recursos e formas de atuar, pedagogicamente, nos processos de ensino a alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada.

O Manual elaborado pelo Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2006b) a respeito do AEE para a Deficiência Física<sup>21</sup> traz orientações e direcionamentos à atuação dos professores. Citamos esse documento, entre outras fontes de orientação e informação existentes, pois talvez ele seja a fonte teórico-prática mais acessível para os professores, por ter sido distribuído pelo MEC/SEESP às escolas<sup>22</sup> e, também, estar disponível no Portal da SEESP,

---

<sup>21</sup> Este Manual, assim como outros, faz parte de um conjunto de livros que pode ser encontrado no link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860).

<sup>22</sup> A distribuição iniciou com a Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovida pelos municípios-polo, assim designados pelo MEC/SEESP.



atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Mesmo assim, muitos alegam não conhecê-lo ainda.

### 3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO VIAS DE ACESSO À INCLUSÃO: UMA VISÃO SOCIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA

Os recursos que provêm da TA<sup>23</sup> ganharam destaque no cenário social, onde se discute amplamente o direito à comunicação e, especificamente no campo educacional, o direito de acessar os conhecimentos em igualdade e equidade de oportunidades.

O contexto de reconfiguração teórico-metodológica e as mudanças de paradigmas quanto às questões da linguagem e de existência de língua em sujeitos não oralizados também contribuíram para que esses recursos, antes usados em ambientes exclusivamente clínicos e terapêuticos, ganhassem visibilidade em outros espaços, como, por exemplo, a escola.

Segundo Bersh (2009), o termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como um importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana. Compõe, com outras leis, o *American with Disabilities Act* (ADA), que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos Estados Unidos, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos de que esses cidadãos necessitam. A conceituação mais abrangente sobre a TA relaciona-a com o objetivo de diminuir ou assegurar condições de acessibilidade, em geral, àquelas pessoas que estejam impedidas parcial ou totalmente de se locomover, comunicar ou utilizar o sistema de escrita tradicional, devido a danos neurológicos, emocionais ou cognitivos resultantes de quadros como paralisia cerebral, autismo, surdocegueira, entre outros fatores.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria n.º 142, de 16 de novembro de 2006, tem, entre seus objetivos principais, o de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de TA; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência,

---

<sup>23</sup> Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular, nas esferas federal, estadual, municipal, a instituição de centros de referência; propor a criação de cursos na área de TA e o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados, e propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados à TA.

Para elaborar um conceito de TA que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras, os membros do CAT fizeram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, propondo então o seguinte conceito:

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, acesso em 21 maio 2011).

A organização e a classificação dos recursos de TA são feitas de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam e com os quais se relacionam:

Mobilidade, adequação postural, recursos para cegos ou pessoas com baixa visão, para surdos ou pessoas com perdas auditivas, instrumentos que promovam independência, recurso para educação, recreação, acessibilidade arquitetônica, adaptação para veículos, recursos para acesso ao computador, órteses, próteses, entre outros (BERSH, 2009, p. 45).

O uso da TA é essencial ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, seja esta de que ordem for. No caso da deficiência física, especialmente de alunos com Paralisia Cerebral, a TA tem sido preponderante na promoção da acessibilidade às várias dimensões da vida escolar.

No contexto da TA, agregam-se as diversas possibilidades de promoção de autonomia e vida independente para as pessoas que necessitam de adaptações arquitetônicas, mobiliário, mobilidade e/ou de novas estratégias de comunicação. Compõem o conjunto dos recursos de TA a CAA, o acesso ao computador e suas adaptações, como teclados alternativos; os *softwares* especiais ou *mouses* alternativos; a mobilidade alternativa com o auxílio de cadeiras de rodas manuais ou motorizadas; os andadores e pranchas de deslocamento; o posicionamento adequado na carteira da escola; os estabilizadores ou cadeira de rodas; as adaptações de atividades de vida diária, como higiene e alimentação; as adaptações para o trabalho no laboratório de ciências, na sala de informática ou na sala de artes; a acessibilidade e adaptação a ambientes, como rampas e banheiros; a adaptação do transporte e de

equipamentos para lazer e recreação, e tudo aquilo que se fizer necessário para promover o acesso e a participação, em condições de igualdade, às pessoas com deficiência.

Ao pensar no uso da TA para os alunos com as mais diversas necessidades que hoje se encontram em nossas escolas, não só evocamos os direitos que têm e/ou os deveres do Poder Público para com eles, como também evidenciamos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dadas aos alunos, quando esses recursos forem adequada e intencionalmente utilizados.

No que diz respeito à CAA, uma das áreas da TA, podemos historicamente situá-la como um campo muito novo, cujas primeiras iniciativas de uso se deram no Canadá. Segundo Chun (1991), a CAA foi formalmente introduzida no Brasil em 1978, através da Associação Educacional Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial, situada na cidade de São Paulo. Essa Associação atendia pessoas com Paralisia Cerebral sem comprometimentos cognitivos.

Até pouco tempo, a utilização da CAA dava-se quase exclusivamente em situações de clínica e era exercida pela área de fonoaudiologia. Sobre isso, Nunes, Pelosi e Gomes (2007, v. 1) pontuam que a pouca difusão da CAA nos ambientes escolares implicou e ainda implica o número reduzido de alunos que se beneficiam de seus recursos.

A terminologia CAA vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou submetidas a alguma outra situação que lhes impeça a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (BRASIL, 2006b).

A expressão CAA não é consensual, uma vez que sua tradução da versão estrangeira, mundialmente aceita, gera controvérsias, especialmente quanto ao significado de *augmentative*<sup>24</sup> (PASSOS, 2007). Chun (1991), por considerar para a tradução de *augmentative* a ideia de suplementar, entendendo-a como complemento à fala, utiliza o termo Sistemas de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. No presente estudo, preferimos adotar a expressão Comunicação Alternativa e Ampliada, a exemplo de Nunes, Pelosi e Gomes (2007, v. 1), Pelosi (2000) e todo o grupo de pesquisa da UERJ.

---

<sup>24</sup> Encontramos o significado em Beukeman e Miranda (1998) e Von Tetzchner e Jensen (1997), citados por Passos (2007).

É importante ressaltar que o movimento cada vez mais forte de inclusão escolar e a chegada de alunos mais severamente comprometidos têm disparado diversas ações em prol da organização de uma escola que acolha melhor seus alunos.

Nesse sentido, o interesse pela CAA nas últimas décadas tem aumentado nos círculos acadêmicos. Universidades como UERJ, UFSCAR, PUCCAMP, USP, UNESP de Marília, São Camilo, UNICAMP, UFB e UFRGS são as que concentram o maior número de estudos sobre o tema.

Provocadas ora pelas iniciativas de estudiosos e pesquisadores da área da Educação Especial ora pela constatação da fragilidade em que se encontram as escolas quando da matrícula dos citados alunos, algumas ações por parte do Governo Federal/MEC se destacam, como a publicação da coletânea *Portal de Ajudas Técnicas*, em 2006, que orienta pedagogicamente o uso da CAA e apresenta os recursos de TA; o fascículo Deficiência Física da Coleção *Atendimento Educacional Especializado*, publicado em 2007, que integra o Programa de Formação Continuada a Distância oferecido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará; a alocação de recursos materiais e a disponibilização direta de recursos financeiros para a implantação das SRM (com recursos materiais diversos), além da concessão de recursos financeiros diretamente às escolas, a fim de que estas realizem obras para acessibilidade física e arquitetônica e adquiram recursos de TA, como mobiliário, cadeiras de rodas, material desportivo acessível, entre outros recursos. A Resolução FNDE n.º 10, de 13 de maio de 2010 é que dispõe sobre a transferência desses recursos financeiros (BRASIL, 2010)<sup>25</sup>.

Na publicação *Portal de Ajudas Técnicas para a Educação*, encontramos, como justificativa para o favorecimento da interação entre professores e alunos que apresentam comprometimentos na fala, a orientação para o uso de recursos de CAA:

[...] os sistemas alternativos de comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos. Assim, a criança ou o jovem que esteja impedido de falar poderá comunicar-se com outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos, se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido (BRASIL, 2006b, p. 4).

A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão ainda recomenda:

---

<sup>25</sup> Resolução n.º 10/10, nos moldes e sob a égide da Resolução n.º 3, de 1.º de abril de 2010, dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, para as escolas públicas com matrículas de alunos da Educação Especial inseridas no Programa Escola Acessível, dando outras providências.

Faz-se necessária a adoção de recursos de comunicação alternativa/aumentativa, principalmente para alunos com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita. A comunicação alternativa/aumentativa contempla os recursos e estratégias que complementam ou trazem alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis). Prevê ainda estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promovem acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, softwares para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso de deficiência física, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais) (BRASIL, 2004, p. 25-26).

Mesmo acreditando que o esforço do Poder Público em divulgar informações, pesquisas, e prover o financiamento de recursos e equipamentos deveria ser muito maior, pensamos que são as pesquisas e as investigações científicas nos contextos escolares bem como o acompanhamento técnico-pedagógico institucional que nos darão uma dimensão mais real das necessidades desses alunos e, também, dos profissionais que com eles atuam.

Com isso, não deixamos de considerar as condições objetivas que devem ser dadas pelos sistemas de ensino, configuradas tanto pela oferta de recursos materiais quanto pelos processos de formação continuada de todos os que atuam no contexto de inclusão escolar. Embora pouco utilizada pelos professores, a CAA vem-se constituindo como principal recurso para os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo quando essa comunicação se coloca como estratégia e metodologia movimentadas pela linguagem. Desse modo, avanços teóricos e práticos envolvendo tais processos já vêm sendo observados e registrados por alguns pesquisadores, evidenciando possibilidades de desenvolvimento aos alunos com comprometimentos severos da fala.

Estudos desenvolvidos por Brando e outros (2009) demonstram como a introdução de recursos de CAA pode viabilizar a interação social entre seus interlocutores. Após levantamento do vocabulário que norteia as atividades escolares de professores de alunos com dificuldade na fala articulada, foram confeccionadas pranchas com cartões pictográficos contendo figuras escolhidas pelos próprios alunos e a palavra correspondente. No contexto da classe, apoiados pelo uso desses cartões pictográficos, além de gestos e vocalização, os alunos passaram a interagir mais com seus interlocutores, sem o intermédio constante da professora.

Em situações como essas, mediadas pela CAA, as autoras registraram um aumento significativo da participação dos alunos nas atividades pedagógicas, uma vez que o uso desses recursos aumenta a interação social no contexto da classe.

As condições objetivas para que os alunos com Paralisia Cerebral constituam e desenvolvam a linguagem só terão sentido se considerarmos que o aprendizado

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento. Ou seja, nenhum recurso material, por mais tecnológico e grandioso que seja, pode produzir desenvolvimento se as situações de aprendizagem não forem adequadamente mediadas, em função do contexto social e cultural dos alunos. A esse respeito, Gil (2009, p. 41) recomenda e orienta:

A adequação desses sistemas às necessidades de comunicação da criança é imprescindível a fim de que se desenvolva um padrão consistente e efetivo de respostas. Para assegurar à criança a compreensão do significado dessa forma de comunicação, é primordial que os símbolos selecionados estejam diretamente relacionados com suas necessidades comunicativas, sob pena de essa opção de comunicação não atingir os seus objetivos; [...] seja por códigos específicos, prancha com símbolos, prancha de letras ou sistema informatizado, o uso de comunicação suplementar e alternativa requer a habilitação de todos os parceiros sociais da criança, sejam pais, parentes, pares e professores, em síntese, interlocutores e mediadores, e demanda atenção, abstração, planejamento de ação e persistência para a sua apropriação.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar de o uso de recursos de CAA possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social dos alunos, os sistemas que compõem esse tipo de comunicação não substituem a fala e “[...] não garantem tempo real no jogo dialógico nem prescindem da mediação do outro” (GIL, 2009, p. 41).

Quanto aos conhecimentos já existentes, Deliberato (2005) escreve que a literatura sobre CAA disponibiliza uma série de sistemas de símbolos que permitem a comunicação de pessoas sem fala articulada, como o Sistema “Bliss” (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985); o *Picture Exchange Communication System* (PECS) (FROST; BONDY, 1996); o *Picture Communication Symbols* (PCS) (JOHNSON, 1992) e o *Pictogram-Ideogram Communication* (PIC) (MAHARAJ, 1980). Os símbolos Rebus e Picsyms, segundo Bersh e Sartoretto (2011), em conjunto com os anteriores, formam o grupo de sistemas mais importante (APÊNDICE A).

Para além desses tradicionais sistemas de comunicação, Nunes (2001) lembra que a CAA pode envolver também o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos (incluindo a escrita, desenhos, gravuras e fotografias) como forma de efetuar a comunicação de pessoas incapazes de utilizar a linguagem verbal. Segundo a autora, o que precisa ser levado em consideração é que, seja qual for o sistema de comunicação utilizado, os profissionais devem estar atentos às diferentes técnicas e estratégias comunicativas dos alunos.

## **4 A PRODUÇÃO TEÓRICA EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: QUE CONHECIMENTOS REVELA?**

A justificativa para a elaboração de um capítulo sobre a produção científica e do conhecimento na área de CAA parte de problemáticas já anunciadas neste trabalho. Elas se relacionam com a insuficiência de problematização e discussão, no contexto escolar, quanto aos processos de inclusão de alunos que apresentam severos comprometimentos motores e de fala, além do baixo índice de apropriação teórico-prática acerca dos conhecimentos voltados à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem com os referidos alunos.

Ao apresentar as produções voltadas à temática em tela, pretendemos contribuir para a desconstrução dos processos de naturalização relacionados às impossibilidades ainda presentes no imaginário dos que atuam e se relacionam com sujeitos com Paralisia Cerebral, quer sejam os educadores quer sejam os profissionais das áreas clínico-terapêuticas e/ou os familiares.

Nos últimos anos, embora tenha havido um crescente aumento de pesquisas que tratam da TA, percebemos que ainda são poucos os estudos que tomam a CAA e/ou os sujeitos que a utilizam como foco de investigação, motivo pelo qual também se justifica esta revisão de literatura.

Quando buscamos identificar discussões acerca dos processos de inclusão escolar tomando como eixos de investigação as questões da linguagem, o quantitativo fica ainda menor e tais discussões se concentram, em sua maioria, em pesquisas realizadas em espaços clínico-terapêuticos. Apesar da grande contribuição teórico-prática dos trabalhos realizados nesses espaços, sobretudo por evidenciarem importantes avanços conceituais sobre o uso da CAA, da linguagem, e na disseminação dos conhecimentos da área, a escola e os seus processos de escolarização precisam ser tomados como campos investigativos e de construção de saberes e fazeres voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos que apresentam severos comprometimentos motores e de fala.

Nesse sentido, uma primeira problemática se constitui pelo número ainda pequeno de estudos realizados em espaços escolares<sup>26</sup>, voltados à problematização e discussão dos processos de escolarização desses alunos. Uma hipótese, entre outras possíveis, é de que havia

---

<sup>26</sup> Aqui, o espaço escolar é definido como o da escola comum, não cabendo nele as práticas de escolarização desenvolvidas em escolas especiais.

tão poucos alunos com severos comprometimentos matriculados no ensino comum que os que existiam acabavam sendo “invisíveis” num contexto tradicionalmente forjado para majorias. Desse modo, a invisibilidade constituída historicamente pelas minorias atingiu também o campo das pesquisas educacionais.

Essa hipótese agrava a situação de “alheamento” na qual vivem muitos educadores quanto às possibilidades de trabalho pedagógico com os referidos alunos, “negando-lhes” o direito de acesso aos conhecimentos perpassados nas práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar. A tendência em se privilegiar, para pesquisa, o espaço especializado, sob o ponto de vista clínico-terapêutico em detrimento do educacional, contribuiu para a ideia de impossibilidades e de desafios já existentes no imaginário dos que atuam com tais sujeitos no ensino comum e acabou reforçando-a.

No entanto, não podemos negar que os estudos desenvolvidos nos espaços clínico-terapêuticos foram, em grande medida, o ponto de partida para a elaboração de políticas públicas direcionadas às necessidades específicas de alunos severamente comprometidos<sup>27</sup>, com o objetivo de assegurar-lhes não somente o acesso, mas sobretudo a permanência com qualidade na escola comum. A produção de conhecimento relacionado ao uso de recursos, metodologias, práticas avaliativas, entre outros utilizados e desenvolvidos naqueles espaços, uma vez que eram os “lugares” destinados, sobretudo, aos alunos mais comprometidos, constituiu-se como fonte de consulta e pesquisa para a promoção de ações mais focadas nas necessidades desses alunos. O quantitativo de trabalhos desenvolvidos nesses espaços é consideravelmente maior do que os realizados no contexto do ensino da escola comum. Esses números serão apresentados neste capítulo.

Desse modo, as ações de natureza informativa, formativa e também relacionadas à disponibilização de recursos financeiros promovidas pelo MEC possibilitaram aos gestores escolares e educadores a tomada de consciência quanto aos reais desafios e possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação para esse grupo de alunos tidos historicamente como sujeitos de impossibilidades.

---

<sup>27</sup> Com a crescente chegada de alunos com maiores comprometimentos motores e de fala na escola, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou pela primeira vez, em 2002, uma coletânea intitulada *Portal de Ajudas Técnicas*, que traz informações e orientações diversas a escolas e educadores acerca da produção e utilização de recursos de TA/CAA. Várias outras ações governamentais podem ser conferidas tanto em publicações específicas como na implantação de Programas, destacando-se, dentre estes, o *Programa Escola Acessível*, que prevê recursos financeiros às escolas para serem aplicados nas áreas de acessibilidade física e na aquisição de recursos de TA considerando a acessibilidade nos mobiliários e na comunicação.



Esse movimento vem disparando, gradativamente, um aumento de estudos sobre o uso dos recursos de TA/CAA nos espaços escolares. Em um desses estudos, o de Gil (2009), encontramos discussões que rebatem as concepções hegemônicas acerca dos processos de comunicação, aquisição da linguagem, entre outras apontadas como “impossibilitantes” à escolarização de sujeitos com comprometimentos severos. Essas discussões apontam caminhos e abrem novas perspectivas de trabalho com alunos severamente comprometidos na fala, uma vez que eles são percebidos como sujeitos de linguagem constituídos histórica e socialmente na e pela cultura.

Apesar dessa compreensão, a presença ainda marcante de concepções que assumem a CAA como recurso substitutivo da linguagem, principalmente em estudos realizados em espaços clínico-terapêuticos e familiares, subverte a lógica que a linguagem deve ter no processo e na dinâmica de movimentação dos recursos externos. Essa questão é fundamental e balizadora à implementação da CAA em contextos escolares, pois, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, os recursos nada dizem e nada significam se não forem movimentados e postos a “serviço” da linguagem.

Um estudo realizado por Manzini (2009) sobre as pesquisas em CAA na pós-graduação brasileira com o objetivo de mapear as produções em CAA e o contexto em que ocorrem descreve que, apesar de as práticas nesse campo terem iniciado, no Brasil, há mais de trinta anos, ainda é recente a produção de conhecimentos sobre esse tema por meio de pesquisas de mestrado e doutorado.

Segundo o autor, as pesquisas têm sido desenvolvidas com mais intensidade em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) que desenvolvem a linha de pesquisa em Educação Especial. Em sua análise, a temática de CAA tem sido fortemente encampada por pesquisadores oriundos da Educação Especial, pois, “[...] devido à proximidade e contato direto destes pesquisadores com a população atendida, se inseriram, também, nesse campo de conhecimento” (MANZINI, 2009, p. 315).

A experiência e segurança adquiridas pelo contato direto dos pesquisadores que um dia atuaram ou acompanharam profissionalmente esses alunos os levam também a produzir um número maior de trabalhos na área da CAA.

A pesquisa de Manzini (2009) teve como fonte o Banco de Teses da Capes e o Thesaurus Brasileiro de Educação, ambos encontrados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos 1991 a 2008. As

palavras-chave utilizadas foram “comunicação sensorial”, “comunicação não verbal”, “comunicação alternativa”, “comunicação suplementar” e “tecnologia assistiva”.

Do conjunto de trabalhos gerados, foram selecionados 45 resumos referentes ao tema CAA, nos quais o autor identificou o quantitativo de dissertações e teses produzidas; as instituições formadoras e os estados brasileiros em que elas se situam; os anos de realização dos trabalhos; os temas abordados e os sujeitos participantes das pesquisas (MANZINI, 2009).

Dos trabalhos selecionados, oito foram em nível de doutorado e 37 em nível de mestrado. Com relação a esses trabalhos, constatou-se que apenas dois pesquisadores concluíram o mestrado e o doutorado pesquisando o mesmo tema de CAA, dando assim prosseguimento aos estudos nessa área de conhecimento. Para Manzini (2009), isso demonstra a existência de poucos doutores para orientar trabalhos na área<sup>28</sup>.

Quanto ao volume de produções, vemos na Tabela 1 que foi somente a partir de 1998 que se intensificaram os estudos em CAA, mantendo-se essa média de produção até 2004. A partir de 2005, os números cresceram, gradativamente.

**Tabela 1 - Total de Produções**

PERÍODO	TOTAL
1991 a 1997	3
1998	3
1999	2
2000	3
2001	4
2002	1
2003	3
2004	2
2005	4
2006	5
2007	8
2008	7

Fonte: MANZINI (2009).

Na análise que fazemos, esse aumento de produções, que chega a quase 100% em 2006, em relação a 1998, e a mais de 100% nos dois últimos anos analisados, deve-se a disseminação de orientações advindas do MEC, publicações de natureza legal, recomendações

<sup>28</sup> Embora essa seja a opinião do autor, acreditamos que seja possível aos pesquisadores de Programas de Pós-Graduação, mesmo sem experiência, pela “proximidade e contato direto com a população atendida”, acolherem jovens pesquisadores em áreas mais específicas.

como as da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (BRASIL, 2004), que chamam a atenção para o uso de recursos de TA e CAA para as pessoas que deles necessitam.

Outro dado importante a ser destacado na pesquisa de Manzini (2009) é o volume de trabalhos orientados por Programas de Pós-Graduação, computando-se 28 para a área da educação e seis para a de fonoaudiologia (Tabela 2).

**Tabela 2 - Total de trabalhos por Programas de Pós-Graduação**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TRABALHOS
Educação	28
Fonoaudiologia	6
Tecnologia em Saúde, Neurociência e Comportamento, Linguística, Engenharia Biomédica, Computação, Ciências e Linguagem, Ciências da Reabilitação, Ciências da Saúde, Psicologia, Fisiopatologia	11

Fonte: MANZINI (2009).

Embora o autor afirme que as pesquisas têm um enfoque educacional, pelo quantitativo de trabalhos orientados nos PPGEs e por terem envolvido a participação de alunos da Educação Especial ou do ensino comum, suas famílias e professores, não foram indicados trabalhos que problematizassem ou discutissem os processos de inclusão dos alunos no cotidiano escolar do ensino comum.

Quanto aos temas mapeados, o mais analisado nas pesquisas foi o uso de recursos e estratégias de CAA, com quinze trabalhos, seguidos de oito sobre a aplicação de programas ou métodos de CAA. Apenas um deles focou a análise entre linguagem e cognição por meio da CAA, e outro, a análise de enunciados.

**Tabela 3 - Temas mapeados**

TEMAS	TOTAL
Análise de Recursos e Estratégias de CAA	15
Aplicação de Programas ou Método de CAA	8
Análise entre Linguagem e Cognição a partir da CAA	1
Análise de enunciados de alunos com Paralisia Cerebral com e sem uso de CAA	1
Outros <sup>29</sup>	20

Fonte: MANZINI (2009).

<sup>29</sup> Os temas que compõem esta categoria e que envolvem a Comunicação Alternativa são: *tradução e adaptação de sistemas, procedimentos de avaliação, desenvolvimento de instrumentos de avaliação, percepção da família, análise de equipamentos, análise de Comunicação Alternativa e realidade aumentada, comparação de sistemas, percepção do professor de Educação Especial, formação de recursos humanos, análise de iconicidade em figuras, análise de habilidades expressivas e desenvolvimento de software.*

Quanto às instituições formadoras, chamou-nos a atenção o fato de que, dos 45 trabalhos desenvolvidos em seis estados, quarenta foram realizados no eixo Rio-São Paulo: 28 em São Paulo e doze no Rio de Janeiro. Na sequência, veio o Paraná, com dois trabalhos. Cabe ainda destacar que quase metade dos PPGes está localizada no estado de São Paulo.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, quase metade dos trabalhos tomou como foco crianças, jovens e adultos com Paralisia Cerebral.

Manzini (2009) concluiu suas análises ressaltando a carência de estudos sobre o desenvolvimento de equipamentos para CAA; a entrada da informática na criação de *softwares* para a área de CAA; uma demanda induzida aos órgãos de fomento sobre o uso de “comunicadores”, pois, no Brasil, praticamente não existem usuários que utilizam esses equipamentos, uma vez que são caros e de difícil acesso.

Apesar de o estudo de Manzini (2009) possibilitar-nos uma ampla visualização da área da CAA, realizamos uma busca no Portal da Capes e no *site* do Domínio Público relativo ao período de 1997 a 2011 com o objetivo de verificar a existência de problematizações e discussões acerca dos processos de inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no ensino comum, questão não enfatizada pelo autor em sua pesquisa.

Ampliamos o período de busca na expectativa de encontrar, também, outros trabalhos com enfoque nas questões de aquisição de desenvolvimento da linguagem em sujeitos com Paralisia Cerebral mediante o uso de CAA, uma vez que o estudo de Manzini (2009) mapeou apenas dois trabalhos relacionados com **linguagem, cognição e análise de enunciados por meio da CAA**.

A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores: “comunicação alternativa”, “paralisia cerebral”, “paralisia cerebral e comunicação alternativa”, “aquisição de linguagem e paralisia cerebral”, “tecnologia assistiva e paralisia cerebral”, o que nos permitiu encontrar 92 trabalhos.

Com base na leitura de todos os resumos e/ou das metodologias utilizadas nos estudos, selecionamos **quarenta trabalhos** – trinta de mestrado e dez de doutorado – que atendiam aos critérios de seleção definidos, ou seja, a existência de sujeitos com Paralisia Cerebral participantes da pesquisa, a utilização de CAA e o enfoque educacional do estudo, que podia ser em espaço especializado (sala ou escola especial, clínica) ou de ensino comum.

Após a leitura de todos os trabalhos, verificamos que 22 deles discutiram temas relacionados à TA e/ou à CAA, abordando aspectos gerais ou específicos relacionados a formação de profissionais (LAUAND, 2005; ALPINO, 2008; JERÔNIMO, 2006); atendimento do aluno com Paralisia Cerebral, com proposições de protocolos prescritivos e avaliativos quanto à acessibilidade arquitetônica, de mobiliário, de recursos pedagógicos e de comunicação (GONÇALVES, 2010; LAUAND, 2005; LOURENÇO, 2008; CODOGNO, 2011; MALLIN, 2000; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, 2010; QUITÉRIO, 2009; PAULA, 2007; SILVA, 2010); ensino e processo de interação social a partir uso da CAA (DANELON, 2009; ZUTIN, 2010; SILVA, 2006; PONSONI, 2010; JERÔNIMO, 2006; SILVA, 2009; PAIVA, 2007) e inclusão digital do aluno com Paralisia Cerebral em ambientes computacionais e telemáticos (LIMA, 2010; GALVÃO FILHO, 2004; GARBIN, 2008; FERRADA, 2009).

A riqueza desses trabalhos está em apresentar e desvendar aos muitos leitores, educadores ou não, a existência e a utilização de recursos que podem favorecer a participação de alunos com severos comprometimentos motores e de fala nas atividades do cotidiano escolar e social como um todo, mesmo que a maioria desses trabalhos não tenha proposto, como foco de estudo, problematizações e discussões a respeito dos processos de inclusão dos sujeitos pesquisados.

Considerando o refinamento dos descritores e a ampliação no período de busca<sup>30</sup>, verificamos, em **dezoito** dos trabalhos analisados, que nove problematizaram e discutiram os processos de inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no ensino comum (MELO, 2006; GONÇALVES, 2006; SILVA, 2007; SILVA, 2008; PELOSI, 2008; GONÇALVES, 2008; ALVES, 2009; RODRIGUES, 2011; LIMA, 2011) e nove discutiram as questões da aquisição e desenvolvimento da linguagem numa perspectiva ora dialógica ora descritiva e conceitual da linguagem (MASSI, 1997; PAULA, 1998; VASCONCELOS, 1999; MUNIZ, 2004; PASSOS, 2007; GUARDA, 2007; GIL, 2009; CESA, 2009; PASQUALETO, 2010).

Dos nove trabalhos que discutiram as questões de aquisição e desenvolvimento da linguagem, destacamos que apenas o de Gil (2009) focou tais discussões considerando o contexto do ensino comum e suas relações.

Os dezoito trabalhos que atenderam aos parâmetros propostos são apresentados a partir de dois eixos: *“A inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral: problematizações e*

---

<sup>30</sup> Refinamos a busca com vistas a encontrar estudos que focassem, ao mesmo tempo, discussões em torno da Paralisia Cerebral, da CAA e da aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como estudos que problematizassem e discutissem os processos de inclusão do aluno com Paralisia Cerebral no ensino comum.

*discussões*” e “*A aquisição e desenvolvimento da linguagem em alunos com Paralisia Cerebral*”, conforme segue:

**a) A inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral: problematizações e discussões**

O estudo de Pelosi (2008), que questiona se a *parceria entre os profissionais da Saúde e os da Educação, utilizando os recursos da TA, favorece a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral nas escolas regulares*, envolveu, no contexto da pesquisa-ação, 46 professores, 78 terapeutas ocupacionais, nove fonoaudiólogos e 162 alunos, com o objetivo de identificar a realidade e as necessidades dos profissionais e alunos, propor formação de profissionais da saúde e da educação em TA e acompanhar a equipe de apoio que realizou um trabalho conjunto na formação de professores/escola de origem dos alunos. A ação formativa, que teve a participação da pesquisadora, oportunizou discussões acerca dos processos de inclusão escolar, problematizando e propondo alternativas de reorganização do trabalho pedagógico com os alunos envolvidos.

A partir desse estudo, a autora pôde concluir que a TA aproximou professores e alunos e garantiu posicionamento mais adequado àqueles com deficiência física, possibilidade de escrita, comunicação, mobilidade e independência para as atividades do dia a dia escolar.

O trabalho de Pelosi (2008) chama-nos atenção para uma questão importante: a fragilidade ainda existente em Secretarias Municipais ou Estaduais da Educação em promover e implementar políticas públicas articuladas voltadas à inclusão escolar. A autora vai além quando salienta que alguns profissionais da saúde, tanto quanto os da educação, desconhecem o potencial da TA como recurso auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral e de outros que dela necessitam.

Segundo Pelosi (2008), no município do Rio de Janeiro, no qual realizou a pesquisa, não havia uma política que favorecesse a ação conjunta entre as Secretarias de Educação e da Saúde, principalmente naquele momento em que o Município vivenciava situações de desarticulação no que diz respeito à formação de professores voltada à inclusão de alunos com deficiência física.

Uma das grandes problemáticas encontradas nos contextos escolares quanto à escolarização de alunos com severos comprometimentos motores e de fala se relaciona com o desconhecimento, por parte dos educadores, do potencial comunicativo e de aprendizagem desses alunos. Não é incomum encontrarmos profissionais que consideram impossível o ensino, a aprendizagem e a avaliação, ou mantêm tais possibilidades sob baixíssima expectativa, pelo fato de tais alunos não terem fala articulada e não fazerem uso da escrita convencional. As “impossibilidades”, muitas vezes sustentadas pelo desconhecimento da existência de recursos e metodologias que poderiam favorecer tal potencial nos alunos, continuarão a se perpetuar nos contextos escolares, se não forem enfrentadas.

O trabalho de Pelosi (2008) destaca a ação formativa entre profissionais da saúde e da educação como forma de problematizar e propor alternativas de reorganização do trabalho pedagógico voltado à inclusão dos alunos severamente comprometidos. A despeito desse destaque e não prescindindo da importância dessa articulação entre as duas áreas, chamamos a atenção para a forte dependência ainda existente da escola e dos educadores com as questões da clínica e dos especialismos. Essa dependência não pode significar um protagonismo e/ou determinação da área da saúde sobre as questões relativas ao ensino e à aprendizagem. A escola e seus professores precisam assumir sua vocação, ou seja, a de ensinar a todos, como uma “[...] exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...] de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos” (MEIRIEU, 2005, p. 44). É essa vocação que deve disparar a busca de articulações para melhor cumpri-la com protagonismo e determinação.

Sobre os benefícios da articulação entre a saúde e a educação, Rossetti-Ferreira e outros (2004) destacam que os desafios desse processo precisam ser superados e que essa articulação não implica limitar as questões da saúde a questões educacionais nem limitar as questões educacionais a questões médico-assistenciais. Ao contrário disso, significa a possibilidade de realização de trocas de saberes e práticas.

A reflexão de Rossetti-Ferreira e outros (2004) e o estudo de Pelosi (2008) quanto ao desconhecimento dos profissionais da educação e da saúde sobre o uso de recursos de TA e/ou a falta de articulação intersetorial entre os saberes e fazeres específicos das Secretarias Municipais levam-nos a entender que questões às vezes muito específicas, como posturamento mais adequado e adaptação e utilização de órteses pelos alunos com deficiência física, na maioria das vezes, requerem o conhecimento e a segurança de pessoas mais experientes, o que justifica, nos casos de adequação postural, por exemplo, para a prescrição e

adequação de mobiliário e de ergonomia, a presença de um profissional especializado, pois orientações equivocadas podem incorrer em graves prejuízos.

O desconhecimento e a insegurança sobre a Paralisia Cerebral no contexto escolar, quando convertidos em baixa expectativa ou impossibilidades no que diz respeito à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo e às interações sociais, levam grande parte de educadores a restringir a participação desses alunos apenas ao nível de ouvintes. Isso acontece porque alguns educadores transformam a totalidade da pessoa com deficiência na própria condição da deficiência e da ineficiência global (AMARAL, 1998). Essa “generalização indevida”, termo cunhado por Amaral (1998), reforça uma imagem restrita da pessoa com deficiência, impedindo uma visão dela para além da deficiência.

Por vezes, por mais óbvia que pareça a promoção de adequações e intervenções para alunos com Paralisia Cerebral, sobretudo os mais comprometidos, é importante a articulação, por meio de orientações, formação e acompanhamento de um terapeuta ocupacional, um fisioterapeuta ou outro que, com segurança e experiência, apoiem os professores que atuam com os referidos alunos, principalmente quando esses professores os recebem pela primeira vez.

O trabalho de Silva (2008) traz as representações de professores sobre a Paralisia Cerebral, evidenciando, com clareza, a problemática discutida anteriormente quanto ao desconhecimento e insegurança dos educadores que atuam com alunos com tal comprometimento.

Com o objetivo de analisar os efeitos de uma intervenção educativa na mudança das representações sociais de quatorze professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral, a autora partiu do diálogo entre educação e saúde. As professoras e escolas investigadas tinham, cada uma, alunos acompanhados pelo Hospital Sarah Kubitschek, de Belo Horizonte.

O trabalho discute e problematiza a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no contexto da escola comum e considera necessária uma formação para professores que promova reflexões acerca de suas representações sociais, pois estas podem facilitar ou dificultar os processos de inclusão escolar.

A partir de entrevistas e questionários que evidenciavam as representações sociais das professoras, a autora propôs um projeto educativo com palestras e discussão de filmes e uma



intervenção educativa com encontros planejados como “laboratórios” de questões levantadas pelo grupo, por meio dos quais buscavam soluções coletivas.

Os dados revelaram as reflexões e preocupações das professoras sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com Paralisia Cerebral e enfatizaram a valorização da experiência cotidiana das equipes pedagógicas em apoio aos seus alunos nesse processo. Silva (2008) ressalta que não há modelos nem receitas prontas, e sim uma construção cotidiana na relação dos professores com seus alunos e comunidades. Destaca que a construção de uma escola inclusiva acontece em suas práticas diárias, a partir dos diálogos dos vários atores envolvidos: alunos, pais, professores, comunidade, equipes pedagógicas e equipes que acompanham as crianças fora do âmbito escolar.

De acordo com a autora, a utilização das representações sociais nas ações de formação de professores pode ser uma estratégia para promover mudanças nas práticas desses profissionais e, conseqüentemente, aprimorar o trabalho pedagógico realizado com os alunos com Paralisia Cerebral nas escolas regulares.

Algumas representações das professoras pesquisadas por Silva (2008, p. 68) sobre a Paralisia Cerebral nos chamaram a atenção: “*Paralisia cerebral é igual catapora*”. “*Tudo jóia num corpo que não mexe*”. “*O menino não tinha condição nem de raciocinar*”. “*Eu tinha medo da paralisia cerebral*”. “*E se ele fizesse mais fisioterapia, conseguiria andar?*”

A fala que segue, retirada do estudo de Silva (2008), reforça o desconhecimento de uma professora acerca da Paralisia Cerebral:

Eu tinha medo da paralisia cerebral. Não sabia como agir diante de uma pessoa com PC e preferia me afastar. Os adultos na escola têm um pouco de receio de lidar com ele, têm medo, isto vai assim, quebrando alguns tabus, até porque a gente não conhece bem a doença. As outras crianças que estão aqui comigo dão uma resposta imediata, eu percebo isto, e com ele não consigo esta resposta e então gera esta insegurança. É outro tempo... É mais ou menos isso... Esta angústia de não saber a resposta, acho que isto é o que mais me incomoda, de não saber... às vezes eu até sei, até pelo convívio, a gente vai estabelecendo alguns códigos, que aí a gente percebe, mas esta angústia de não saber o que realmente ele quer, o que realmente eu posso fazer, é muito complicado (SILVA, 2008, p. 70).

A representação da professora faz-nos recorrer novamente a Amaral (1998) quando escreve acerca da complexidade presente nos contextos nos quais se dão as relações humanas quando a questão em foco é o “significativamente diferente”.

Dentre os parâmetros utilizados pela autora na definição da diferença significativa, chamamos a atenção para o critério por ela denominado de **estrutural/funcional**. Esse

critério refere-se à “[...] ‘vocação’ dos componentes da natureza, onde estamos incluídos como seres humanos, e das coisas/objetos por nós construídos” (AMARAL, 1998, p. 13).

Nesse sentido, tanto a integridade da forma quanto a competência da funcionalidade são consideradas na definição das modalidades de diferenças significativas, pois, uma vez humanos, temos por “vocação” o funcionamento de nossos corpos segundo a integridade de suas formas.

Sob essa “vocação”, espera-se então que cabeça, corpo e membros estejam íntegros e localizados em uma única forma, “[...] olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar e sentar; tudo isso em princípio sem auxílio de equipamentos ou recursos específicos ou especiais” (AMARAL, 1998, p. 13).

Pelo fato de a sociedade considerar e privilegiar a realização de seus contatos e relacionamentos pela via da oralidade e da escrita convencional vemos que as pessoas que não oralizam e estão presas a um corpo, dados os comprometimentos físicos, são vistas com naturalidade como sujeitos de impossibilidades, o que reforçou e ainda reforça os processos de naturalização.

Nesse processo, sustentou-se ao longo do tempo, no meio educacional, no que diz respeito aos sujeitos com deficiência física, com severos comprometimentos motores e de fala, uma baixa expectativa quanto aos fazeres pedagógicos para e com tais sujeitos. Em muitas situações, o desconhecimento é a principal causa da não proposição e organização de um trabalho pedagógico que priorize e leve em conta a importância da participação plena desses alunos no currículo escolar.

As representações sociais construídas acerca dos sujeitos com deficiência têm implicações importantes no processo de gestão do trabalho pedagógico nos contextos escolares. Esse processo assume uma visão mais ou menos positiva e prospectiva em relação ao desenvolvimento dos sujeitos.

Na expressão de duas profissionais de uma das escolas nas quais realizamos este estudo, destacamos o reflexo da representação negativa e das baixas expectativas acerca do processo de escolarização de um dos sujeitos que investigamos: “*Que bom que você vai fazer sua pesquisa aqui e se interessou pelo caso de ( )*”<sup>31</sup>. “*A família tem grandes expectativas, mas a escola tem que fazê-la entender os limites de ( ), pois ( ) é do tipo que não aprende nada,*

---

<sup>31</sup> Suprimimos o nome dos alunos a fim de preservar a identidade dos profissionais entrevistados, uma vez que, devido ao gênero dos alunos, tais profissionais poderiam ser facilmente identificados.

*não fala, não escreve... é muito comprometimento, sabe?”* (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL). A pedagoga da mesma escola questiona:

*Mas ( ) realmente pode aprender? Como isso pode ser possível se ( ) não fala, não escreve? Como vamos saber se ( ) está aprendendo? Você acha que ( ) poderá, no futuro, ser alguém na vida, assim, no trabalho, ter uma profissão? [...] dificilmente teremos professores interessados em aprender e descobrir como trabalhar com esses alunos. Eles mal dão conta daqueles considerados ‘normais’.* (PEDAGOGA 1)

Considerando esse contexto de desconhecimento e previsibilidade altamente negativo, no que diz respeito aos interesses dos professores, percebido na fala da pedagoga e talvez presente em muitas outras escolas, resta aos alunos em situação de severos comprometimentos motores e de fala a participação no cotidiano escolar restrita à dimensão da socialização.

Embora essa dimensão seja significativa no processo de escolarização, ela não promoverá a inserção dos alunos nas práticas curriculares da escola em todas as dimensões dos saberes e fazeres, se estiver restrita somente a trocas de sorrisos, acenos e participação passiva e contemplativa pelos alunos dos acontecimentos da/na escola.

Percebe-se que há uma questão importante que precisa ser problematizada e tratada propositivamente em relação à escolarização dos alunos aqui referidos.

O desconhecimento geral e específico acerca desse processo tem levado alguns educadores ao que denominamos de *desresponsabilização culposa*<sup>32</sup> para com o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos com deficiência. Na fala de profissionais das escolas que investigamos é possível percebê-la.

#### Quanto às práticas organizativas

*“Olha, eu perguntei pra pedagoga, logo que cheguei aqui, porque ( ) estava sem nenhuma nota. Ela disse pra eu não me preocupar, pois é assim mesmo em relação aos meninos com deficiência, e que a professora da Educação Especial que cuida disso”.* (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

*“Mas a gente pode reprovar um aluno com deficiência? Nas outras escolas que trabalhei era proibido reprovar os meninos da Educação Especial”.* (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)

*“Que nota vou colocar na pauta agora que decidimos que ( ) vai ficar retido?”* (PROFESSOR DE INGLÊS)

<sup>32</sup> Estamos cunhando esta expressão neste trabalho com base na definição jurídica da palavra *culposo*, cujo significado é que o sujeito praticante de determinado ato não teve a intenção em praticá-lo, ao contrário da palavra *doloso*, em que o sujeito teve a intenção e assumiu os riscos de praticar determinado ato.

**Quanto às práticas pedagógicas**

*“Eu não faço nada de diferente, até gostaria, pois vejo que ( ) fica meio que “pedindo”, sabe? Mas não tenho ideia de como fazer pra ( ) participar das aulas. Não sei me comunicar, não sei se aprendeu, se quer saber mais, não sei o que precisa fazer, preparar. Nunca recebi nenhuma orientação quanto ao ensino de ( ). Fico pensando que deve ser cansativo pra ( ) ficar nesta cadeira de rodas só olhando, sem fazer nada na sala. A professora da EE até me passou algumas informações sobre ( ), mas foram apenas informações”.* (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

*“( ) fica aí na sala; a estagiária fica do lado. Nem sei o que ( ) faz. Eu trabalho meu conteúdo assim, como você viu. Uso o livro, o quadro para fazer algumas sínteses, esquemas, e explico muito o conteúdo. Não sei como ( ) pode participar das minhas aulas. Não sei nem o que conversar com ( ), que dirá ensinar...”* (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

*“Eu não sei bem o que fazem com os alunos na sala de recursos, mas penso que deve ser algo específico e melhor para eles. Com certeza deve ser algo melhor do que a gente faz aqui na sala de aula. Aqui é meio complicado mesmo”.* (PROFESSOR DE HISTÓRIA)

*“Eu confesso que eu não sei trabalhar com alunos como ( ), e olha que eu não sou nova na Educação Especial, mas estou disposta a aprender”.* (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)

*“[...] sempre pensei que quem cuida dos meninos especiais é o pessoal da Educação Especial, por isso nunca conversei sobre eles no setor pedagógico”.* (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

As falas indicam, pela transferência de responsabilidade e pelos *não saberes e não fazeres*, que é preciso investir em formação para que os educadores não sejam *desresponsabilizados*, uma vez que não estão ou são pouco envolvidos com o trabalho pedagógico de alunos com deficiência.

Gonçalves (2008) investigou a implementação da inclusão escolar no município de Cariacica-ES, ressaltando que uma proposta dessa natureza deve ser pensada e inscrita dentro de uma dimensão ampla de educação. O estudo promove reflexões sobre a necessidade de a escola aprender como trabalhar com alunos que apresentam variados tipos de deficiências e apresenta casos de alunos com severos comprometimentos motores e de fala, para os quais propõe, com a escola, ações de redimensionamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A autora problematiza e discute as questões administrativas e pedagógicas que envolvem os processos de inclusão dos alunos no contexto da escola, evidenciando a importância do diálogo, das reflexões e dos planejamentos como dispositivos de transformação.

Embora o trabalho de Gonçalves (2008) não tenha um foco específico nas questões relacionadas à TA/CAA e à linguagem, esta, quando discutida em seu texto, vem teórica e metodologicamente sustentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, que, ao vê-la como essencialmente dialógica e constitutiva dos sujeitos, faz com que professores e demais profissionais repensem seus papéis nos processos de inclusão e desenvolvimento da linguagem dos alunos pesquisados.

Ao assumir a linguagem como atividade constitutiva, não somente como instrumento da inserção do homem entre os outros, mas também como um instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo (FRANCHI; FIORIN; ILARI, 2011), os professores passarão a atuar, pedagogicamente, com os alunos sem fala articulada a partir de outras perspectivas e com outras expectativas.

Nesse sentido, os alunos, mesmo sem oralidade, serão “chamados” pelos professores a participar, manifestar-se e sair de um lugar de passividade e de aceitação, geralmente comum em sujeitos severamente comprometidos na fala, para um lugar de sujeito que também produz enunciados e que pode participar de atividade dialógica. É a compreensão da linguagem como atividade dialógica e constitutiva dos sujeitos que movimentará a inserção desses sujeitos no currículo da escola e que dará sentido e significado à implementação e ao uso dos recursos de CAA. Isso equivale a dizer: “Se, por um viés ou por outro, a linguagem acaba fazendo pressão, por produzir inquietação, essa inquietação cria exigências” (VASCONCELOS, 1999, p. 57).

O estudo de Melo (2006) *Do olhar inquieto ao olhar comprometido...*, como o autor mesmo descreve, teve como objetivos planejar, aplicar e analisar um programa de intervenção voltado para o trabalho de quatro professores do Ensino Fundamental II que atuavam com dois alunos com Paralisia Cerebral. Por meio da pesquisa-ação, o programa desenvolvido estruturou-se em três eixos temáticos: o atitudinal, o pedagógico e o ambiental, envolvendo discussões teóricas e práticas. Ao longo do texto, o autor põe em evidência os principais desafios quanto ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, particularmente dos alunos com Paralisia Cerebral, desenvolvendo com os professores as propostas previstas e estruturadas sob os três eixos temáticos.

Os dados para análise foram coletados por meio de observações, questionários e entrevistas antes e após as intervenções realizadas. As interpretações, feitas com base na comparação dos discursos dos sujeitos, evidenciaram que os professores conseguiram

aprofundar conhecimentos específicos e avançar no entendimento acerca da educação dos alunos com Paralisia Cerebral. A partir das problematizações e intervenções realizadas na escola, o estudo revelou que houve uma melhoria do ensino para os alunos pesquisados (MELO, 2006).

O estudo evidenciou ainda que as dificuldades encontradas pelos professores se relacionavam, em grande medida, com o desconhecimento e as representações construídas socialmente acerca da deficiência, especialmente da Paralisia Cerebral. O processo “formativo” instaurado por meio da pesquisa-ação realizada por Melo (2006) ratificou a necessidade que têm as escolas e seus profissionais de acessarem as informações e os conhecimentos que envolvem a escolarização de alunos com deficiência. Quanto maior as implicações da deficiência, maior deve ser o esforço dessa ação formativa.

Os demais estudos, como os de Gonçalves (2006) e Rodrigues (2011), que discutem as estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com Paralisia Cerebral na Educação Infantil; Silva (2007), que propõe reflexões acerca da avaliação das atividades de crianças com Paralisia Cerebral na escola regular; Alves (2009), que apresenta a TA como recurso de inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral, e o de Lima (2011), que traz uma análise das interações professor-aluno com Paralisia Cerebral no contexto da sala de aula regular, abordam, todos em uma mesma linha de reflexão, as questões processuais referentes à inclusão dos sujeitos de pesquisa com os quais trabalham.

Os trabalhos evidenciam os percursos e o processo de escolarização da criança com Paralisia Cerebral no Brasil, as percepções de educadores sobre a inclusão dessa criança na escola comum e os desafios quanto às propostas de trabalho pedagógico. A partir desses desafios, as pesquisadoras propõem com os professores estratégias diferenciadas de ensino, aprendizagem e avaliação com o apoio da TA (GONÇALVES, 2006; SILVA, 2007; ALVES, 2009). Os demais trabalhos tecem discussões a partir das problematizações e experimentações mais individualizadas dos recursos de TA com os alunos investigados, sem necessariamente envolver os professores e demais sujeitos dos espaços pesquisados. Destacamos o trabalho de Lima (2011), que discute aspectos relevantes e suas implicações no contexto socioeducacional decorrentes da Paralisia Cerebral, problematizando as consequências de um trabalho que não leva em conta os problemas motores dos alunos com Paralisia Cerebral no processo de escolarização.

Com exceção do estudo de Gonçalves (2008), os trabalhos analisados, embora problematizem inicialmente os processos de inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral, focam em sua maioria e com mais ênfase e profundidade os aspectos práticos desse processo, como a ergonomia e o uso de alguns recursos que favorecem o acesso aos ambientes escolares (mesas adaptadas, órteses, entre outros), deixando de problematizar os aspectos organizativo-pedagógicos, como os espaços-tempos formativos, por exemplo, voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos sujeitos investigados.

## **b) A aquisição e desenvolvimento da linguagem em alunos com Paralisia Cerebral**

A proliferação de recursos que reúnem a alta e a baixa tecnologia contribuiu, significativamente, para facilitar e ampliar as possibilidades de comunicação em/com sujeitos sem fala articulada, embora devamos reconhecer e concordar com Vasconcelos (1999) que os sistemas de comunicação em si mesmos não são mais ou menos eficazes, mesmo que envolvam a alta tecnologia. Nesse sentido, uma questão importante e que deve ser alvo de preocupação, pontuada pela autora, é o “[...] apagamento das questões da linguagem sobre esse ‘algo’ – a linguagem – condição mesma para que se possa falar em ‘comunicação’ no âmbito do humano” (VASCONCELOS, 1999, p. 57).

A autora destaca que, ao propor o desenvolvimento de equipamentos de baixa e alta tecnologia para crianças mais novas, sem fala articulada, se percebe com mais clareza a necessidade de levar em conta questões ligadas ao desenvolvimento da linguagem.

Sob esse imperativo é que reunimos algumas pesquisas que, após apresentarem breves comentários acerca da TA, como histórico, principais recursos, entre outros, buscam focar seus objetivos e discussões acerca do uso da CAA associados às discussões sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Teoricamente essas pesquisas buscam discutir o tema, localizando-o a partir das perspectivas mais tradicionais até as perspectivas atuais, e alguns desses trabalhos concebem a linguagem como um fenômeno que não fica circunscrito aos limites do orgânico. Os processos de interlocução pela presença e participação do outro ganham importância e sentido fundamental no diálogo construído e desenvolvido com o apoio de recursos de TA/CAA.

Alguns trabalhos nos apresentam a compreensão de uma linguagem que não é produzida pela CAA, e sim de uma linguagem que “controla” e direciona a elaboração, o manuseio e as trocas realizadas por meio da CAA. Nesse sentido, temos o trabalho de Massi (1997), que procurou estabelecer uma discussão sobre as práticas avaliativas e terapêuticas usualmente envolvidas com a linguagem de crianças com Paralisia Cerebral.

Com o objetivo de superar a noção de língua como um código de comunicação, que alguns autores trazem a respeito da linguagem de sujeitos com Paralisia Cerebral, a autora se volta para uma perspectiva discursiva, colocando-se contra as práticas tradicionais usualmente desenvolvidas em clínicas fonoaudiológicas, pois considera que a linguagem deve ser analisada e acompanhada a partir de seu uso efetivo e na interação verbal. A autora apresenta uma análise das produções linguísticas de uma criança de seis anos com Paralisia Cerebral, em contexto familiar e de clínica, evidenciando o desenvolvimento gradual de sua capacidade de narrar na interação com o adulto.

A análise das produções linguísticas da criança pesquisada revelou a importância de um posicionamento teórico que privilegie a dimensão discursiva da linguagem. Segundo Massi (1997, p. 122), foi possível, a partir desse posicionamento, “[...] analisar a linguagem como um acontecimento interativo que envolve o ajuste contínuo de imagens que os interlocutores fazem um do outro, a construção conjunta da significação, o intercâmbio de papéis, a partilha das informações recíprocas”.

A autora afastou-se da assimetria de práticas tradicionais, usualmente utilizadas na clínica fonoaudiológica, que não constituem relações de interlocução, para poder aproximar-se de um procedimento que buscou ressaltar as possibilidades do sujeito pesquisado no desenvolvimento de sua linguagem.

Com esse procedimento, Massi (1997) “libertou” a criança pesquisada, conforme sua expressão, de uma intervenção terapêutica restritiva que, baseada em um diagnóstico classificatório, acabaria por desconsiderar a própria criança, pois colocava em relevo apenas um quadro patológico de linguagem.

O estudo de Massi (1997) reforça as perspectivas de trabalho com sujeitos sem fala articulada a partir de novas configurações teóricas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e amplia muito as possibilidades de trabalho pedagógico com tais sujeitos, uma vez que o espaço da clínica deixa de ser privilegiado como se fosse o único espaço de desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, a escola, apesar de não ter sido focalizada



como campo de estudo, ganha espaço em suas discussões, assim como os colegas, professores e a própria família. Esses sujeitos são considerados como potenciais interlocutores das pessoas sem fala articulada, pois podem intervir, interagir, sobretudo quando tomam a linguagem como dinamizadora dos recursos externos, tais como a CAA.

As discussões de Massi (1997) reafirmam a necessidade de investirmos em estudos e pesquisas que movimentem essas possibilidades interlocutivas nos contextos escolares, de modo a visibilizar os potenciais comunicativos e de aprendizagem dos sujeitos sem fala articulada.

O estudo de Vasconcellos (1999) discute questões relativas à linguagem de crianças com Paralisia Cerebral impedidos de produzir fala articulada e aponta uma importante questão: o fato de não haver suportes empíricos e teóricos consistentes em alguns trabalhos para sustentar a intuição de muitos autores de que “há algo mais para além do orgânico”.

Segundo a autora, nesses trabalhos o linguístico não aparece e não faz presença, ficando a linguagem reduzida a considerações vagas sobre a comunicação. Com o uso do Método Bliss<sup>33</sup> para crianças com Paralisia Cerebral em contexto de clínica, a autora percebeu e concluiu que há fala na escrita da criança que não fala, o que a levou a importantes considerações acerca do processo de escuta. Afirma que os “símbolos” Bliss não fazem sistema e que são postos em movimento quando “lidos” pelo “sistema linguístico”.

Sobre os sistemas gráficos visuais, Vasconcelos (1999, p. 70) escreve que são de fato “[...] um amontoado de ‘símbolos’, mas que, submetidos ao jogo da língua, é que eles podem vir a significar”. Os símbolos, quando indicados pelos sujeitos sem fala articulada, “[...] vêm de um texto que os elege e são capturados em textos na interpretação do outro” (VASCONCELOS, 1999, p. 71).

Mesmo intuindo sobre essa questão, muitos pesquisadores apresentam em seus trabalhos a ideia dos recursos de TA/CAA como substitutivos da comunicação, não considerando os contextos nos quais essa comunicação se dá. Nesse sentido, corre-se o risco de esses recursos ficarem reduzidos a algo estático, programado e limitador, quando levados a estabelecer um sistema de linguagem, ao invés de serem colocados a serviço da linguagem, quando organizados, mediados, modificados e/ou postos em movimento por ela, uma vez que é intrínseca aos seres humanos.

---

<sup>33</sup> O sistema Bliss, nome de seu idealizador, é um conjunto de “símbolos” gráficos inicialmente pensados para ser uma “linguagem universal”.

Isso ocorre devido à concepção equivocada de muitos que lidam, no contexto escolar, com alunos severamente comprometidos. Por eles não terem formas de comunicação expressiva e receptiva tradicionalmente constituídas e conhecidas, muitos profissionais, ao iniciarem o uso de CAA, creditam a esta a própria linguagem, o que contraria os princípios de constituição do próprio sujeito como humano.

O trabalho de Passos (2007) teve por objetivo refletir sobre a importância da linguagem nas intervenções clínicas que a utilizam em sujeitos com Paralisia Cerebral. A fim de permitir o redimensionamento desse campo de atuação, a autora utiliza o referencial teórico histórico-cultural e a perspectiva enunciativo-discursiva, que fundamentam a discussão acerca do processo de aquisição de linguagem e de como esse ocorre, por meio da CAA, na constituição dos sujeitos ouvintes impossibilitados de produzir fala articulada.

A autora analisa recortes de episódios interativos extraídos de situações de terapia fonoaudiológica entre uma criança com Paralisia Cerebral e a pesquisadora, e utiliza também os relatos da mãe, obtidos em entrevista ou em conversas posteriores aos atendimentos na clínica.

Os dados apontam para a atividade interpretativa do outro no contexto discursivo como aspecto fundamental para a inserção do sujeito na linguagem por meio da Comunicação Suplementar e Alternativa e evidenciam, assim, a sua função mediadora.

Concluindo sua pesquisa, Passos (2007) revela que as práticas envolvendo a Comunicação Suplementar e Alternativa podem ser ressignificadas mediante a concepção teórico-metodológica adotada e, com isso, gerar uma proposta de atuação diferenciada nas esferas clínica e pedagógica, promovendo o desenvolvimento da linguagem e a constituição do sujeito.

A autora lança o desafio aos professores quanto ao cenário de exclusão vivenciado por alunos com deficiência, afirmando que esse cenário pode ser vencido dentro do próprio sistema educacional, tendo como principal contribuição a possibilidade de o sujeito/aluno se fazer ouvir. O estudo de Passos (2007), quando se refere às possibilidades ressignificadas do trabalho com a CAA no campo pedagógico, por meio de concepções teórico-metodológicas, convida-nos a produzir conhecimentos acerca desse trabalho, que por muito tempo esteve restrito à área clínica.

Gil (2009) analisou, à luz da perspectiva sociocultural e dialógica do desenvolvimento humano, os processos comunicativos de uma criança com Paralisia Cerebral com seus

interlocutores no contexto escolar. Participaram do estudo uma criança entre 6-7 anos com Paralisia Cerebral, com graves comprometimentos motores e de fala, e seus potenciais interlocutores, professoras regentes, acompanhante e demais alunos da sala de aula.

O estudo revela que houve, no contexto escolar, além do desencadeamento de um processo de atualização dos significados sobre a deficiência com a inclusão da criança pesquisada na escola, novos significados ou representações acerca da deficiência. Esses significados iam constituindo-se à medida que mudanças e alterações eram realizadas na rotina da sala de aula, permitindo outras novas condições de se estabelecerem os jogos dialógicos com o aluno pesquisado. Esse processo foi observado mediante o embate polifônico do discurso hegemônico e não hegemônico no contexto escolar.

Os resultados do estudo de Gil (2009) evidenciaram que as condições de socialização da criança foram restringidas ou expandidas, na medida em que os direcionamentos foram mais segregativos ou mais inclusivos por parte de seus interlocutores. Esses direcionamentos, na análise da autora, estiveram regulados pelos significados e representações construídos pelos interlocutores sobre a deficiência.

As dinâmicas dialógicas e as estratégias comunicativas do aluno bem como as formas de mediação do interlocutor são descritas e analisadas no estudo pela autora, levando-a a concluir que o êxito obtido nas trocas comunicativas e dinâmicas dialógicas contruídas entre os interlocutores e o aluno está, em grande medida, relacionado aos níveis de familiarização e reciprocidade implicados durante o processo comunicativo com o aluno (GIL, 2009).

O estudo de Gil (2009) chama-nos atenção pela forte ênfase nos processos comunicativos, descritos pela autora, entre o sujeito pesquisado e seus interlocutores. Tais processos colocam em evidência não só o potencial do aluno, como também as estratégias de intervenção e mediação utilizadas pelos sujeitos interlocutores, valorizando, além do produto final dessas trocas, a processualidade vivida entre os sujeitos que falam e o que não fala articuladamente.

Muniz (2004) e Guarda (2007) desenvolveram estudos com o objetivo de analisar e caracterizar o uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar no conto e reconto de histórias por alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada, com e sem pranchas de comunicação, no contexto de salas especiais.

Muniz (2004) dá ênfase ao trabalho com histórias como um recurso que pode e deve ser utilizado pelo professor como um instrumento mediador da aprendizagem e da construção da

linguagem e se propõe a análise do uso de pranchas de comunicação associadas a outras formas de expressão no conto e reconto de histórias com um aluno com Paralisia Cerebral com severo distúrbio na fala, em classe especial.

Os resultados demonstraram que a prancha de comunicação agregada às diferentes formas de expressões do aluno foram agentes facilitadores na realização das atividades de conto e reconto das histórias. A autora reconhece que propiciar recursos e procedimentos adaptados que possibilitem a participação dos alunos com Paralisia Cerebral, com severos distúrbios da fala, no conto e reconto de história, é tema de dificuldade e discussão. Isso ocorre porque essa atividade demanda tempo e cuidado no processo de mediação e intervenção. Nesse processo, é possível a construção e desenvolvimento da linguagem e a apropriação de conhecimentos diversos pelas múltiplas relações que se podem estabelecer com o mundo e o entorno no qual o aluno está inserido a partir das histórias contadas e recontadas.

O estudo de Muniz (2004) coloca em destaque a importância dos recursos semióticos naturais associados aos recursos externos produzidos em forma de pranchas de comunicação ou outro tipo de recurso de CAA. Nesse sentido todos os movimentos do corpo devem ser entendidos como tentativas e intenções de comunicação dos sujeitos que não falam e agregados aos demais recursos com valor de linguagem estruturada e/ou em desenvolvimento.

O estudo de Guarda (2007) segue a mesma perspectiva de investigação feita no de Muniz (2004), mas avança no sentido de expandir os enunciados a partir do conto e reconto de histórias. De acordo com a autora, essa estratégia desenvolve capacidades nos sujeitos que utilizam a comunicação alternativa a fim de poder operar significados mais complexos e assim aumentar as possibilidades de expressão de seu vocabulário funcional, aspectos importantes para o reconto de histórias. O sujeito pesquisado por Guarda (2007) tinha 11 anos e foi solicitado, após ter ouvido as histórias, a recontá-las com e sem a prancha de comunicação. Os resultados advindos da análise interpretativa dos dezesseis recontos de histórias indicaram a caracterização dos enunciados produzidos pelo aluno como um aglomerado de significantes coesos entre si, mesmo sem pausas entre enunciados simples e compostos e com a repetição de um significante em um mesmo enunciado por diversas vezes.

O estudo de Guarda (2007), no nosso olhar, é relevante por apresentar a possibilidade de um sujeito sem fala contar e recontar histórias mediante o uso da prancha de CAA, considerando, nesse processo, os recursos naturais do sujeito pesquisado. No entanto,

observamos como limite, tanto no trabalho de Muniz (2004) quanto no de Guarda (2007), a apresentação desses recursos com poucas reflexões quanto à linguagem e aos processos comunicativos. Essas questões, quando apresentadas, vêm de forma descritiva e assumem uma perspectiva estática e comportamental.

Embora Muniz (2004) lembre que, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, as crianças passam por uma etapa fundamental, que é a elaboração do discurso narrativo, ou seja, elas são inicialmente capazes de contar fatos vivenciados e, posteriormente, conseguem narrar histórias, ampliando os seus mecanismos de interação com o outro, não há outras discussões mais aprofundadas em seu trabalho sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, embora a temática trabalhada favoreça uma profícua discussão em relação à ação da linguagem sobre os instrumentos e recursos externos.

O estudo de Pasqualeto (2010) objetivou discutir a linguagem sem fala, problematizando e propondo novas alternativas de avaliação da linguagem de crianças com Paralisia Cerebral e sem oralidade. A autora propôs a elaboração e aplicação de um roteiro de avaliação de quatro crianças com Paralisia Cerebral mais dinâmico e objetivo do que o utilizado na clínica na qual fez a pesquisa.

A autora ressalta que a avaliação da linguagem é uma atividade necessária e uma das mais rotineiras na clínica fonoaudiológica e que, por si só, é um procedimento bastante complexo. Quando as crianças avaliadas não têm oralidade ou apresentam distúrbios acentuados na linguagem oral, esse procedimento se complexifica ainda mais, e essa complexidade acentua-se consideravelmente, quando essas crianças apresentam distúrbios motores associados.

Os resultados indicaram, a partir de entrevistas, observações e aplicação da avaliação nos sujeitos participantes da pesquisa, que, quando a avaliação da linguagem se apoia nos conhecimentos de CAA e valoriza a linguagem não verbal e os recursos alternativos de comunicação, se tem uma avaliação mais correta e acertada quanto aos níveis de desenvolvimento da linguagem. O estudo revelou, por meio dos instrumentos avaliativos, a convicção de que os sujeitos pesquisados, em seus corpos organicamente prejudicados, apresentaram comunicação mediante diferentes formas de expressão.

Destacamos como contribuição do estudo de Pasqualeto (2010) a possibilidade por ela evidenciada de compreendermos não somente os princípios embasadores de uma avaliação da

linguagem, sobretudo pela valorização de todas as formas linguísticas dos sujeitos sem fala articulada.

O estudo de Cesa (2009) objetivou identificar como ocorre o uso da CAA entre dez sujeitos sem oralidade e suas famílias e dez terapeutas ocupacionais.

Os resultados apontam que a maior parte das mães não faz uso consistente da prancha, e isso parece relacionar-se a fatores, tais como o modo pelo qual é introduzida na vida dos sujeitos e seus familiares e a percepção das mães das necessidades dos filhos. Quanto às terapeutas, todas utilizam o instrumento, mas com diferentes concepções de língua e linguagem na sua implementação, gerando diferentes impactos na aceitação e uso da prancha pelos usuários e seus familiares. Estes ou temem que os filhos não venham a desenvolver a linguagem oral (quando essa possibilidade é sugerida por alguém) por meio do uso dessas pranchas, ou assumem a dificuldade de uso diário desse recurso pelo tempo que ele demanda nas trocas comunicativas.

O estudo de Cesa (2009) busca um novo modo de pensar o funcionamento da comunicação alternativa na clínica de linguagem, concluindo que a incorporação do uso da prancha de comunicação alternativa na rotina diária dos usuários e da família se deve a uma conjugação de fatores objetivos e subjetivos.

A autora destaca que a perspectiva do dialogismo na proposta dialógica de Bakhtin (Volochínov) (2010) traz subsídios para a terapêutica com a comunicação alternativa, pois possibilita a discussão sobre o funcionamento linguístico intersubjetivo.

Por fim, destacamos o estudo de Givigi (2007), embora não esteja entre os resultantes de nossa busca nos Portais da Capes e do Domínio Público, visto que não utiliza nenhum dos descritores inseridos por nós ao propor uma discussão promissora no campo da linguagem. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa que realizou foi a ausência de oralidade de maneira geral.

As discussões feitas pela autora acerca da linguagem vêm na perspectiva do fenômeno linguístico como discurso e a concepção de linguagem usada ao longo do texto é a que está relacionada com o campo de formação de sentidos. Em suas reflexões, a autora coloca-se contrária às posições que tomam a linguagem sob formas e estruturas fixas e escreve que a construção da linguagem se dá nas interações. A criança, nesse contexto, deixa de ser sujeito passivo e passa a ser ativo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, afirma: “As ações e intenções comunicativas da criança são interpretadas pelo outro,

a quem cabe a atribuição de significados, e dessa maneira a linguagem é vista como sendo de natureza fundante” (GIVIGI, 2007, p. 44).

Concluimos este capítulo retomando as problemáticas anunciadas no início deste texto. A primeira confirma que a grande maioria dos estudos sobre CAA que discute questões de linguagem tem sido realizada em ambientes clínico-terapêuticos, uma vez que apenas um dos nove trabalhos selecionados que abordaram as questões da linguagem, o de Gil (2009), teve como locus de investigação a escola comum. A segunda problemática, que apontou o número ainda reduzido de trabalhos que tomaram como sujeitos de investigação alunos matriculados no ensino comum bem como seus professores e/ou o cotidiano escolar no qual estão inseridos, problematizando e discutindo os processos de escolarização desses alunos, confirmou-se em nossas buscas quando apenas nove dos quarenta trabalhos selecionados realizaram tais reflexões, mesmo que três deles não tivessem tomado diretamente, como locus de estudo, a escola de ensino comum.

## 5 LÍNGUA E LINGUAGEM: ANUNCIAÇÕES TEÓRICAS EM BAKHTIN E VIGOTSKI

*Compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que as nossas palavras a eles fazem corresponder uma série de palavras suas.*

(BAKHTIN, 2010, p. 37).

Parafraseando Geraldi, Fichtner e Benites (2006), o encontro entre Vigotski e Bakhtin, neste estudo, deve-se à superação das reflexões de base estruturalista que esses estudiosos aportam para os estudos teóricos em educação. Escolhemo-los, pois acreditamos que

[...] suas propostas, seus métodos e suas hipóteses oferecem instrumentos teóricos extremamente úteis para “abrir as portas que dão para dentro”, para explicar a difícil trama entre as determinações e condições sociais de constituição do sujeito pelo que lhe é externo e as ações desse mesmo sujeito alterando essas mesmas determinações e condições (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 173).

A partir de Bakhtin (1929/2010)<sup>34</sup> e do que ele denomina de “orientações ou tendências do pensamento filosófico-linguístico”, trazemos algumas reflexões com o objetivo de perceber e também compreender os avanços ocorridos no campo da linguagem, que hoje permitem sustentar a existência de fala, língua e linguagem em pessoas que não têm “fala articulada”<sup>35</sup>.

Tais orientações são apresentadas pelo autor com o intuito de resolver o problema por ele proposto, que consiste em “[...] isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (BAKHTIN, 2010, p. 74).

No fluxo dessas orientações, o autor descreve dificuldades e recomenda alguns cuidados ao se estudar, investigar e delimitar um conceito para linguagem. O primeiro cuidado refere-se ao conceito, pois, para ele, não é o caso de se formularem perfeitas definições para a linguagem, uma vez que, no esforço de se captar a natureza real do objeto, ou seja, a linguagem, as mãos nada podem tocar e os olhos nada podem ver. É o ouvido que escuta a

<sup>34</sup> A obra, publicada em 2010 em sua 14.<sup>a</sup> edição, parte de traduções realizadas em francês, em 1977, e em inglês (americano), em 1973. Originalmente escrita em russo por Bakhtin, está assinada por V. N. Volochinov em 1929-1930.

<sup>35</sup> Esta expressão foi cunhada pela primeira vez por Vasconcelos (1999).



palavra e que ouve a linguagem, pois as “[...] seduções do empirismo fonético superficial” (BAKHTIN, 2010, p. 71) são significativamente fortes no campo linguístico<sup>36</sup>.

Sobre tal questão, Bakhtin (2010, p. 72) adverte: “Se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico perderemos a linguagem como objeto específico”. Nesse sentido, mesmo ligando o processo fisiológico da produção do som ao de percepção sonora, não será fácil aproximarmo-nos do objetivo de ouvir a linguagem.

Nesse complexo cenário, o autor aponta a necessidade fundamental de inserir a linguagem num contexto mais amplo, que a envolva na esfera única da relação social organizada, e conclui:

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar a linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (BAKHTIN, 2010, p. 72).

A perspectiva de “comunhão de espírito”, aqui entendida pela unicidade do meio social e do contexto social imediato é, segundo Bakhtin (2010), condição indispensável para que a tríade físico-psíquico-fisiológico<sup>37</sup> possa ser vinculada à língua e à fala e assim se tornar um fato de linguagem.

Com o objetivo de discutir e ao mesmo tempo propor solução para o problema da linguagem, o autor apresenta suas ideias quanto ao pensamento filosófico-linguístico a partir de duas tendências denominadas, a primeira, de “subjetivismo idealista”, e a segunda, de “objetivismo abstrato”.

A **primeira tendência** evidencia a fala como criação individual e como fundamento da língua, envolvendo, assim, toda atividade de linguagem. Sob esse entendimento, as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual e essas devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (BAKHTIN, 2010). Nessa tendência, a língua é análoga às outras manifestações ideológicas, especialmente às do domínio da arte e da estética. Isso porque uma das tarefas do linguista é “[...] preparar a explicação exaustiva do fato linguístico

<sup>36</sup> Bakhtin fala do exagero dado à face sonora do signo linguístico e do quanto os estudos tendem a valorizar apenas os sons produzidos pelo órgão fonador e captados pelo ouvido, sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem e com a construção das enunciações.

<sup>37</sup> As esferas física, psíquica e fisiológica são respectivamente apresentadas por Bakhtin pelo som, pela atividade mental que envolve os signos interiores do locutor e do ouvinte e pela percepção sonora.

como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (BAKHTIN, 2010, p. 74).

Essa primeira tendência se sustenta e se apresenta a partir de quatro proposições:

a) a língua como atividade e processo criativo, ininterrupto, de construção que se presentifica nos atos individuais de fala;

b) as leis de criação linguística como leis da psicologia individual;

c) a criação linguística significativa e análoga à criação artística;

d) a língua como produto acabado e como sistema estável, compreendida pelo léxico, pela gramática e pela fonética, apresentada como um depósito inerte.

O principal representante dessa primeira tendência foi Wilhhem Humboldt<sup>38</sup>, filósofo alemão que exerceu influência determinante nos tempos de Bakhtin. Embora isso tenha acontecido, essa escola de pensamento enfraqueceu-se por ter assimilado um modo de pensamento positivista e superficialmente empirista.

Outros representantes, como Steintahl e Wundt<sup>39</sup>, foram imprimindo suas ideias às ideias iniciais de Humboldt a ponto de não mais se encontrarem os fundamentos da primeira escola, ou, no máximo, uma forma sutil e atenuada desses fundamentos. Um exemplo é que, para ambos, a língua é considerada como uma emanção da psicologia dos povos, ou psicologia étnica.

A primeira tendência, após ter rejeitado as vias do positivismo, veio a desabrochar novamente, alargando a visão acerca dos problemas da linguagem na escola de Karl Vossler<sup>40</sup>, linguista que evidenciava uma orientação fecunda acerca do pensamento filosófico-linguístico, tendo contribuído positivamente para a linguística. Esse linguista, juntamente com sua escola, assumiu um posicionamento coerente quanto às proposições que fundamentam e sustentam a primeira tendência, a subjetivista idealista, tendo como marca principal de sua escola “[...] a negação categórica e de princípio do positivismo lingüístico, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra” (VOSSLER, 1904, apud BAKHTIN, 2010, p. 77).

<sup>38</sup> Wilhhem Humboldt, filósofo alemão, viveu entre os anos de 1767-1835 e foi fundador da Universidade de Berlim.

<sup>39</sup> As formulações teóricas dos psicólogos Hermann Steintahl e Wilhelm Wundt superaram as ideias iniciais de Humboldt, sobretudo pela busca da relação entre os fenômenos psíquicos e fisiológicos, entre a mente e o corpo.

<sup>40</sup> Karl Vossler, linguista alemão, foi considerado um dos fundadores da estilística como uma ciência. Destacou-se por sua convicção de que a evolução de uma língua reflete as transformações internas da sociedade que a usa.

Por entender que só pode ter pretensões científicas uma história da língua que esteja concebida no pensamento, no gosto linguístico e na forma interior da língua por meio de suas transformações, condicionadas por fatores físicos, psíquicos, políticos, econômicos e culturais em geral, Vossler via a língua como um sistema linguístico não acabado, no sentido da totalidade dos traços fônicos e gramaticais, como ato de criação individual da fala, que seria para ele o fenômeno essencial da língua (BAKHTIN, 2010). Foi a partir dessas ideias que emergiu o “gosto linguístico” que dá vida à língua, fazendo com que o linguista se esforce por descobrir em cada fato de língua algo para lhe dar uma explicação adequada.

Sob a orientação dessa primeira tendência, pode-se destacar que “[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável e nada conserva sua identidade” (BAKHTIN, 2010, p. 79). A essência da língua, nesse sentido, está na sua história, e, como bem disse Vossler, a lógica da língua não é a da repetição de formas regidas por uma norma, e sim uma forma estilística livre nos limites da consciência individual.

Percebemos que esse modo de conceber a língua como construção histórica, com presença e participação dos indivíduos, nos permite ver as múltiplas formas de construções linguísticas que superam os limites psicofisiológicos impostos por normas e regras de construção da língua e da linguagem. É essa superação que possibilita conceber a existência de língua e linguagem em sujeitos que não falam.

A **segunda tendência**, a objetivista abstrata, revela que o centro organizador de todos os fatos da língua se situa no sistema linguístico, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

Segundo esta tendência, é isso que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, pois uma identidade normativa das formas linguísticas é encontrada em toda parte. Diferentemente da primeira tendência, que toma a história e sua processualidade como centro organizador e constituinte da língua, a segunda tendência compara a língua a um arco-íris móvel que controla esse fluxo (fonético, gramatical e lexical). Nesta tendência, não se pode falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante, com história e consciência individual, pois a língua se opõe ao indivíduo como norma. Não há opção, o indivíduo tem que aceitá-la.

Os fundamentos essenciais que sustentam esta segunda tendência revelam, segundo Bakhtin (2010), que

a) a língua é um sistema estável, imutável, com formas linguísticas regidas por uma norma;

b) as leis da língua são como leis linguísticas específicas que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado;

c) as ligações linguísticas não têm relação com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros), portanto não existe vínculo motivado por questões ideológicas;

d) os atos individuais de fala são deformações das formas normativas.

A diferença básica entre as duas tendências, segundo Bakhtin (2010), é que, para a segunda tendência, as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico, são exatamente, para a primeira, resíduos deteriorados da evolução linguística, da verdadeira substância da língua que, nesse caso, se torna viva pelo ato de criação individual e único.

A partir dos fundamentos de base presentes nas duas tendências, percebemos que o “problema da linguagem”, assim apontado por Bakhtin (2010), não se constitui como “problema” na primeira tendência, uma vez que a língua é compreendida como atividade e processo criativo. Essa compreensão, ao contrário da segunda tendência, permite ver além das “deformações das formas normativas” que geralmente se colocam às concepções balizadas pelos fundamentos da segunda tendência.

Considerando a forte presença das orientações da segunda tendência filosófico-linguística nos modos de conceber a língua, é interessante historicizar a origem delas para entendermos de onde surge sua *força político-social*.

Segundo Bakhtin (2010), suas raízes se encontram no racionalismo dos séculos XVII e XVIII e em plena efervescência do pensamento cartesiano e linear, sob o culto das formas fixas, racionais e imutáveis. Leibniz<sup>41</sup> foi quem exprimiu, pela primeira vez, essas ideias de maneira mais clara, em sua teoria da gramática universal. Daí o primeiro entendimento da origem da *força político-social* presente na segunda tendência.

É interessante destacar, na corrente racionalista, que a comparação entre o código linguístico e o código matemático é uma marca inegável, a ponto de estabelecer uma relação biunívoca, signo para signo. Tem-se aí a ideia de uma língua convencional e arbitrária que, já no século XVIII, foi elaborada, mesmo de forma simplificada, pelos filósofos do Século das

---

<sup>41</sup> Gottfried W. Leibniz acreditava, sobre a linguagem, na tese de uma língua original, primitiva e comum a todos os povos, o que lhe permitia afirmar que o estudo das línguas possibilitaria o estudo sobre a origem das nações. Para ele, no que diz respeito à origem das palavras, haveria uma relação natural entre os sons, a coisa e os movimentos dos órgãos de voz, mas, devido às mudanças, muitas palavras – pronúncia e sentidos originais – teriam sido profundamente alteradas (RUSSEL, 1968, apud SEVERO, 2007).

Luzes. No desenvolvimento dessa ideia, a da língua convencional e arbitrária, encontramos na escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, as formulações conceituais de base de uma linguística que se tornou clássica e que teve influência determinante sobre os linguistas da Rússia e também do resto do mundo.

O princípio central da formulação conceitual de Saussure se assenta na ideia de que a língua e a fala são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação linguística.

É exatamente aqui, sob o peso conceitual de Saussure, que se reproduziram, por décadas, o discurso e a prática da impossibilidade comunicativa entre/com pessoas não dotadas da *totalidade das manifestações físicas, fisiológicas e psíquicas* referidas por Saussure. Perceber a língua e a linguagem como objetos formais e homogêneos, conforme as descreve Saussure (2004, 2008) como sendo um conjunto de formas (signos) e suas regras de combinação (sintaxe), nos induz a identificar, nos alunos que “não falam”, somente “[...] os desvios, os sintomas, a falta, levando-nos a um diagnóstico que apenas serve para a elaboração de um perfil linguístico da doença, que não nos auxilia em nada no processo de desenvolvimento e não nos revela nada sobre a atividade linguística do sujeito” (GIVIGI, 2007, p. 45).

Segundo Massi (1997, p. 24), seria no mínimo ingênuo supor que o modelo de Saussure pudesse “[...] fornecer instrumentos para uma abordagem analítica das produções linguísticas de sujeitos que apresentam alterações de linguagem”, pois a perspectiva teórica desenvolvida por ele em seus estudos sobre linguística acaba levando a um diagnóstico que apenas serve para a elaboração de um perfil linguístico de doença. Considerando-se o exercício subjetivo da linguagem, essa perspectiva estruturalista não nos auxiliaria em nada no processo de desenvolvimento e não nos revelaria nada sobre a atividade linguística dos sujeitos com Paralisia Cerebral sem fala articulada.

No entanto, com Bakhtin e os estudiosos de sua teoria, outras e novas possibilidades se vislumbram quando se desloca a discussão da dimensão orgânica para a dimensão da constituição do sujeito como humano. Nesse sentido, o conceito de linguagem presente nas obras de Bakhtin (1981; 1992; 1993; 2010) bem como suas críticas quanto aos fundamentos das concepções de Saussure (2004, 2008) nos permitem, neste texto, falar de possibilidades de constituição de linguagem em alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada, uma vez que

suas ideias acerca da linguagem não se estabelecem na “solidez” das construções formais para a língua.

É interessante salientar que, ao contrário de Saussure (2004, 2008), que teve suas concepções nascidas durante o momento áureo do positivismo, Bakhtin tem suas concepções surgidas em meio a um contexto sociocultural, no qual o marxismo constituía o pensamento hegemônico. Assim, o autor buscou na literatura um conhecimento filosófico que foi determinante para suas formulações teóricas. Isso o aproximou da linguagem humana, ou seja, da fala em sociedade, aquela que é falada em casa, nas feiras, na igreja e nos demais contextos sociais.

Essas possibilidades evidenciadas pelo autor nos convidam a uma aproximação teórica com aqueles que se preocupam em estudar questões que envolvem alterações linguísticas em sujeitos com Paralisia Cerebral. É nesse sentido que tomamos Bakhtin para sustentar a ideia de uma linguagem que se constrói a partir da não aceitação de uma língua como um conjunto de formas (signos) e regras de combinação (sintaxe). Nesse aspecto, em se tratando de linguagem e não de língua, a unidade básica não é o signo, mas o enunciado.

Essa concepção é fundamental em se tratando de sujeitos sem fala articulada e com severos comprometimentos motores, pois, na impossibilidade de evidenciação de uma língua como signo gramático, léxico e sintaticamente organizado, o enunciado emerge como foco de atenção e como condição de apreensão da linguagem. Para esse processo (não focalizando somente os sujeitos sem fala articulada), é necessária, segundo Bakhtin (2010), a existência de um enunciator – quem fala e quem escreve – e de um receptor<sup>42</sup> – quem ouve e quem lê.

É importante assinalar que os procedimentos inadequados de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) não dão conta da enunciação completa, seja uma palavra, seja uma frase ou uma sequência de frases, e essa enunciação, como uma réplica do diálogo social, não existe fora de um contexto, uma vez que cada locutor tem “um horizonte social” (BAKHTIN, 2010).

Desse modo, para se constituir a linguagem, as enunciações precisarão acontecer em locais e tempo determinados bem como ser produzidas e recebidas por um sujeito histórico. Assim concebendo, cada enunciado será único e irrepetível. Com essas ideias, é possível discutir a constituição e o desenvolvimento da linguagem em sujeitos sem fala articulada, pois

---

<sup>42</sup> Note-se que, aqui, a expressão **receptor**, nos limites dos objetivos do autor, está ligada diretamente à ideia de comunicação/mensagem, e que é diferente da trabalhada e pretendida por nós, neste estudo, que é a comunicação como interação verbal.

a perspectiva que orienta a linguagem não a vê como um conjunto de símbolos utilizados para transmitir informações, na qual o sujeito “falante”, mas sem a fala funcional, seja desconsiderado. Isso aponta para uma perspectiva na qual o sujeito é inserido num contexto que tem outros significados, não só linguísticos, mas também pessoais, emocionais, cognitivos e comunicativos (GIVIGI, 2007).

Esses fundamentos são primordiais e deles não se pode prescindir ao considerar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em alunos sem fala articulada. Eles se efetivarão quando os processos de enunciação forem compreendidos como sendo de natureza constitutivamente social e histórica, e, por isso mesmo, ligam-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. Nesse contexto, no qual essas ligações são realizadas e mediadas, é essencial compreendermos o sentido e o significado atribuídos por Vigotski, Luria e Leontiev (1984) e por Vigotski (1987) à mediação pedagógica, uma vez que ela pode constituir-se em uma rica estratégia e, mesmo, em uma condição para manter “vivos” os processos dialógicos e comunicacionais em sujeitos sem fala articulada.

Considerando as particularidades existentes nos processos de constituição da linguagem e compreendendo os sujeitos como seres históricos, que têm sua base biológica transformada e potencializada pela ação da cultura, concluimos, concordando com Oliveira e Padilha (2011, p. 14), que o desenvolvimento humano é concebido como “[...] um complexo conjunto de alterações que se dá no funcionamento orgânico, sensorial, motor, mental e socioafetivo e que envolve revoluções, evoluções e crises”. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento implica inter-relação entre diferentes funções e depende das práticas sociais nas quais os sujeitos estão imersos.

### **Alguns conceitos abordados por Bakhtin e Vigotski: implicações aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem**

Apresentamos, a seguir, breves reflexões sobre signo, ideologia, alteridade, enunciação e dialogismo, conceitos abordados por Bakhtin (1981; 1992; 1993; 2010); sobre fala social e fala interior, em Vigotski (1984; 1987; 1996; 1998; 2007; 2009), e sobre o desenvolvimento

do simbolismo no brinquedo que, para Vigotski (2007), se faz presente na aquisição da linguagem escrita.

As reflexões, ainda que breves, são aqui trazidas por suas inter-relações nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nossa intenção realizar a transposição dessas reflexões às processualidades vividas com os alunos severamente comprometidos na fala, quando em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para reflexão inicial, apresentamos o que Vigotski (1998) escreve sobre a relação existente entre pensamento e fala, ao distinguir claramente a existência de uma fase pré-linguística para o desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual para o desenvolvimento da fala. Desse modo, antes mesmo do primeiro ano de vida da criança, a função social da fala já se evidencia:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

Se a função social da fala já se evidencia antes de esta se estruturar objetiva e articuladamente nos sujeitos, não é difícil compreender e aceitar que o foco de atuação com sujeitos severamente comprometidos na fala precisa ser compreendido em seu pensamento e em suas motivações. Segundo Vigotski (1996), o sentido das palavras muda também com o motivo, por conseguinte, a explicação final está na motivação. Assim, Vigotski (1998) propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, o que significa analisar o seu significado, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem.

Isso fica mais claro quando Vigotski (1996, p. 183) afirma: “O pensamento é um processo interno”; ele é “[...] o caminho de um desejo vago até a expressão mediada através do significado, ou, melhor dizendo, não até a expressão, mas até o aperfeiçoamento do pensamento na palavra”.

É nesse contexto que a tese da mediação semiótica ganha sentido, pois ela aponta para o **signo**, ou seja, a palavra e o “outro” como constitutivos do sujeito. Sob esse entendimento, trazemos o pensamento de Bakhtin (2010, p. 36) quando diz: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”.



Depreende-se, tanto do pensamento de Vigotski quanto do de Bakhtin, que é no processo de mediação que a palavra, signo por natureza, ganha sentido com o outro ser humano e, carregada de história, conforme escreve Padilha (2007), adquire sentido contextualizado.

Sobre isso, Bakhtin (2010) diz que, na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, ou seja, está sempre contextualizada. É assim que as palavras são compreendidas, e somente reagimos àquelas que nos tocam ideologicamente.

Pires (2002) escreve:

O signo lingüístico tem, pois, uma *plurivalência social* que se refere ao seu valor contextual. O fato de diferentes grupos sociais empregarem o mesmo sistema lingüístico faz com que as palavras manifestem valores ideológicos contraditórios, tendo o seu sentido firmado pelo contexto em que ocorrem. É a situação social imediata a responsável pelo sentido (PIRES, 2002, p. 38).

A autora ainda pondera que outra característica do signo bakhtiniano, ligada à anterior, “[...] é a mutabilidade, uma vez que, como reflexo das condições do meio social, a palavra é sensível às transformações na estrutura social, registrando todas as mudanças” (PIRES, 2002, p. 38). Nesse contexto, as palavras se fazem presentes em todas as relações sociais e são tecidas a partir de uma infinidade de fios ideológicos.

Nesse aspecto, o conceito de **ideologia**, no sentido de visão de mundo, é compreendido como aquele que faz parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade. Assim, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, ou seja, onde se encontra o signo, encontra-se também o ideológico, e tudo o que é ideológico tem um valor semiótico (BAKHTIN, 2010). É interessante notar que essa questão também é evidenciada nas reflexões de Vigotski (1998) quando escreve:

Mesmo numa criança em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos (VIGOTSKI, 1998, p. 62).

Nesse processo de avaliação ideológica e de valoração semiótica, Padilha (2007) ressalta que a significação pode ser compreendida como uma mútua constituição do “eu-outro”, pois é com o outro e pelo outro que as regras se constituem. Para a autora,

[...] as regras, as normas, as negociações, os acordos são da ordem do simbólico. Tudo o que acontece na vida do homem, da respiração ao gesto, da circulação do sangue ao discurso interior, tudo pode, de acordo com Bakhtin, adquirir valor semiótico e tornar-se expressivo. [...] Bakhtin refere-se ao símbolo como encadeamento mediador de um sentido correlacionado com a ideia de totalidade universal. Dessa forma, o mundo tem um sentido e este sentido é captado pelo simbólico, manifestado na palavra (PADILHA, 2007, p. 24).

Nas discussões de Bakhtin (2010, p. 33) em relação ao estudo da ideologia, encontramos importantes reflexões e análises, como, por exemplo, a de que tudo o que funciona como signo ideológico “[...] tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. O autor completa, em sua análise, que o signo e todos os seus efeitos, todas as ações, reações e novos signos gerados por ele no meio social aparecem na experiência exterior, e isso para ele é de suma importância. Apesar dessas análises e reflexões, o autor conclui que, por mais elementar e evidente que isso possa parecer, “[...] o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem” (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Outro conceito valoroso encontrado nas teorizações de Bakhtin é o de **alteridade**. Para Givigi (2013)<sup>43</sup>, essa ideia está ligada a uma situação que se constitui no contraste, na ordem do “outro”, da intersubjetividade. É, segundo Pires (2002), um movimento de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com os outros. E é desse modo que Bakhtin (1979/1992, p. 294)<sup>44</sup> se expressa: “A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Numa perspectiva propositiva e discursiva desse conceito, interessa a Bakhtin, em relação ao “evento único do ser”, compreender, de uma posição singular e única, que ocupamos na existência as consequências de tais eventos. A esse respeito Sampaio (2009, p. 43) escreve: “Tal perspectiva permite-nos olhar para o mundo dos atos humanos em sua individualidade, unicidade e diversidade, como que através de um caleidoscópio e, assim fazendo, escapar da avassaladora totalidade generalizante engendrada pelo mundo da cognição teórica”.

Ainda na interpretação de Sampaio (2009, p. 43): “Bakhtin considera o pensamento, com seu conteúdo – tanto na perspectiva semântica como de uma consciência histórica

<sup>43</sup> Em Parecer formal de Qualificação II do nosso Projeto de Tese.

<sup>44</sup> A primeira data se refere à produção original da obra.

singular –, como um *ato ético responsável* que revela como nos movemos e orientamos em relação ao mundo”. O que o autor está propondo, para melhor entendermos o conceito de alteridade, é que ele é

[...] um paradigma filosófico moral de interpretação da realidade de atos responsáveis por sujeitos responsáveis. Isso fica claro quando ele reconhece que uma filosofia do ser-evento unitário e único, tanto em relação ao seu conteúdo-sentido como ao de um produto objetivado, não pode ser abstraída do ato-ação real, único e de seu autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. Ou seja, “uma filosofia primeira só pode orientar-se em relação a esse ato realmente executado”, o que, em termos práticos, significa dizer que é este “mundo concreto do ato realizado”, seus “momentos básicos concretos de construção” que ela “tem de descrever”. E que mundo é esse? “É um mundo no qual o ato ou a ação realmente se desenvolve” [...], “mundo que é visto, ouvido, tocado e pensado [...]”. Mundo em torno do qual estão dispostos todos os valores da vida e da cultura (científicos, estéticos, políticos – incluindo os éticos e sociais e religiosos) (SAMPAIO, 2009, p. 45).

Bakhtin (1993, apud SAMPAIO, 2009, p. 46) destaca que esses *momentos básicos, concretos de construção* “[...] são constituídos, na dimensão da alteridade que se estabelece na relação de ‘um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro’, em torno dos quais estão organizados todos os valores espaço-temporais e de conteúdo”, e acrescenta:

O eu existe no Ser como um eu para si: “eu existo nele” e participo ativamente dele. Enquanto a minha unicidade é dada, ela ao mesmo tempo “existe apenas na medida em que é atualizada por mim”. E isso acontece “sempre no ato, na ação realizada que ainda está por ser alcançada”. E aí reside o ato/ação responsável que é “realizado sob a base de reconhecimento da minha obrigatoriedade (dever-ser) unicidade” [...] porque para “ser na vida” [...] é preciso “agir”, não ser indiferente em relação ao todo único (BAKHTIN, 1993, apud SAMPAIO, 2009, p. 46).

Em uma transposição para os contextos vividos na escola e nas relações entre nós e os outros, sobretudo considerando esses “outros” os alunos com deficiência, podemos inferir que muitas das relações ali estabelecidas, especialmente sob a dimensão pedagógica, mas não somente sob esta, estão calcadas em princípios que divergem daqueles que compõem os princípios do ato/ação responsável. Isso fica evidente, na medida em que esses atos/ações deixam de ser realizados, na escola, sob o discurso da não obrigatoriedade em agir e/ou construir saberes e fazeres com o ensino, a aprendizagem e a avaliação desses sujeitos.

Esse *descompromisso* ou *desresponsabilização* decorre muito mais da indiferença ao “todo único” e “ao reconhecimento da minha obrigatoriedade unicidade” para com o outro, no dizer de Bakhtin, do que dos discursos que ainda persistem do “não fui preparado”, “não sei fazer”, “não dou conta”.

Entretanto, acreditamos que o ato de “preparar” alguém antecipadamente para o ato/ação não significa necessariamente assegurar sua responsabilização ou compromisso com o outro<sup>45</sup>, pois é necessário reconhecer esse outro como sujeito de direitos e de possibilidades, no caso do aluno com deficiência, para reconhecer-se a si mesmo nesse processo.

Para Geraldi (2010), as relações com a alteridade apontam-nos um caminho a percorrer, porque elas nos possibilitam, assim como a arte, escutar o estranhamento. “As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar” (GERALDI, 2010, p. 89).

Talvez falte o desejo ou a capacidade de nos deixarmos confrontar ou escutar o estranhamento. Precisamos, portanto, mudar a direção do olhar e da escuta, redirecionando-os a partir do outro, para assim redescobrirmos outras e novas possibilidades. Uma pergunta que deveríamos sempre fazer, então, é: Que efeitos são produzidos em nós no encontro com o diferente? A resposta poderá, quem sabe?, revelar muito do que ainda não sabemos de nós mesmos.

A respeito dos conceitos de **enunciação e dialogismo**, também, a opinião de Givigi (2013) sobre relação com outros tempos e espaços que Bakhtin faz, ao discutir o diálogo, bem como sobre a não linearidade na disposição dos elementos da comunicação. Segundo a autora, esses conceitos mostram um complexo processo de constituição desses elementos e de produções de sentidos. Por esse motivo, além de trazê-los, transpomo-los às complexas manifestações desses elementos em sujeitos sem fala articulada.

Sobre a enunciação, Flores e Teixeira (2010) ressaltam que ela é assumida por Bakhtin como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos. Sob esse entendimento, ela é evento sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 117) nos ensina: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Com isso o autor pretende explicitar que qualquer que seja a enunciação, mesmo não se constituindo de uma informação ou comunicação, e sim da expressão verbal de uma

---

<sup>45</sup> Isso não significa que não tenhamos que investir na formação tanto inicial quanto continuada daqueles que atuarão ou já atuam no campo da educação. O ato/ação responsável também pressupõe, no encontro “sujeito em formação” e “sujeito formador”, o reconhecimento do outro, em formação, como condição de reconhecimento de “si”, assim entendido nas relações de alteridade e no processo comunicativo.

necessidade qualquer, como, por exemplo, a fome, ela, a enunciação, é socialmente dirigida. Isso porque os participantes do ato de fala é que a determinam de forma mais imediata, ou seja, a situação vai dando forma à enunciação e impõe-lhe uma ressonância, ao contrário de uma solicitação ou informação factual e direta (BAKHTIN, 2010).

Pensando nos sujeitos sem fala articulada, é possível considerarmos os seus enunciados a partir da ideia de que a simples tomada de consciência, “[...] mesmo confusa, de uma sensação qualquer, digamos a fome, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica” (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Isso é uma verdade, considerando-se o olhar do autor, pois a tomada de consciência implica sempre um discurso interior, uma entoação interior e um estilo interior, ainda que rudimentares.

É a partir dessa ideia que inferimos que os sujeitos severamente comprometidos, quando apoiados por interlocutores atentos, que buscam mediar com eles os processos comunicativos, poderão deixar suas marcas de lamento, de reclamação ou indignação, pela fome que sentem, por exemplo, ou por outro sentimento que desejam exprimir. Assim, a expressão exterior, qualquer que seja ela, apenas prolongará e esclarecerá “[...] a orientação tomada pelo discurso interior e as entoações que ele contém” (BAKHTIN, 2010, p. 118).

O dialogismo, representado pela relação com o outro, é para Bakhtin (1992) o princípio fundamental de toda a linguagem. Nesse contexto, os enunciados se constituem apenas como conectores de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Na interpretação de Pires (2002), nessa rede dialógica marcada pelo discurso instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, embora façam parte de um *continuum*. Com isso, a autora afirma que o indivíduo não é a origem de seu dizer e indica a passagem na qual Bakhtin (1992, p. 319) argumenta: “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear”.

No âmbito das discussões sobre dialogismo, é importante salientar, quanto ao significado de *diálogo* em Bakhtin, que este não deve ser entendido apenas como ato de comunicação entre as pessoas, mas, sim, como elemento integrante da linguagem que, ao mesmo tempo em que expressa comunhão entre sujeitos, não representa passividade. Por esse motivo é que devemos considerar, sobretudo em relação aos sujeitos severamente comprometidos na fala, os aspectos inerentes à situação social imediata dos acontecimentos. É

a partir dessa situação que a enunciação, produto da interação social, é organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação.

Em relação ao discurso, à entoação e ao estilo interiores, trazidos um pouco antes neste texto a partir de Bakhtin, emergem os conceitos de **fala social e fala interior**. Desse modo, para os entendermos, trazemos o pensamento de Vigotski sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem.

A partir dos estudos realizados por Koehler e Yerkes com macacos antropóides, o autor conclui que, embora esses animais tenham uma linguagem rudimentar e um intelecto parecido com o do homem, não têm capacidade de desenvolver linguagem e raciocínio, isso porque nos animais não existe, como no homem, uma inter-relação estreita entre pensamento e fala.

O autor, por meio de outros estudos, conclui ainda que as funções do pensamento e da fala se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes e não há relação clara e constante entre elas, embora essas linhas se encontrem no pensamento verbal e na fala racional. É a partir daí que Vigotski aborda o estudo da fala interior, tomando-o como importante para a compreensão entre pensamento e linguagem. A fala, para Vigotski, é interiorizada psicologicamente antes de o ser fisicamente e está ligada à organização do desenvolvimento da criança.

Brites e Cassia (2012), em resenha crítica sobre uma das obras de Vigotski, escrevem que a linguagem interior não consiste na ausência de som, tampouco na reprodução da fala na memória. O que ocorre é o contrário da fala exterior, consistindo na tradução do pensamento em palavras, invertendo-se o processo: nesse sentido, a fala interioriza-se no pensamento.

A fala interioriza-se porque a sua função muda, e desenvolve-se mediante um lento acumular de mudanças estruturais e funcionais – as estruturas da fala que a criança domina tornam-se estruturas básicas do pensamento. Assim, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos, mas também pela experiência social e cultural da criança – o seu crescimento intelectual depende do domínio que tem sobre os meios sociais do pensamento. Com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal é a natureza do próprio desenvolvimento que se transforma (BRITES; CASSIA, 2012, p. 182).

Considerando a importância e o valor da fala interior ou discurso interior (que neste caso pressupõe sempre um interlocutor) nos processos de desenvolvimento ou de “acontecimentos” da linguagem em sujeitos com ou sem deficiência, remetemo-nos novamente aos sujeitos sem fala articulada. Esses sujeitos, ignorados muitas vezes no contexto da escola/sala de aula, estabelecem quase sempre esse tipo de fala, um discurso

consigo próprios. Silenciados por não haver um interlocutor “interessado”, permanecem apenas nessa dimensão da fala, quando esta deveria ser uma escolha ou uma opção entre os intercursos dialógicos mantidos nos contextos de suas relações sociais.

Os sujeitos sem fala articulada, ao serem “provocados” por um interlocutor a manifestar sua fala interior, podem revelar, por meio dos recursos de CAA, entre outras alternativas, a compreensão clara e ativa da palavra do outro (num contexto mais geral) ou de seu interlocutor (num contexto particular). Isso ocorre por meio do olhar ou de um piscar de olhos, da gestualidade, das retomadas, das tentativas de escrita e dos confrontos e conflitos para se fazerem entender. Esse processo pode dar-nos pistas quanto ao trabalho que realizamos e nos dá condições de avaliar o processo de constituição de conhecimento com/em tais alunos, além de revelar uma dimensão diferente da dinâmica discursiva de sala de aula.

Como um importante elemento presente na aquisição da linguagem escrita, trazemos, por fim, como nos propusemos no início deste tópico, reflexões sobre o **desenvolvimento do simbolismo no brincar** a partir das ideias de Vigotski (1929/2007)<sup>46</sup>. Para o autor, no desenvolvimento da escrita, os gestos e a linguagem escrita são unidos por meio dos jogos das crianças. Nesses jogos, quando os objetos denotam outros, substituindo-os, tornam-se seus signos.

Essa função simbólica, presente no brincar, é algo significativo para o processo de constituição da linguagem nas crianças e, no caso daquelas crianças com severos comprometimentos motores e de fala, precisa ser considerada com um pouco mais de cuidado. Esse brincar simbólico, quando “construído” pela criança, “[...] pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

As experiências do autor sobre a escrita a partir dos objetos nos ajudam a pensar o uso da CAA, não como uma forma particular de linguagem, mas, ao contrário disso, como algo que pode ser dinamizado e posto em movimento, como recurso, pela linguagem. Nesse processo de movimentação, os recursos da CAA podem também apoiar o processo de constituição e desenvolvimento da linguagem. O exemplo de Vigotski pode traduzir o que estamos falando:

Um livro em pé designava uma casa; chaves significavam crianças; um lápis, uma governanta; um relógio de bolso designava uma farmácia; uma faca, o médico; uma

<sup>46</sup> A primeira data se refere à produção original da obra.

tampa de tinteiro, uma carruagem; e assim por diante. A seguir, através de gestos figurativos, usando-se esses objetos, representava-se uma história simples para crianças. Elas podiam, com grande facilidade, ler a história (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

Os processos pelos quais as crianças vão significando os objetos e estabelecendo relações com o cotidiano, com a vida e com a cultura na qual elas se encontram levam-nas ao desenvolvimento natural da linguagem escrita. Assim, a representação simbólica, por meio do brincar, é uma forma particular de linguagem num estágio precoce, e essa atividade conduz as crianças diretamente à linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007).

A importância dada por Vigotski (2007) às operações com signos ajuda-nos a compreender como os recursos de CAA atuam nos processos de constituição e desenvolvimento da linguagem, sem, no entanto, substituí-la, no caso dos sujeitos com severos comprometimentos motores e de fala.

O apoio teórico para tal compreensão pode ser entendido quando o autor expõe: “Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que [possam] exercer um papel correspondente ao da fala nos homens” (VIGOTSKI, 1998, p. 47).

O autor toma também o exemplo do ensino da linguagem falada para pessoas surdas, quando os professores se concentram no ensino exclusivo de letras e palavras com vistas à sua articulação distinta.

Quando se trabalha com técnicas de pronúncia dessas letras e palavras com o indivíduo com surdez, não se distingue a linguagem falada, produzindo-se, como resultado, uma fala morta, sem significado. Esse exemplo, tomado por Vigotski, refere-se a um momento histórico de educação de surdos denominado de oralização.

Esse esforço “em vão” de ensinar as pessoas não oralizadas a falar, a articular as letras e as palavras, no exemplo de Vigotski, remete-nos à importância e aos cuidados no ensino da linguagem “falada” e também da escrita aos alunos que não podem expressar-se por meio dessas linguagens<sup>47</sup>. Sobre a dinâmica de constituição da linguagem por meio dos signos que envolvem sons e palavras, Vigotski (2007) escreve que

[...] o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a

<sup>47</sup> A escrita, aqui, é aquela usualmente concebida por nós. Há, no entanto, tecnologias disponíveis no mercado que, por meio de um “pisar de olhos” ou mesmo de um sopro, produzem ações “sônicas”.



psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

O autor adverte-nos quanto à importância de voltarmos aos processos pré-históricos da linguagem escrita, buscando as principais motivações que levam as crianças a escrever. Esses processos são descritos pelos gestos e signos visuais, pelo desenvolvimento do simbolismo no brincar, pelo desenvolvimento do simbolismo no desenho e pelo simbolismo na escrita.

Não podemos, portanto, prescindir desses mesmos processos quando em atuação com sujeitos severamente comprometidos, cabendo-nos entender e possibilitar, com eles, tais construções.

## **A linguagem e a comunicação como condições fundantes ao desenvolvimento humano**

A concepção de sujeito como ser histórico e social concebida por Vigotski (1998, 2007) confere à linguagem um papel crucial no desenvolvimento humano, como mediadora e constitutiva do sujeito.

Quando escreve que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, Vigotski (1998, p. 62) o toma como um fato inquestionável e de grande importância, uma vez que este se dá “[...] pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Os alunos, quando deixados à “própria sorte”, ou seja, quando não estimulados a interagir, participar, aprender, expor suas opiniões, ideias e vontades, deixam de crescer intelectualmente, pois esse crescimento está diretamente vinculado ao domínio que eles têm dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem.

Sob o pressuposto histórico-cultural, o conceito de linguagem é assumido como uma atividade cognitiva e comunicativa (VASCONCELOS, 1999; HAGE, 2004; GIVIGI, 2007).

Para Hage (2004), esse conceito vem sendo adotado por profissionais que atuam com pessoas que apresentam problemas na fala/comunicação e de linguistas que se interessam pela dimensão patológica da linguagem. Nos trabalhos dos linguistas Coudry e Possenti (1983), Coudry e Scarpa (1985) e Condry (1988) citados por Hage (2004), já se podia conferir a

concepção de linguagem como aquela que não a vê “[...] só como código, com a finalidade de transmitir informações, excluindo o sujeito que fala e os fatores múltiplos contextuais de interpretação, mas como atividade, uma ação” (HAGE, 2004, p. 13). Essa concepção de linguagem é mais bem explicitada por Franchi, Fiorin e Ilari (2011, p. 64):

[...] não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Essa perspectiva de linguagem nos ajuda, sob o ponto de vista educativo-pedagógico, com alunos sem fala articulada, a entender a ideia de que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não está atrelado à capacidade de oralizar/falar, como bem ressalta Vigotski (2007), pois a linguagem independe do som e também da natureza do material que utiliza. Isso significa dizer de uma abordagem linguística que se volta aos contextos discursivos com a ideia de relação dialógica. Essa abordagem aceita as intervenções e reformulações feitas pelo sujeito por meio do contato de olhos, do contato físico, dos gestos de apontar, das vocalizações, da espera da resposta do outro e da não aceitação da interpretação errada do outro (GIVIGI, 2007). A ideia, segundo a autora, é de que do orgânico passamos à linguagem, centralizando as ações mais no ser que fala do que nos distúrbios da fala, mais no ser que pensa do que no que verbaliza.

As discussões e mudanças a respeito do paradigma teórico no campo da linguagem, segundo Givigi (2007), apontam novas alternativas de trabalho que implicam, em muitos casos, a produção ou aquisição de recursos e equipamentos específicos para o desenvolvimento dessa linguagem.

Essa mudança paradigmática, além de apontar para novas alternativas de trabalho, desloca a discussão da dimensão orgânica para a dimensão da constituição do sujeito e coloca em destaque a comunicação como uma das condições fundantes do desenvolvimento humano. Sobre isso Vorcaro comenta:

[...] ao conceituar linguagem e sujeito como interconstitutivos, desloca-se o problema de uma função do organismo (comunicação) para o problema da constituição humana (linguagem). Tornar a linguagem um objeto privilegiado de conhecimento nas disciplinas que lidam com os distúrbios da comunicação implica investir na constituição de um domínio conceitual capaz de reconfigurar o modelo

proposto pela medicina, onde a linguagem ocupa lugar de uma das funções orgânicas do ser humano: a comunicação (VORCARO, 1992, p. 73).

Apesar de a comunicação ter um lugar de destaque na prática cotidiana das relações sociais, os sujeitos com graves comprometimentos motores e de fala são fortemente prejudicados ao vivenciar, com os demais sujeitos à sua volta, situações de interação social marcadas pela ação comunicativa intencional. Isso ocorre porque os possíveis interlocutores, principalmente os que estão fora do núcleo familiar, além de não conhecerem as formas de linguagem dos alunos sem fala articulada, desconhecem também os recursos de apoio à comunicação.

Lançar mão de todos os recursos, tanto os presentes no processo comunicativo primário, quanto os semióticos em geral, inclusive do próprio recurso de CAA, significa ampliar as oportunidades de aprendizagem e acesso ao currículo escolar, assim como contribuir para a aquisição e desenvolvimento da linguagem desses alunos.

Quanto aos recursos semióticos naturais<sup>48</sup>, é importante ressaltar que a comunicação exclusivamente neles baseada acaba levando os interlocutores a interpretar errônea ou aleatoriamente os gestos e movimentos do corpo, que entram muitas vezes em ação pelas intenções comunicativas naturalmente presentes no ser humano. Nesses casos, as tentativas de comunicar-se das pessoas não oralizadas geralmente passam despercebidas, sobretudo quando elas querem tomar alguma iniciativa num contexto comunicativo. Tão grave quanto ignorar tais intenções está também o fato de os interlocutores interpretarem erroneamente ou tomarem decisões contrárias a respeito dos desejos e intenções do outro.

Von Tetzchner e Martinsen (2000) comentam que isso acontece, em parte, pelo fato de as pessoas com deficiência motora produzirem com frequência sons e movimentos involuntários que os que estão à sua volta ou se habituaram a ignorar, ou lhes dão significados diferentes daqueles que realmente estão tentando comunicar.

O fato concreto é que a precária inteligibilidade da fala e o estranhamento do interlocutor acerca dos modos de expressão dos sujeitos sem fala articulada se constituem, segundo Gil (2009), em fatores predominantes de processos comunicativos restritivos. Mesmo interpretando corretamente os movimentos corporais para as ações comunicativas intencionais, os interlocutores, por se limitarem exclusivamente a eles, não têm condições de

---

<sup>48</sup> Identificamos estes recursos nos gestos, nos movimentos do corpo e em outras formas não verbais.

efetivar e colocar em prática um diálogo com fluidez de ideias, opiniões e sentimentos. É nesse contexto que os recursos de CAA surgem como apoio à comunicação.

A implementação desses recursos seja de alta seja de baixa tecnologia de apoio contribui tanto para minimizar os erros interpretativos, como para ampliar as possibilidades comunicativas dos alunos. Por complementarem os recursos semióticos naturais, os recursos de CAA asseguram, também, aos alunos sem fala articulada, maiores possibilidades de expressão de suas próprias necessidades, maior acesso ao currículo escolar e, conseqüentemente, maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento socioeducacional.

Seja qual for o sistema de comunicação utilizado ou a forma estabelecida para o uso dessa comunicação (cartões, pranchas confeccionadas em papel, pranchas para vocalizadores ou utilizadas em *tablets*, entre outras), o importante é que eles sejam construídos com a participação máxima de quem vai usá-los.

As dificuldades em nos comunicarmos, para Von Tetzchner e Martinsen (2000), têm conseqüências sérias e nos afetam em todas as situações da vida e em qualquer idade. O contexto escolar é um exemplo dessas situações. Minimizar ao máximo os impactos dessas dificuldades deve ser um objetivo permanente. Desse modo, ao estabelecermos estratégias para que a comunicação flua o mais naturalmente entre as pessoas que falam e as que não falam articuladamente, cumprimos o objetivo fundamental e definimos o ponto de partida para que, nas relações sociais, se minimizem as desigualdades entre os sujeitos e lhes sejam dadas condições de igualdade para participação nas conversas.

A comunicação, entendida e assumida como elemento fundamental aos processos de desenvolvimento e como uma necessidade inerente ao ser humano, deve suscitar posicionamentos, principalmente dos profissionais que atuam na educação, em defesa do direito incondicional de todos se comunicarem e serem compreendidos.

Nesse “todos” devem estar incluídas as pessoas com severos comprometimentos motores e de fala, cabendo aos que atuam com esses sujeitos prover os recursos necessários para potencializar e/ou favorecer, por meio da linguagem, manifesta em suas várias dimensões, o ato intencional da comunicação.

É importante salientar que os sistemas de linguagem são criados e utilizados devido à necessidade que os homens têm de se comunicar e, conseqüentemente, de se desenvolver. Não havendo um sistema de signos, linguísticos ou não, a comunicação se torna limitada,

prejudicada e, talvez, nem ocorra, sobretudo se nesse processo comunicativo não houver a fala como sistema de mediação entre os sujeitos de comunicação.

Mas tão importantes quanto a fala, como sistema de mediação, são os signos e significados e a generalização, elementos relevantes no processo comunicativo. Isso significa dizer que a comunicação mediada e desenvolvida em contextos sociais diversos, diferente da que ocorre na criança muito pequena, a chamada comunicação imediata, é a que ocorre por signos, e nesse aspecto a generalização é indispensável. Nos signos, encontramos a possibilidade de construção de uma “linguagem”<sup>49</sup>, exteriormente construída pelos recursos da CAA, movimentada e direcionada pela verdadeira linguagem, aquela constitutivamente integrante do ser humano.

No entanto, para a construção dessa “linguagem” não basta reconhecer um signo qualquer, uma palavra ou um desenho. É preciso compreendê-lo a partir de um conceito adequadamente significado e generalizado, pois

[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VIGOTSKI, 1998, p. 7).

Sob essa concepção, outras e novas possibilidades de investigações teórico-práticas nos contextos escolares são suscitadas quando se consideram os fatores múltiplos contextuais de interpretação, incluindo o sujeito que fala e não mais concebendo a linguagem somente como um conjunto de regras fono-morfo-sintáticas. Essa forma reduzida de conceber a linguagem “produz” muito do “insucesso” dos professores e da própria escola em suas práticas pedagógicas com alunos com deficiência, pois ela decorre de concepções fortemente ligadas à ideia de limites impostos pela visão patologizada da deficiência e de concepções hegemonicamente construídas, em teoria e prática, quanto aos grandes eixos balizadores que envolvem os processos de escolarização (teorias pedagógicas e do ensino, da linguagem, da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento humano).

A perspectiva sócio-histórica sustentada por Vigotski e seus colaboradores e adotada como âncora teórica às práticas pedagógicas na escola permite, ao contrário, que os alunos e professores sejam considerados a partir de seus contextos, em várias dimensões de suas

---

<sup>49</sup> A expressão entre aspas sugere o entendimento de uma “linguagem” construída exteriormente a partir da linguagem como elemento constitutivo do ser humano, ou seja, os recursos de CAA não constituem linguagem.

realidades, de seus saberes, como sujeitos e não assujeitados, como partícipes e não como alienados do/no contexto no qual se encontram.

Essa perspectiva alavanca possibilidades antes não consideradas, sob o ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência, e evidencia a necessidade de se investir nas áreas nas quais os sujeitos apresentam maiores prejuízos.

É importante marcar que prejuízo aqui não se relaciona às dificuldades circunscritas aos limites do orgânico e que, por esse motivo, os sujeitos não poderiam desenvolver-se cognitivamente. O prejuízo advém do não favorecimento de condições pedagogicamente adequadas<sup>50</sup> e pelo empobrecimento nos/dos processos interacionais, via de regra, vividos por alunos que apresentam deficiência com os professores e demais colegas de classe, no contexto escolar.

Essa dífade<sup>51</sup> é uma realidade no dia a dia de grande parte dos alunos que apresentam severos comprometimentos motores e de fala. Isso decorre, em grande medida, da baixa expectativa, presente em muitos profissionais, quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação desses sujeitos, aliada ao desconhecimento da existência de recursos, estratégias e metodologias que podem ser aplicados no trabalho pedagógico com os alunos aqui referidos.

Padilha (2004) e Von Tetzchner e Martinsen (2000), entre outros estudiosos, atestam a importância da interação entre os sujeitos, uma vez que os homens participam de uma determinada realidade social. Ressaltam a imbricada relação entre o desenvolvimento da linguagem associado ao desenvolvimento cognitivo.

Para Von Tetzchner e Martinsen (2000), esse desenvolvimento é reconstruído individualmente na interação comunicativa com outras pessoas, e, no caso de alunos severamente comprometidos na fala, essa interação precisa ser favorecida por meio de estratégias diversas, permitindo-lhes participar e se apropriar dos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Por fim, não podemos esquecer que a falta de interação mediada pelos signos minimiza e, às vezes, até retira dos sujeitos a possibilidade de se *ser homem*.

---

<sup>50</sup> Por condições pedagogicamente adequadas entendemos o processo de organização do trabalho docente, voltado às necessidades de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores que com eles atuam. Isso pressupõe repensar o currículo praticado, instituir tempos e espaços de formação e planejamentos coletivos, produzir e/ou investir na aquisição de recursos materiais que, em alguns casos, significarão a única possibilidade de os alunos acessarem o conhecimento, entre outras ações organizativas.

<sup>51</sup> O não oferecimento de condições e o empobrecimento nos/dos processos de interação com alunos severamente comprometidos.

## 6 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Certos caminhos, para entrar numa situação, são rotas de acesso melhores do que outras.*

(LIPMANN, 1997).

Moroz e Gianfaldoni (2006) consideram o conhecimento científico como uma das expressões mais complexas da atividade humana, embora o ato de conhecer não se limite à espécie humana, pois outras espécies animais também conhecem. Para as autoras, o que diferencia o conhecimento produzido pelo ser humano é o nível de complexidade que ele alcança, pois, “[...] além de conhecer no sentido de atuar sobre o mundo, o homem conhece no sentido de falar sobre como o mundo atua ou falar sobre como atuar no mundo” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 15-16).

A produção de conhecimento advinda de pesquisa e investigação científica tanto explicita respostas e explicações objetivas sobre a realidade, quanto revela outros modos de conceber a ciência e o conhecimento. Nisso consiste a diferença entre *falar sobre como o mundo atua* e de *falar sobre como atuar no mundo*.

A primeira abordagem pressupõe a ideia de falar de algo ou de alguém, e isso fala de certo distanciamento, considerando-se a perspectiva do pesquisador, caracterizado pela natureza de determinados tipos de pesquisas.

Já a segunda abordagem evoca o sentido de envolvimento, por meio da elaboração de ideias e estratégias, pela simples expressão *sobre como*, que denota e revela perspectivas e possibilidades não contempladas em algumas pesquisas.

*Falar sobre como atuar* envolve interação, intervenção, análise, reflexão, inovação e mudança, ações particularmente presentes na pesquisa-ação, uma possibilidade teórico-metodológica adotada por nós neste estudo.

Nesse sentido, a escolha de caminhos ou trajetórias para uma investigação científica, além de se dar por ser uma *rota melhor de acesso do que outras*, e isso ocorre por diversas razões, revela também algo de nós, que nos constitui e que está imanente em nosso ser.

Assim, perguntas como por que esta rota e não aquela? por que este e não aquele objeto de investigação? por que este e não aquele contexto ou local de pesquisa? terão respostas quando relacionadas ao que definimos como sendo nossas “melhores rotas” e revelarão nossas

crenças, perspectivas e atitudes diante daquilo que elegemos como questão de investigação neste estudo.

Este capítulo, além de evidenciar as rotas percorridas na realização desta pesquisa, apresenta o conjunto de ações e procedimentos adotados na intenção de estabelecer coerência e pertinência teórico-metodológica tanto na produção e obtenção quanto na análise e discussão dos dados.

Considerando os objetivos e questões de investigação propostos neste estudo, elegemos a pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que ela possibilita explorar “[...] as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 73) assim como os cenários e contextos nos quais esses indivíduos atuam e a processualidade de suas ações. A menção à não possibilidade de descrição numérica não indica a ausência de indicadores e dados quantitativos neste estudo.

Ainda sobre a natureza da pesquisa, tomando o que escreve Chizzotti (2001), esta nos permitiu ser uma ativa descobridora do significado das ações e intervenções no processo de investigação, sobretudo quando a essas intervenções estiveram atribuídos certos sentidos e expectativas dos envolvidos nos contextos nos quais realizamos a pesquisa.

Por vezes percebemos, pelos olhares de uns e pelas expressões de outros, algo como: *Que bom que alguém vai **olhar pelo fulano***<sup>52</sup>, *Mas será mesmo que esse negócio funciona?*, ou, *Nossa! olha como ele entende tudo! Realmente dá pra conversar com ele usando esses recursos*<sup>53</sup>.

Nesses casos, pudemos dialogar, interagir e intervir, provocando reflexões e, conseqüentemente, algumas mudanças nos modos de organizar as propostas de ensino, aprendizagem e avaliação para os alunos investigados.

Essas mudanças, associadas às reflexões teóricas e práticas acerca do potencial comunicativo e de aprendizagem dos alunos, desvelaram aos profissionais das escolas possibilidades quanto à apropriação de saberes e fazeres necessários ao trabalho pedagógico com os referidos alunos, uma vez que sobre eles pesava o forte estigma de incapazes, inaptos e de sujeitos sempre vistos sob olhares de baixa expectativa quanto à sua participação socioacadêmica escolar.

---

<sup>52</sup> O sentido expresso em “olhar pelo fulano” deve-se à disposição em nos dedicarmos ao estudo e à pesquisa com os alunos severamente comprometidos na fala, alvos desta investigação.

<sup>53</sup> Em referência às várias tentativas de uso dos recursos de TA/CAA.



Assim, vemos que, nas pesquisas de abordagem qualitativa, por partirem do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e de que existe uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, conforme expõe Chizzotti, o conhecimento

[...] não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A valorização de uma processualidade tanto nas relações entre sujeito e objeto, quanto nos próprios fenômenos investigados responde, sob o ponto de vista teórico-metodológico, às questões de investigação propostas neste estudo.

Poder atuar com os sujeitos investigados numa perspectiva de colaboração, intervenção e produção de conhecimentos e, conseqüentemente, de transformação de uma dada realidade foi, para nós, retomar os processos que ajudaram a nos constituir profissionalmente, no decorrer de nossos “vivimentos”<sup>54</sup>, quer pela forte presença de colaboradores externos ou não, quer mesmo pela ausência deles que, neste caso, nos levaram a um processo de autoformação.

Sobre a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, dentre os vários autores que a conceituam, trazemos Tripp (2005, p. 447), que objetivamente a concebe como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Melhoria da prática é o ponto forte e de destaque nessa perspectiva investigativa. Nesse sentido, destacamos que a melhoria das práticas, neste estudo, se relaciona:

- a) à visibilidade das possibilidades comunicativas de dois alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada, no contexto das escolas investigadas;
- b) à proposição, construção e uso de recursos que facilitaram seus processos comunicativos e de aprendizagem no contexto da escola;
- c) ao envolvimento e à participação de mais profissionais nas escolas<sup>55</sup> investigadas quanto à problematização, ao levantamento de demandas e à rearticulação do trabalho pedagógico para os alunos em tela; e

---

<sup>54</sup> Expressão retirada da obra Grande Sertão: Veredas, de Graciliano Ramos.

<sup>55</sup> Destacamos, neste caso, e com maior ênfase, o envolvimento das pedagogas das duas escolas, as quais, antes distantes das problematizações e articulações voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos por nós investigados, assumiram uma nova postura de aproximação e participação quanto às questões que envolvem os alunos com deficiência.

d) ao desvelamento de possibilidades existentes quanto aos saberes e fazeres dos profissionais voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos pesquisados.

## 6.1 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO TRILHA DE ACESSO

Uma característica fundamental presente nos estudos ancorados na perspectiva teórica da pesquisa-ação colaborativo-crítica é que estes assumem a crítica reflexiva como estratégia que favorece a transformação das práticas educacionais.

Sob essa perspectiva, assumimos, por meio da observação e aproximação da realidade, uma postura não apenas descritiva quanto aos saberes e fazeres presentes nos contextos escolares nos quais estavam imersos os alunos por nós investigados, mas também uma postura crítica e reflexivamente compartilhada com os principais envolvidos no trabalho pedagógico para/com os alunos foco deste estudo. Nisso consistiu a trilha ou via de acesso à transformação e melhoria das práticas nos dois contextos escolares pesquisados.

A perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos dois contextos escolares se deu na interlocução construída e estabelecida com os profissionais, conforme se pode observar no **Quadro 1**.

É importante lembrar que pesquisa-ação colaborativo-crítica surge da relação entre a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa-ação crítica, ambas reconfiguradas com base nas ideias e princípios presentes na pesquisa-ação, cuja criação é atribuída a Kurt Lewin nos idos de 1946.

A pesquisa-ação como possibilidade de pesquisa educacional voltada ao campo de investigação da Educação Especial está presente, na literatura nacional, em estudos realizados em 27 das 54 universidades brasileiras com cursos de Pós-Graduação (ALMEIDA, 2010).

A maior concentração desses estudos encontra-se na Universidade Federal do Espírito Santo, representando cerca de 32% da produção nacional, seguida pelo conjunto de Instituições do estado de São Paulo.

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS		ELEMENTOS QUE CARACTERIZARAM A PESQUISA- AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA
Escola “Novo Horizonte”	Escola “Belo Oriente”	
Uma professora da Educação Especial do turno, uma pedagoga e a diretora.	Duas professoras da Educação Especial do turno, duas pedagogas e a diretora.	- Acompanhamento e participação em decisões de natureza administrativa e pedagógica no contexto da escola – redefinição de papéis, atribuições e inclusão de outros sujeitos na gestão dos processos de inclusão dos alunos abordados pela Educação Especial.
Uma professora da Educação Especial – contraturno.	-	- Participação nos planejamentos semanais. - Estudo e reflexão sobre o uso dos recursos TA/CAA. - Definição e avaliação conjuntas das estratégias, metodologias, recursos e atividades nos processos de mediação pedagógica.
Uma estagiária	Uma estagiária	- Apoio, orientação e acompanhamento nos momentos de interlocução entre as estagiárias, professores e pedagogos. - Planejamentos com foco formativo e decisivo quanto ao uso dos recursos de TA/CAA e aos modos de abordar os alunos/comunicar-se com eles, assim como de atuar, apoiar e fomentar maior participação dos professores regentes nas salas de aula.
Todos os professores regentes (ações coletivas) e duas professoras (ações específicas).	Todos os professores regentes (ações coletivas) e três professoras (ações específicas).	- Encontros coletivos e individuais para <i>apresentação</i> dos alunos (informações gerais e específicas desde a etiologia da Paralisia Cerebral até os potenciais comunicativos e de aprendizagem). - Sensibilização, por meio da exibição de vídeos e textos transcritos de aulas videogravadas (outros sujeitos e os próprios alunos envolvidos em relações dialógicas e diferentes situações de ensino/aprendizagem), apresentação dos recursos de TA/CAA facilitadores da comunicação e acesso ao currículo escolar e orientação quanto à mediação desses recursos no contexto da sala de aula.

**Quadro 1** – Profissionais envolvidos direta e indiretamente na pesquisa, nos dois contextos escolares investigados.

O caráter de criticidade presente neste tipo de pesquisa, sobretudo quando tais pesquisas assumem a perspectiva emancipatória e colaborativa, tem possibilitado avançar nas ações de descobrir, propor e fazer juntos, pois os professores, envolvidos pelo processo da pesquisa-ação, se constituem em pesquisadores de suas próprias práticas, a partir da problematização de seus contextos (PIMENTA, 2005; JESUS; ALMEIDA, SOBRINHO, 2005; JESUS, 2006a; 2006b; 2006c; 2008). Nos momentos de análise e reflexão acerca de suas realidades, esses profissionais são provocados a problematizar suas ações e as práticas da Instituição, levados, assim, pela ideia e pelo princípio de colaboração reflexão-crítica presentes nesse tipo de pesquisa, a um maior envolvimento. Sobre a pesquisa-colaborativa, Jesus menciona que é

[...] aquela realizada na prática colaborativa entre profissionais da academia e os docentes das escolas comuns, em busca de uma reflexão dos contextos que nos auxilie a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação (JESUS, 2008, p. 144).

O processo de descobrir, fazer e propor soluções juntos não se constitui em uma tarefa simples. Ele remete a um processo de não acabamento e de não suficiência individual, pois acredita no apoio mútuo. Esse modo de fazer pesquisa é “[...] instituinte de uma outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento” (JESUS, 2006c, p. 12).

Formar para transformar é um objetivo pelo qual os pesquisadores que desenvolvem estudos sob a perspectiva da pesquisa-ação justificam seus investimentos teórico-práticos. Segundo Formosinho, essa é a investigação da transformação.

A investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (FORMOSINHO, 2008, p. 33).

Movida por esses objetivos, buscamos participar de forma vivida, significar e também negociar o processo de mudança nas duas escolas nas quais realizamos este estudo. Confessamos que não foi tão simples, muito menos um processo imediato. As primeiras mudanças e/ou primeiras pistas de aceitação e compreensão quanto a negociações, colaborações e aprendizagens acerca das mudanças vieram nos últimos meses em que estivemos nas escolas.

A reflexão de Jesus (2008) quanto à valorização das práticas de professores como coprotagonistas nos processos de autoformação e a conseqüente transformação dos contextos pesquisados nos ajudaram a pensar no quanto é importante participar vivendo e negociar significando. Foi somente assim que pudemos apreender os sinais da transformação e da mudança nos contextos. Isso aponta para a emergência cada vez maior de estudos e pesquisas “[...] que tomam os sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores e coautores (JESUS, 2008, p. 142).

No que diz respeito às práticas e aos seus contextos, Franco (2008) escreve que a prática científica das investigações educacionais esteve historicamente construindo conhecimento sobre o fenômeno educativo, que nem sempre expressou as significações elaboradas pelos sujeitos da práxis (FRANCO, 2008).

A autora reflete que a produção de conhecimentos sem nenhuma relação com as práticas pode ter produzido um distanciamento gradativo entre teoria e prática educativa.

Sob essa constatação, toma-se a pesquisa-ação como uma possibilidade metodológica capaz de reverter esse quadro de descrédito por parte dos profissionais da educação, pois levá-los à investigação e à reflexão de suas próprias práticas faz emergir, também, a possibilidade de mudanças sobre concepções pedagógicas e, conseqüentemente, sobre suas ações. Em defesa dessa perspectiva teórico-metodológica de pesquisa, Jesus escreve:

Temos nos desafiado a trabalhar com a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva epistemológica, metodológica e política, tendo em vista contribuir para a formação continuada em contexto dos profissionais da educação e como trilhas para possíveis reflexões que emergem no processo de repensar políticas educacionais públicas, compreendendo os profissionais da educação como sujeitos no processo de seus conhecimentos (JESUS, 2008, p. 144).

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que é realizada entre pesquisadores acadêmicos e professores atuantes em escolas comuns, os pesquisadores buscam estabelecer relações entre teoria e prática, levando os professores a pesquisar suas próprias ações nos contextos nos quais estas são instituídas. Mediante essa atitude investigativa, os professores, segundo Jesus (2006a), são levados a outras formas de estar na profissão, evidenciando, desse modo, práticas e fazeres resultantes de um conhecimento emancipatório.

É importante salientar que a inserção do pesquisador, nessa perspectiva, ainda é vista com certa desconfiança ora por outros pesquisadores que tomam a pesquisa-ação como metodologia de segunda ordem, ora por professores envolvidos na/pela pesquisa nos contextos escolares.

No caso dos professores, os que ainda desconfiam guardam consigo a visão daquele pesquisador distante, que utiliza o espaço pesquisado apenas para coletar informações, dados e movimentos vivenciados, sem, no entanto, se propor a participação, intervenção e ação de maneira colaborativa. Essa dinâmica de envolvimento e colaboração e o caminho construído entre pesquisador externo e professor no contexto escolar não são dados *a priori*. Eles são negociados, discutidos e, constituídos a partir de “encantamento acadêmico”. Nisso consiste a desmitificação de um pesquisador distante de um contexto escolar e sem envolvimento com ele.

O “encantamento acadêmico” é acompanhado pela presença e pela escuta sensível do pesquisador junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. O encantamento acontece porque são considerados de maneira contextualizada os aspectos histórico-sociais. Ele revela interesses, necessidades e perspectivas de ação e transformação o mais próximos possível dos desejos e interesses do grupo pesquisado. Pimenta (2005) expõe:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005, p. 3).

## 6.2 O DESENHO DA PESQUISA

Como decorrência do nosso particular interesse na investigação dos processos comunicativos em/com alunos com severos comprometimentos motores e de fala, estes buscados em dois contextos escolares pertencentes às Redes Municipais de Ensino de Serra e Vitória, realizamos, na primeira etapa do estudo, uma pesquisa descritiva e exploratória com os responsáveis pelos setores de Educação Especial de cinco Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Dessa pesquisa descritiva e exploratória, trouxemos dados referentes aos alunos com deficiências físicas, gerais e específicas, quando associadas a severos comprometimentos motores e de fala, tais como orientações institucionais emanadas das Secretarias Municipais de Educação quanto ao atendimento educacional desse alunado bem como suas interfaces com as de outras secretarias e setores; propostas de formação de professores especializados voltadas ao atendimento de alunos com comprometimento motor e de fala; identificação de ações e/ou programas voltados à implementação de políticas públicas de acessibilidade física e comunicação.

O objetivo central dessa etapa foi refletir em que medida as políticas educacionais do Governo Federal vêm impactando e/ou disparando movimentos para a implementação de políticas públicas locais, contemplando as especificidades de alunos que apresentam Paralisia Cerebral com comprometimentos motores severos e de fala. Pela “[...] observação objetiva e minuciosa, da análise e descrição” (GIL, 1999), pudemos evidenciar e analisar os dados encontrados bem como refletir sobre eles, propondo-nos a apresentação de alternativas e sugestões quanto aos processos de acompanhamento e formação continuada.

A segunda etapa, que se constituiu na dinâmica de investigação dos processos comunicativos em/com dois alunos apresentando severos comprometimentos motores e de

fala, ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental localizadas no município de Serra e de Vitória, considerando-se os seguintes critérios:

- a) **quanto à etiologia da deficiência:** ser oriunda da Paralisia Cerebral;
- b) **quanto à condição cognitiva dos alunos:** ser preservada, informação que, *a priori*, foi obtida com os próprios professores e familiares;
- c) **quanto ao local da pesquisa:** ser uma escola em que a dinâmica e a estrutura voltadas ao atendimento do alunado com deficiência, pelo menos naquele momento de busca, se apresentassem favoráveis ao acolhimento e à permanência desses alunos no contexto da escola<sup>56</sup>;
- d) **quanto às ações em desenvolvimento pela escola:** ter os alunos matriculados frequentando o AEE na própria escola, uma vez que a investigação também focaria as intervenções pedagógicas do profissional da Educação Especial nesse locus de atendimento.

O interesse pela investigação com alunos sem comprometimento cognitivo decorreu, em primeiro lugar, da própria proposta de pesquisa, ou seja, a de associar o uso da CAA para a construção e ampliação dos processos de comunicação expressiva e receptiva por alunos sem fala articulada e com comprometimentos motores. Desse modo, o uso de recursos de TA, sobretudo a de alta tecnologia, exigiria maior esforço cognitivo dos sujeitos pesquisados. Em segundo lugar, tal interesse decorreu dos inúmeros equívocos cometidos pelos professores a respeito das capacidades cognitivas dos sujeitos com Paralisia Cerebral. Estes, muitas vezes, são tomados como absolutamente incapazes por não poderem expressar-se. Ao mesmo tempo, esses mesmos professores também não conseguem estabelecer um processo comunicativo que facilite o ensino e a aprendizagem para/com tais alunos. Por fim, muitos alunos são rotulados como sujeitos com deficiência intelectual e deixados à própria sorte<sup>57</sup>.

As ações colaborativas com os profissionais das escolas surgiram no contexto das observações e das críticas reflexivas por nós apresentadas em relação aos sujeitos foco da investigação.

---

<sup>56</sup> As duas Redes de Ensino nas quais buscamos os sujeitos foco deste estudo oferecem suporte, por meio de estagiários, às salas de aula que têm alunos com severos comprometimentos motores, especialmente os que utilizam cadeiras de rodas. Esses estagiários apoiam também a locomoção e a alimentação dos alunos. Uma das Redes oferece, ainda, profissional para auxílio na higienização. As duas Redes disponibilizam professores para a oferta de AEE. A razão que nos levou a observar, no momento da busca, a presença desses profissionais é que, muitas vezes, na falta deles, alguns pais deixam de levar seus filhos à escola até que esse apoio seja disponibilizado, ou até mesmo que a própria escola adote dinâmicas/estratégias que equilibrem a falta dos profissionais diante da real necessidade de suporte para isso, como é o caso da higienização, locomoção e alimentação.

<sup>57</sup> A expressão “deixados à própria sorte” não pretende generalizar uma ação corriqueira em relação aos alunos com deficiência mental.

Em reuniões coletivas e/ou individuais, perguntamos aos profissionais o que eles sabiam sobre os alunos investigados, especialmente no que diz respeito às suas formas de comunicação expressiva e receptiva, bem como sobre os recursos que poderiam ser utilizados em apoio ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

As principais perguntas foram: Como ocorre o processo de comunicação entre os professores e os alunos investigados? Como ensinam e como sabem que os alunos aprenderam ou não? Acreditam que eles possam aprender? Como os alunos são avaliados? Que recursos são utilizados para o ensino e a avaliação? Já ouviram falar de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa? O que sabem sobre o processo de aquisição de linguagem e sobre trocas comunicativas com sujeitos que não têm fala articulada? Acreditam que seja possível haver trocas comunicativas efetivas entre os sujeitos investigados?

De modo geral, as respostas aos questionamentos e a desconfiança presente naqueles que se referiam às possibilidades comunicativas dos alunos, assim como o silêncio de parte dos profissionais, revelaram um desconhecimento, quase total, sobre o processo de escolarização dos alunos investigados.

Conseqüentemente, revelou-se nas duas escolas a inexistência de um trabalho pedagógico que contemplasse as necessidades educacionais dos alunos investigados quanto ao acesso ao currículo escolar. Vejamos o que nos revelam algumas falas:

*Confesso que nem chego perto, pois não sei o que dizer, o que perguntar [...]. Não faço a mínima ideia do que fazer pra ensinar e muito menos pra avaliar. Não faço nenhuma modificação na minha aula e nem na avaliação. Ainda não recebi orientações. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

*Eu já ouvi, por alto, na televisão, sobre os recursos que facilitam essas pessoas com problemas motores a realizarem atividades do dia a dia, mas nunca vi nada disso na escola e nunca recebi formação também. Por que a Secretaria de Educação não faz formação para os professores sobre coisas assim? Já tive muitos alunos assim, como a Helen, mas nunca recebi orientação e informação sobre esses recursos que você está falando. Eu até me interessei em saber como essas pessoas se comunicam e como a gente pode interagir com elas, mas parece que existe pouca informação sobre o assunto. Eu, por exemplo, acreditava que esta aluna só estava aqui na escola para socializar. É um fato novo pra mim você dizer que ela tem condições de aprender. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

*A gente acolhe ele muito bem aqui na escola e nas minhas aulas. Ele é muito querido por todos nós. Acredito que as profissionais lá do laboratório pedagógico<sup>58</sup> desenvolvem atividades que podem ajudar mais ele, pois aqui na sala fica mais difícil. Percebo que ele compreende tudo o que a gente diz, mas é só no plano do diálogo mesmo, pois ensinar o conteúdo, preparar os recursos e avaliar, isso a gente depende de mais conhecimento, e acho que o pessoal da Educação Especial*

<sup>58</sup> Até 2006, esta foi a denominação que o município de Vitória atribuiu ao espaço destinado à realização do AEE, entre outras atividades relacionadas ao trabalho pedagógico voltado ao atendimento dos alunos abordados pela Educação Especial.



*precisa apoiar a gente nisso. (PROFESSOR DE HISTÓRIA – ESCOLA BELO ORIENTE)*

*Eu acho que ela tem deficiência intelectual também. Na verdade, como a gente pode saber, se ela não escreve, não fala? Você acha que é possível ela aprender e no futuro poder trabalhar? Acha que ela pode se desenvolver como os outros alunos, mesmo com todos esses problemas? (PEDAGOGA – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

*A comunicação básica eu até dou conta, mas tem hora que não dá pra fluir a comunicação, falta talvez um recurso visual. Na verdade, a gente precisa conhecer ele mais, por exemplo, essas formas de identificação que ele usa pro tio, pra avó. É perfeito, mas o que vai ajudar mesmo a comunicação é ele poder digitar no computador o que ele quer. Ele precisa ser alfabetizado. (PEDAGOGA – ESCOLA BELO ORIENTE)*

As percepções dos profissionais das duas escolas, expressas em suas falas, indicaram, conforme hipóteses anteriores, que seria preciso visibilizar as possibilidades comunicativas dos alunos no contexto das escolas investigadas.

Com base nas observações diárias e no levantamento das principais demandas pedagógicas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos bem como nos diálogos e reflexões crítico-propositivas quanto a tais demandas, mantidos com as professoras que atuam na Educação Especial, as estagiárias, as pedagogas e os professores regentes, propusemos para os dois alunos, ao longo da pesquisa,

a) pranchas de comunicação com imagens, símbolos e fotografias de colegas, professores e familiares dos alunos, para uso cotidiano no contexto escolar, e pastas de conteúdos temáticos, previamente organizadas, com imagens mais nítidas e, num primeiro momento, apenas com palavras e frases-chave referentes aos assuntos em estudo, para uso principalmente na sala de aula;

b) *laptop* em sala de aula para uso do aluno Thor; e

c) disponibilização de mobiliário adaptado à classe da aluna Helen e utilização do plano inclinado, com quadro metálico, para que ela pudesse mover as letras, palavras e imagens imantadas com uma ponteira/pincel adaptada.

Destacamos, de antemão, que as ações desenvolvidas com os profissionais nos contextos das escolas investigadas contemplaram, de algum modo, mais os sujeitos envolvidos em ações de **planejamento e trabalho colaborativo/articulado**, como os professores da Educação Especial, as pedagogas e o pessoal **de apoio pedagógico**, como muitas vezes ocorre com os estagiários, do que diretamente com os professores regentes de classe, embora houvésssemos discutido as experiências vividas, num plano individual, com

cinco deles, dois da Escola *Novo Horizonte* e três da Escola *Belo Oriente*, conforme já apresentado no **Quadro 1**.

Sob essa perspectiva de atuação e intervenção realizadas com os profissionais envolvidos diretamente nesse estudo, acreditamos, pela “[...] coerência lógica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação” (BARBIER, 2007, p.), na possibilidade refratária das ações desses profissionais entre seus pares, na busca de encaminhamentos e soluções relativos ao processo de inclusão e escolarização de alunos com severos comprometimentos motores e de fala.

Por fim, é importante dizer das entrevistas e visitas domiciliares consentidas pelos responsáveis dos alunos investigados, as quais tiveram por finalidade conhecer como ocorrem as trocas comunicativas entre os sujeitos foco do estudo e demais membros da família assim como obter informações que nos pudessem auxiliar na condução e/ou definição de percursos, estratégias, entre outras possibilidades de intervenção no campo de pesquisa.

Com os devidos ajustes à realidade e às necessidades evidenciadas neste estudo, adotamos algumas das sugestões de protocolos de Manzini e outros (2007) para a elaboração do roteiro de entrevistas e dos questionários aplicados aos familiares.

### **6.2.1 Os lócus de investigação**

Encontrar os locais para a realização do estudo se constituiu num desafio à parte que merece ser compartilhado. Havíamos decidido realizar a pesquisa em um único município, Vitória ou Serra, dadas algumas questões, sendo a principal delas a geográfica. Fomos em busca dos sujeitos nas primeiras semanas de fevereiro de 2012. Por parecer-nos óbvio, fomos até aos responsáveis pelos setores de Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de verificar onde estavam matriculados os alunos com as seguintes características: fossem portadores de Paralisia Cerebral com comprometimentos motores severos e de fala, apresentassem indicativos de um desenvolvimento intelectual preservado e frequentassem o AEE no contraturno escolar.

Na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, as informações de base vinham do último Educacenso realizado pelas escolas, de modo que não foi possível considerar tais características.

É importante dizer que a generalidade das categorias do Educacenso, por mais que este tenha aprimorado suas formas de busca de dados, continua exigindo dos setores de Educação Especial outras estratégias de identificação de seus alunos, visto que é dessa identificação mais detalhada e aproximada das reais características e especificidades dos alunos com deficiência que poderão surgir demandas antes não evidenciadas *formal e institucionalmente*<sup>59</sup>.

A generalização com a qual são tratados alguns aspectos primordiais em alunos com Paralisia Cerebral apresentando comprometimentos motores severos e de fala e que tem grande impacto e influência nos modos e formas como se aborda e concebe o conhecimento é um dos aspectos tratados neste estudo.

O fato de não falar e não apresentar habilidades motoras para a escrita, associado a outras tantas dificuldades de linguagem expressiva e receptiva, condena os alunos a práticas pedagógicas presas à ideia de um ensino restritivo, pois, na processualidade e materialização do ensino, da aprendizagem e da avaliação, a escrita e a oralidade são tomadas como elementos hegemônicos nesses processos.

Desse modo, as indicações dos possíveis sujeitos para este estudo vieram de colegas professores que já haviam atuado com alunos com tais características. Foi assim que encontramos **Thor**, aluno da 6.<sup>a</sup> série da Escola *Belo Oriente* do município de Vitória.

No primeiro encontro com sua família, deparamo-nos com uma questão crucial: a impossibilidade de o aluno frequentar o AEE no contraturno escolar, uma das condições definidas como critério para a participação na pesquisa.

A mãe disse que abrisse mão do AEE na escola por preferir manter as outras atividades clínico-terapêuticas que, naquele momento, lhe pareciam responder mais às necessidades do filho. Como ainda estávamos em fevereiro de 2012, buscamos o município de Serra, na tentativa de encontrar outros sujeitos com as características e condições de atendimento inicialmente definidas por nós, ou seja, a de aluno com frequência tanto no turno como no contraturno escolar.

A coordenadora do setor de Educação Especial no município de Serra disponibilizou-nos uma planilha na qual constavam informações um pouco mais detalhadas do que as de Vitória sobre cada um dos alunos com deficiência matriculados nas escolas da Rede. Foi a partir dessa planilha e de informações preliminares tanto da coordenadora, quanto dos

---

<sup>59</sup> Os termos *formal e institucionalmente* são aqui utilizados para justificar as respostas administrativas e pedagógicas dos sistemas educacionais que, na maioria das vezes, tomam exclusivamente a fonte de informação do Educacenso.

próprios professores que atuavam nas escolas, com os quais mantivemos contato telefônico, que chegamos até a Escola *Novo Horizonte*, na qual estuda **Helen**, aluna também da 6.<sup>a</sup> série.

Permanecemos nessa escola no período de março de 2012 a abril de 2013, salvo um interstício de quase quatro meses<sup>60</sup>, em momentos de observação, apreensão da realidade e de situações de intervenção-ação no turno vespertino, no qual a aluna estudava, e de intervenção-ação no turno matutino, no qual recebia o AEE.

Em razão do período de afastamento de Helen, que ocorreu entre o mês de junho até o final do mês de setembro de 2012, retomamos, no final do primeiro semestre, os contatos com a Escola *Belo Oriente*, em Vitória, com o aluno Thor. Permanecemos nessa escola entre o final de junho de 2012 a abril de 2013, período no qual registramos percepções, saberes e não saberes, fazeres e não fazeres dos que atuavam com o aluno Thor naquele contexto escolar.

Nesse período, propusemos uma ação de intervenção com os que se mostraram mais próximos e motivados a atuar a partir de outras novas possibilidades com Thor, introduzindo, assim, o trabalho com pranchas de comunicação e de conteúdos temáticos.

De antemão, destacamos que o retorno em 2013, a ambas as escolas, teve como objetivos:

- a) participar dos planejamentos para o ano letivo;
- b) socializar, com as professoras especializadas (turno e contraturno escolar), que não eram as mesmas de 2012, estagiária e pedagoga, os caminhos percorridos e as possibilidades de continuidade do trabalho pedagógico com os sujeitos foco deste estudo;
- c) focalizar as ações de implementação do uso das pastas temáticas/conteúdo, as pranchas de CAA e a utilização de outros recursos, como *laptop* em sala de aula, mobiliário adequado, plano inclinado, quadro metálico, órtese, engrossadores e ponteiras, com os profissionais das escolas;
- d) visibilizar, por meio de vídeos e/ou textos transcritos de videogravações, para todos os professores regentes e demais profissionais das escolas, o potencial comunicativo e de aprendizagem dos alunos Thor e Helen percebidos em nossas intervenções em 2012 e;
- e) intervir colaborativamente com os que se dispuseram a se envolver mais, pedagogicamente, com os alunos pesquisados.

---

<sup>60</sup> A aluna deixou de ir à escola por decisão da família, por um mês, devido à desistência da estagiária que atuava em sua sala de aula. Na sequência desse afastamento, a aluna fez uma cirurgia, já aguardada pela família havia algum tempo, para melhorar seu posturamento, e só retornou no final do mês de setembro de 2012.

A Escola *Novo Horizonte*, na qual Helen estuda, está localizada em um bairro do município de Serra formado, em 1978, pelo conjunto habitacional COHAB, próximo à Rodovia BR 101. A comunidade é essencialmente urbana, de população constituída por famílias oriundas dos mais variados bairros da Região Metropolitana de Vitória bem como de outros municípios do Estado. A formação diversificada nos aspectos sociais, políticos, econômicos e religiosos da comunidade reflete-se sensivelmente no processo educacional, principalmente nas questões que envolvem o comportamento e a disciplina dos alunos. Isso “exige” da escola, conforme expressão da diretora, um cuidado diário:

*Aqui a gente tem que estar sempre alerta ao que a própria comunidade diz. Cada dia é uma coisa diferente. Temos que ser sensíveis. Não dá pra “impor” e determinar as coisas aqui, desconsiderando os contextos. Você deve saber que temos muitas questões sérias no Bairro que acabam se refletindo na escola. Tem dias que os meninos estão mais agitados, nervosos. É preciso entender os motivos. Se o professor não fica atento a essas coisas, cria-se um embate, problemas, entende?”<sup>61</sup> (DIRETORA DA ESCOLA NOVO HORIZONTE).*

A Escola *Novo Horizonte* é uma das 120 escolas da Rede Municipal de Educação de Serra e atendeu, nos três turnos escolares em 2012, a 1.121 alunos, dos quais 28 foram identificados como alunos com deficiência.

Constitui-se de três andares acessíveis por meio de rampas, com piso antiderrapante, mas, provavelmente, com inclinação acima da exigida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), pois o acesso de cadeira de rodas é extremamente difícil e perigoso. Todos os seus espaços físicos estão em bom estado de conservação e atendem relativamente bem aos alunos. A escola dispõe de laboratório de informática, que é pouco usado por não ter profissional que atue sistematicamente nesse espaço. Além disso, não há acesso à internet.

A escola dispõe de biblioteca, no entanto, apesar de o texto do Projeto Político Pedagógico de 2013 fazer referência a “[...] uma ampla e moderna biblioteca”, verificamos que ela é basicamente formada por livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Também não dispõe de rede de internet para pesquisas.

A escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com equipamentos parcialmente em uso. Não há internet e os equipamentos, como impressora, *scanner* e TV, não são usados por falta de apoio técnico à instalação. A colmeia, recurso para encaixe no teclado do computador, que poderia ser manuseado por Helen ou outro aluno com problemas motores,

---

<sup>61</sup> A diretora refere-se aos sérios problemas de violência vividos na comunidade e no entorno dela. Os reflexos dessa violência impactam sensivelmente o comportamento e a disciplina dos alunos e neutralizam ou “impedem”, muitas vezes, que a escola viva um clima diário de tranquilidade.

nunca foi utilizada por não haver teclado que se adapte à sua estrutura. A informação corrente é de que o teclado original foi aproveitado para uso em outro espaço da escola.

O *software Boardmaker*, recurso de CAA, não era conhecido pelas professoras que atuavam na escola. Nem sequer haviam ouvido dizer da existência dele. Só após informá-las sobre esse *Software* e também sobre a existência de um *notebook*, para uso prioritário dos alunos abordados pelo setor de Educação Especial, é que esses recursos foram encontrados: o *Software*, caído atrás de um armário, e o *notebook*, guardado na sala da diretora.

Orientamos a escola a buscar na SEDU-ES meios para instalar o *Software* no *notebook* ou em outro computador na SRM, a fim de tentarmos utilizá-lo com a aluna Helen. No entanto, até o final desta pesquisa, as profissionais da escola não obtiveram êxito no que diz respeito às suas solicitações ao órgão central.

É importante ressaltar que a dificuldade em fazer funcionar adequadamente os espaços da SRM não ocorre somente na Escola *Novo Horizonte*, mas também em várias outras escolas<sup>62</sup>. Além disso, observa-se ainda a falta de compreensão dos gestores escolares acerca da SRM como um espaço da escola, e não da Educação Especial, como um serviço à parte do contexto escolar. Isso acaba impossibilitando a gestão compartilhada pelos demais profissionais da escola.

Essa dificuldade, no entanto, não pode ser atribuída apenas aos gestores locais, das escolas, mas também à gestão dos sistemas de ensino, nesse caso as Secretarias de Educação, pois, inadvertidamente, esses órgãos realizam encaminhamentos muitas vezes desarticulados de uma proposta educacional sistêmica, que não são conhecidos e assumidos pelos demais gestores do sistema educacional.

Um exemplo dessa desarticulação é a realização de encaminhamentos apenas pela via dos responsáveis pela Educação Especial, quando se trata de alunos abordados por essa modalidade de educação, sem envolver e responsabilizar os gestores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Tecnologia Educacional e da Formação Continuada.

Os reflexos dessa ação alcançam ou “contaminam” os gestores das escolas, quando estes também não são envolvidos e responsabilizados pela gestão administrativa e pedagógica da Educação Especial no contexto escolar.

---

<sup>62</sup> Todas as responsáveis pelos setores da Educação das seis Secretarias de Educação entrevistadas apontaram tal dificuldade, embora fizessem um esforço pessoal para que os encaminhamentos fossem partilhados pelas demais gerências e setores das Secretarias.

A Escola *Belo Oriente*, na qual Thor estuda, está localizada em um bairro da Região Continental de Vitória que faz divisa com o município de Serra. Essa aproximação geográfica traz um número significativo de alunos do município vizinho para a Escola *Belo Oriente*. Pela caracterização geográfica e socioeconômica contida no Plano de Ação/2012, a região da escola é cercada por mangue.

Parte das famílias dos alunos encontra sua subsistência na cata de caranguejos, o que torna o espaço de manguezal rico para estudos ambientais, especialmente no que diz respeito à preservação desse ecossistema. As demais famílias vivem de subemprego em diferentes ramos, tais como serviços domésticos, de auxiliares de pedreiros, entre outros, que, em média, lhes garantem uma renda que varia de um a dois salários mínimos.

Destaca-se no documento Plano de Ação/2012 a fragilidade com que se constituem as famílias dos alunos da Escola *Belo Oriente*. Trata-se de família “oriunda de uma relação cultural empobrecida referente à educação, no que tange ao acompanhamento, apoio, colaboração e interesse à vida escolar dos filhos”. Disso decorre a conclusão de que “a relação sócio-econômica na qual se caracteriza a nossa clientela torna-se um aspecto extremamente relevante para as questões político-pedagógicas a serem assumidas neste contexto”.

A Escola *Belo Oriente* é uma das mais acessíveis da Rede Municipal de Educação de Vitória no que tange à dimensão física e arquitetônica, embora apresente pequenos obstáculos e barreiras ao livre acesso de alunos cadeirantes a alguns de seus espaços. Em 2012, a escola tinha 991 alunos nos três turnos escolares, dos quais 32 foram identificados como alunos com deficiência.

Os espaços físicos da escola são bons, mas, a fim de torná-los melhores, principalmente com a construção de um auditório compatível, o estabelecimento sofrerá uma grande reforma, cujas obras já foram iniciadas. A escola dispõe de um amplo laboratório de informática, com professores mediadores em todos os turnos. Os computadores são conectados à internet, ao *scanner* e à lousa digital e têm, disponíveis para uso, vários *softwares* educativos.

A biblioteca tem um acervo de livros didáticos, paradidáticos, entre outras obras literárias e científicas, e conta com os serviços de bibliotecários. A SRM está em um espaço físico relativamente bom e dispõe de recursos suficientes para o atendimento dos alunos. O *scanner*, a impressora e todos os computadores são usados, porém há alguns recursos e

equipamentos de TA enviados pelo MEC que também não têm sido utilizados em todo o seu potencial.

Ao longo do estudo, no entanto, conseguimos verificar um avanço significativo quanto ao uso e à produção de recursos<sup>63</sup> pedagógicos para o trabalho com Thor. A gestão do trabalho pedagógico compartilhado na escola, sob nosso olhar, favoreceu em grande medida esse avanço.

## **6.2.2 Os procedimentos e dinâmicas na coleta dos dados e os sujeitos envolvidos no estudo**

A primeira etapa deste estudo, aqui denominado de estudo descritivo-exploratório, envolveu cinco coordenadoras da Educação Especial de Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e a subgerente de Educação Especial da SEDU-ES.

A dinâmica de coleta dos dados para essa etapa do estudo baseou-se na aplicação de um questionário e na realização de entrevistas semiestruturadas. Os questionários (APÊNDICE B) foram enviados, em 2012, no início e no final do ano, para confirmação e/ou retificação dos dados informados. As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) foram realizadas no início do ano de 2012, cada uma com duração média de 1h30min, e ocorreram no lócus de trabalho de cada uma das coordenadoras/subgerente.

A segunda etapa do estudo, que ocorreu entre os meses de março de 2012 a abril de 2013, caracterizou-se pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizada em duas escolas municipais, Escola *Novo Horizonte*, no município de Serra, e Escola *Belo Oriente*, no município de Vitória, ambas de Ensino Fundamental. Os sujeitos da investigação foram dois alunos com Paralisia Cerebral que apresentavam severos comprometimentos motores e de fala e outros envolvidos na escola.

Das análises e discussões empreendidas sobre formação de professores, realizadas a partir dos dados obtidos na primeira e na segunda etapa do estudo, identificamos a

---

<sup>63</sup> Um exemplo de melhoria decorrente da gestão do trabalho pedagógico compartilhado foi a compreensão da equipe pedagógica da escola de que o *notebook* não deveria ficar guardado na sala da diretora, e sim que se orientasse sobre o seu uso (ele é usado por dois alunos, um pela manhã e outro à tarde) e sobre a responsabilidade e os cuidados que deveriam ter os profissionais e alunos usuários do equipamento. O segundo exemplo foi a disponibilização pela direção de cópias coloridas de imagens para confecção das pranchas de comunicação e pastas de conteúdos temáticos, o que só ocorreu a partir desse trabalho compartilhado.



necessidade de buscar, diretamente com os professores, informações sobre as questões que discutíamos e que nos remetiam aos seus saberes e fazeres quando em atuação com alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Para tanto, aplicamos, em 2013, um questionário (APÊNDICE D) para professores especializados que atuam nos municípios de Serra e de Vitória, na área da deficiência intelectual, a que 58 profissionais responderam.

É importante destacar que, nessa categoria, os professores atuam ou no regime de contrato temporário, e isso acontece em ambos os municípios, ou como efetivos, para atenderem alunos com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. Quando efetivos, como no caso do município de Serra, é porque passaram por concurso público, especificamente voltado para a Educação Especial. Já em Vitória, diferentemente, os professores efetivos foram remanejados internamente<sup>64</sup> de seus postos e funções de trabalho como professores do ensino comum.

A coleta dos dados com esses professores se deu na primeira reunião realizada, em 2013, pelas equipes gestoras da Educação Especial dos dois municípios, sendo-nos cedido um espaço para uma breve explicação e posterior distribuição dos questionários.

O **Quadro 2**, a seguir, sintetiza o processo de coleta de dados de toda a pesquisa, e o **Quadro 3** caracteriza os dois alunos foco da investigação e identifica os demais sujeitos envolvidos por suas funções. As diretoras e as mães, devido à pouca participação, foram aqui relacionadas como participantes indiretos.

<b>Ano letivo de 2012</b>	
Secretarias Municipais e de Estado da Educação	Realização de <b>entrevistas semiestruturadas</b> e aplicação de <b>questionários</b> às coordenadoras/gerentes da Educação Especial das Secretarias Municipais de Serra, Vitória, Viana, Vila Velha, Cariacica e da SEDU-ES.
Turno escolar da Escola <i>Novo Horizonte</i>	Encontros semanais no turno vespertino (três dias), com vistas à apreensão da realidade/contexto escolar no qual está matriculada Helen. Participação em encontros coletivos da escola. Realização de entrevistas e aplicação de questionários aos profissionais da Escola e aos familiares da aluna num total de 42 encontros/momentos.
Contraturno escolar/AEE da Escola <i>Novo Horizonte</i>	Acompanhamento semanal (um ou dois dias) por meio de <b>observação participante</b> , estudos, reflexões e planejamento e replanejamento colaborativo das atividades propostas e desenvolvidas pela professora especializada na Escola <i>Novo Horizonte</i> . Proposição e intervenção-ação a respeito do uso de recursos de Comunicação Alternativa. As terças-feiras eram destinadas ao Planejamento Semanal da

<sup>64</sup> O remanejamento interno ocorre, por meio de Edital, para professores regentes de sala de aula, efetivos, que exercem sua função na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e desejam atuar na modalidade de Educação Especial.

	professora, e os demais dias, para realização dos AEE. A aluna Helen era atendida na segunda-feira. Nesta modalidade de contraturno, foram contabilizados quatorze encontros com a professora.
Turno escolar da <i>Belo Oriente</i>	Encontros semanais (média de dois a três dias), com vistas à apreensão da realidade/contexto escolar no qual está matriculado o aluno Thor. Proposição e intervenção-ação na perspectiva da <b>pesquisa-ação colaborativo-crítica</b> quanto ao uso da Comunicação Alternativa no contexto escolar. Realização de entrevistas e aplicação de questionários aos profissionais da Escola e aos familiares do aluno num total de 44 encontros/momentos.
<b>Ano letivo de 2013</b>	
Professores especializados/ Educação Especial	Aplicação de questionários a todos os professores que atuam na modalidade de Educação Especial/área de <b>Deficiência Intelectual/Mental</b> <sup>65</sup> , nas Redes de Ensino de Vitória e Serra.
Escolas <i>Novo Horizonte</i> e <i>Belo Oriente</i>	<p>- Participação nos planejamentos para o início do ano letivo de 2013.</p> <p>- Socialização, com as professoras especializadas (turno e contraturno escolar), que não são as mesmas de 2012, a estagiária e a pedagoga, dos caminhos e ações já percorridos/desenvolvidos quanto à implementação do uso das pastas temáticas/conteúdos e de Comunicação Alternativa para os alunos Helen e Thor.</p> <p>- Realização de encontros/planejamentos formativos com professores regentes, pedagogas, professores da Educação Especial e estagiárias para definição e/ou redefinição das estratégias voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos Helen e Thor, considerando-se para isso alguns fundamentos teóricos acerca da constituição da linguagem, de questões fundamentais sobre a comunicação expressiva e receptiva em sujeitos sem fala articulada, entre outros. Os encontros também objetivaram visibilizar os potenciais comunicativos e de aprendizagem dos alunos por meio da socialização das intervenções-ações desenvolvidas no ano anterior tanto no AEE, quanto no turno escolar, no uso das pastas temáticas/conteúdos e de Comunicação Alternativa, por meio de vídeos e/ou textos transcritos referentes aos momentos de intervenção-ação.</p>

**Quadro 2** – Síntese do processo de coleta dos dados.

<b>ESCOLA NOVO HORIZONTE – Sujeito foco: Helen</b>	
<b>Quem é Helen?</b>	<b>Envolvidos direta e indiretamente no estudo</b>
<p>A aluna tem 13 anos e em 2012 cursava a 6.ª série. Era a única aluna com deficiência na classe e nas séries finais do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Tem Paralisia Cerebral (encefalopatia crônica não progressiva da infância) com tetraparesia e utiliza cadeira de rodas. Não tem fala articulada, tem sialorreia moderada e em 2012 manifestava pouca iniciativa comunicativa, limitando-se a um leve menear de cabeça característico para negações ou afirmações, sorriso aberto para situações positivas e alegres e expressão facial claramente denotativa das situações negativas ou de dor. Ações como apontar, entre outros gestos, não eram recorridos como possibilidades comunicativas pela aluna, e nenhum tipo de vocalização era percebido como estratégia comunicativa de sentimentos, desejos e manifestação de desgosto ou mesmo de dor. Segundo os mais próximos dela e confirmado por ela mesma, é muito tímida. Quanto ao aspecto motor, tem movimentos espásticos dos braços das mãos e dos dedos. Ainda assim, consegue segurar alguns objetos, utilizar o teclado do computador com um dos dedos e, por meio de adaptações, como engrossadores, utilizar pincel e lápis. Ao longo do processo de atuação e intervenção</p>	Diretora
	Pedagoga – uma
	Professora da Educação Especial do turno – duas
	Professora de AEE do contraturno –

<sup>65</sup> Esta é a nomenclatura oficial do cargo em ambos os municípios. Desse modo, todos os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência intelectual, deficiência física ou deficiência múltipla que impliquem *deficit* intelectual ou não são atendidos pelos mesmos professores.

<p>pedagógica com a aluna, sobretudo nos atendimentos realizados pela professora da Educação Especial no contraturno escolar, registraram-se episódios e cenas significativas de intenção comunicativa da aluna bem como outras representações de linguagem constituídas como sujeito. Reconhece várias letras do alfabeto, algumas sílabas e, dentro do processo de lecto escrita, conforme referenciado por Ferreira e Teberoski (1991), encontra-se no nível sílabico de alfabetização. Demonstra intensa capacidade perceptiva do ambiente à sua volta, composto por elementos materiais e humanos e, a partir do uso de recursos de CAA, pode, com clareza, expor fatos do dia a dia, evocar situações do passado, expor sentimentos e opiniões, entre outras expressões comunicativas.</p>	<p>uma Estagiária – uma Professores regentes – dois Mãe da aluna</p>
<p><b>ESCOLA BELO ORIENTE – Sujeito foco: Thor</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Quem é Thor?</b></p> <p>O aluno também tem 13 anos e em 2012 cursava a 6.<sup>a</sup> série. Thor tem Paralisia Cerebral com tetraparesia e utiliza cadeira de rodas. Quanto ao aspecto motor, Thor apresenta um quadro espástico moderado, com movimentos involuntários, mas que lhe permitem digitar, segurar pequenos objetos, entre outras atividades motoras. Tem alterações tônicas corporais com dificuldade em sustentar o tronco, comprometimentos severos dos membros inferiores, além de implicações severas de natureza fonoarticulatórias/sem fala articulada. No que tange à linguagem e ao aspecto cognitivo, estes acompanham um desenvolvimento normal para a idade, no entanto, devido a participações ainda restritas no contexto sociocultural e educacional, de modo geral, Thor apresenta atrasos quanto ao aprendizado de leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outros conhecimentos. Quanto ao processo de leitura e escrita, Thor reconhece várias letras do alfabeto, sílabas e algumas palavras. Dentro do processo de lecto escrita, conforme referenciado por Ferreira e Teberoski (1991), encontra-se no nível sílabico de alfabetização. Demonstra intensa capacidade perceptiva do ambiente à sua volta, composto por elementos materiais e humanos e, a partir do uso de recursos de CAA, pode, com clareza, expor fatos do dia a dia, evocar situações do passado, expor sentimentos e opiniões, entre outras expressões comunicativas. A comunicação apresenta-se em formas totalmente não verbais, como expressões faciais, sorrisos, movimentação da cabeça para indicar SIM ou NÃO. Em 2012, o aluno apresentava pouca iniciativa comunicativa, mas, ao mesmo tempo, grande potencial comunicativo quando “provocado”. Sua participação e presença nos momentos de diálogos pode ser significativa, se mediada e adequadamente apoiada por recursos de Comunicação Alternativa. As formas marcantes na linguagem cotidiana de Thor são o menear de cabeça para negações ou afirmações, o girar do corpo e o levantar da cabeça para indicar e localizar algo. O sorriso largo e sarcástico diante das falhas e erros cometidos pelos adultos e colegas chama a atenção e, quando possível, aponta o “erro” e o soluciona (Exemplo: identificação de algum ícone no computador para acionar ações. O aluno é rápido para identificar o “erro” e indicar a correção). Thor não emite vocalizações diante de nenhuma situação, mas, segundo a mãe, essa forma de comunicação é comum em casa. É muito tímido e contido em sala de aula e não manifesta intenções comunicativas com colegas (exceto com um deles e em raras situações) ou professores, se estes o “provocam”. Já com a estagiária, essas relações dialógicas ocorrem com frequência. Ao longo do processo de atuação e intervenção pedagógica com alguns professores, a estagiária e o aluno, decorrente de planejamentos pedagógicos e reflexões acerca da implementação de recursos de CAA, entre outras estratégias, identificamos Thor, não mais como um ouvinte passivo para quem se decidia tudo <i>a priori</i>. Percebemos que ele está assumindo, um pouco mais, sua condição de sujeito no processo de escolarização como um todo, seja participando mais das decisões, seja marcando suas posições e opiniões, seja iniciando e/ou sustentando as trocas comunicativas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Envolvidos direta e indiretamente no estudo</b></p> <p>Diretora Pedagogas – duas Professora de AEE do turno – duas <b>(uma em 2012 e uma em 2013)</b> Estagiária – uma Professores regentes – três Mãe</p>

**Quadro 3** – Sujeitos envolvidos no estudo.

### 6.2.3 Análise microgenética: uma possibilidade para discussão, análise e reflexão dos dados

Para o estudo e análise de situações que se inscrevem nos contextos educativos, tanto a educação como a psicologia vêm recorrendo a uma abordagem metodológica de construção de dados denominada de “análise microgenética”.

Vigotski (2007) apresenta-nos com detalhes, em seu texto *Problemas de método*, os princípios metodológicos de uma análise baseada na microgênese, propondo e destacando a importância de se estudarem os processos em detrimento de produtos ou objetos e argumentando que é somente em movimento que um corpo se dá a conhecer.

Para o autor, a análise de objetos não pode assemelhar-se à análise de processos. Esta análise requer o conhecimento dos principais pontos que envolvem a história dos processos.

Ao contrário da descrição desses processos, Vigotski (2007) propõe que a explicação das relações dinâmico-causais ocorra sem que sejam ignoradas as manifestações externas das coisas. A análise objetiva, nesse sentido, “[...] inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

A construção etiológica da palavra microgenética surge, assim, das observações feitas por Vigotski sobre a emergência de processos mentais ocorridos com os sujeitos participantes de suas pesquisas. Nas ações e interações realizadas pelos sujeitos para resolução de situações-problema, o autor pôde entender que eram os detalhes que continham a maior riqueza para que se pudesse compreender um determinado processo ou o seu desdobramento.

Na análise de Kelman (2002) e Kelman e Branco (2004), as descobertas de Vigotski podem ser comparadas a um “[...] zoom no estudo de determinado processo, permitindo uma análise detalhada, passo a passo, necessária à observação de mudanças desenvolvimentais significativas” (KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95). As autoras afirmam:

Na psicologia contemporânea, a microgênese tem múltiplas funções dentro de ambientes socioculturais, como o contexto escolar. Permite, entre outras possibilidades, o estudo de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face a face (KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95).

Para Goes (2000, p. 9), a análise microgenética é uma forma de construção de dados que exige atenção a detalhes e ao recorte de episódios interativos, além de um “[...] exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”.

O “relato minucioso dos acontecimentos”, no caso deste estudo, foi feito a partir das observações e das várias intervenções realizadas, nos campos de pesquisas, bem como das videografações dos momentos de interação estabelecidos com os alunos pesquisados.

Embora existam outras abordagens analíticas que também enfatizam a necessidade de registros detalhados e voltados às minúcias do evento em questão (GOES, 2000), optamos pela abordagem metodológica da análise microgenética pela “[...] centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano” (GOES, 2000, p. 10).

Para a autora, a visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano deve estar presente em investigações que assumem a abordagem de análise microgenética, e as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

Nesse sentido, as possibilidades metodológicas de construção de dados oferecidas pela análise microgenética tanto pelas descrições, mas muito mais pelas explicações e interpretações que buscamos com este estudo, permitiram-nos

- a) verificar as manifestações linguísticas dos sujeitos que não “falam” e como essa linguagem não oral aparece nos contextos discursivos;
- b) identificar as manifestações enunciativo-discursivas mediadas por recursos de CAA;
- c) visibilizar aos professores o potencial comunicativo e discursivo dos alunos pesquisados;
- d) identificar as estratégias comunicativas dos alunos, mediadas e não mediadas por recursos de CAA, e as formas de mediação dos interlocutores nesse processo de comunicação;
- e) descrever as dinâmicas dialógicas utilizadas pelos alunos e seus interlocutores e os processos de construção e negociação de significados.

No que diz respeito ao contexto sociocultural observado na escola, a perspectiva de análise com base nas premissas teóricas da microgenética também foi considerada em relação aos demais movimentos vividos com os outros sujeitos envolvidos profissionalmente com os alunos investigados.

A análise das minúcias e indícios das manifestações e intenções comunicativas ocorridas com os alunos pesquisados foi realizada do ponto de vista do fluxo das enunciações e dos processos comunicativos, à luz dos conceitos e articulações teóricas encontrados em Bakhtin (1992; 2010) e da formação discursiva realizada pelos alunos investigados, considerando-se que a abordagem à linguagem utilizada está além das estruturas linguísticas

que valorizam as formas, as regras e os resultados verbais (GIVIGI, 2007). Essa linguagem é concebida a partir da ideia de uma relação dialógica que aceita as intervenções não linguísticas e as reformulações feitas pelo sujeito (GIVIGI, 2007; VASCONCELOS, 1999).

Desse modo, com base nos princípios metodológicos da análise microgenética, consideramos e analisamos comportamentos comunicativos e esquemas interacionais, chamados de recursos semióticos naturais, como o contato de olhos, o contato físico, os gestos de apontar, as vocalizações, a espera da resposta do outro e a não aceitação da interpretação errada do outro.

As pranchas de CAA, entre outros recursos de comunicação utilizados, constituíram-se como apoio à comunicação e/ou como via de acesso mais adequado ao currículo escolar. Ressalte-se que, segundo Vigotski (2007), é importante para a criança a organização de estímulos externos, a fim de que ela leve adiante as suas respostas. Nesse sentido, as pranchas de CAA, como estímulos externos, puderam contribuir para um estágio fundamental, que foi provocar e organizar as respostas dos alunos pesquisados que não falam articuladamente.

## 7 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

*O discurso de uma pessoa carrega a memória de outros discursos, o que dá a ele certa descontinuidade, heterogeneidade e polissemia. A atividade dialógica produz textos e gera outros textos, balança a estabilidade do dizer e do pensar, e é capaz de produzir outras formas de ver e analisar as questões da prática cotidiana. Bakhtin atribui extrema importância ao discurso, afirmando que ele é constitutivo do sujeito, que o outro é condição para o discurso e que o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual.*

(GIVIGI, 2007, p. 126).

O diálogo que nos propomos realizar com os dados desta pesquisa se organiza a partir de dois momentos investigativos distintos, porém complementares. O primeiro momento caracteriza-se pela identificação e discussão das formas propositivas e/ou organizativas de atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física, sem fala articulada, no contexto das políticas públicas implementadas em cinco municípios da Região Metropolitana de Vitória e na Rede Estadual de Educação<sup>66</sup>; o segundo caracteriza-se pela interpretação de elementos objetivos e subjetivos contidos nas entrevistas, questionários, observações e processos de intervenção-ação realizados nos dois contextos escolares nos quais os alunos, foco deste estudo, estão matriculados.

### 7.1 O CENÁRIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA: ONDE ESTÃO E COMO SÃO ATENDIDOS OS ALUNOS COM SEVEROS COMPROMETIMENTOS MOTORES E DE FALA

Inúmeros estudos têm buscado identificar os impactos decorrentes das políticas públicas voltadas à inclusão dos sujeitos abordados pela Educação Especial. O intuito principal desses estudos é o de evidenciar tanto os aspectos positivos quanto os que ainda se mostram desafiantes nesses processos inclusivos. Também com essa intenção apresentamos, nesta seção, as formas propositivas e/ou organizativas de atendimento às necessidades educacionais

---

<sup>66</sup> Foram entrevistadas as responsáveis pelos setores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Serra, Vitória, Viana, Vila Velha, Cariacica e da SEDU-ES.

de alunos com deficiência física, sem fala articulada, adotadas pelas seis Secretarias de Educação investigadas.

Ao questionar a responsabilidade do Poder Público na ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), Ferreira (2000, p. 12) destaca que alguns dos estudos que objetivaram identificar os impactos das políticas públicas voltadas à inclusão escolar indicam que o “[...] o ônus da adaptação ainda cabe ao aluno e sua família [...]” e não parece claro que o próprio sistema de ensino e as escolas estejam como tendência dominante, alterando suas práticas pedagógicas e administrativas em prol da inclusão, principalmente quando os alunos “[...] apresentam características mais diferenciadas”.

Ferreira, Nunes e Mendes (2003), ao realizarem uma revisão em 550 trabalhos em nível de dissertação e tese produzidos nos programas brasileiros de pós-graduação e psicologia, destacam que 59 deles se dedicaram à análise de propostas ou processos de inclusão e de políticas públicas. A respeito desse conjunto de trabalhos voltados ao tema da inclusão, os autores destacam:

[...] se não há entraves de ordem legal, no plano das políticas públicas, os componentes do assistencialismo, da visão terapêutica da educação do aluno com necessidades educacionais especiais e do descompromisso da escola pública favorecem práticas educacionais que não asseguram o acesso e permanência em uma educação de qualidade, um compromisso presente nos discursos de integração e de inclusão (FERREIRA; NUNES; MENDES, 2003, p. 142).

Quase uma década depois dessa constatação, continuamos deparando-nos com estudos nos quais persiste a percepção de que há, ainda, uma permanente busca por classificação, homogeneização, adaptação e ajustamento social dos alunos com deficiência, via educação escolar (RAHME, 2010; RODRIGUES, 2011). Essa percepção constitui-se em um desafio aos movimentos atuais em torno da chamada educação inclusiva.

É importante destacar que esse desafio remete a questões fundantes quanto à compreensão dos pressupostos que embasam a ideia de uma educação para todos e se relacionam com a natureza política, filosófica e pedagógica que sustenta as propostas da educação inclusiva.

Para Prieto (2008), a compreensão do global ao local e do local ao global relativa às múltiplas facetas da concepção de políticas educacionais possibilitaria aos professores um maior comprometimento com os impactos dessas políticas, levando-os a participar mais na geração de bons resultados no processo de atendimento da população de alunos com NEE, nas



classes comuns, ao invés de se sentirem como meros executores de decisões políticas. Ou seja, mesmo constatando-se os jogos claros de interesses presentes na gestão da educação brasileira, na transposição das recomendações dos organismos internacionais, questão amplamente debatida e rechaçada entre professores, estes, para se constituírem de fato em agentes de mudança, precisariam ter garantida em sua formação a compreensão do fenômeno com um todo, o que significa o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas políticas em torno da inclusão (PRIETO, 2008).

Assim, considerando o gradativo aumento de matrículas de alunos com deficiência nas Redes Públicas de Ensino, sobretudo dos que apresentam maiores comprometimentos, e a importância das respostas educacionais forjadas na arena institucional, nos espaços de gestão ou nos próprios espaços de intervenção-ação, buscamos, nesta primeira etapa investigativa, verificar em que medida as políticas educacionais do Governo Federal vêm impactando e/ou disparando movimentos para a implementação de políticas públicas locais<sup>67</sup>, contemplando as especificidades de alunos que apresentam Paralisia Cerebral com severos comprometimentos motores e de fala.

As políticas educacionais do Governo Federal às quais nos referimos são aquelas que, no contexto e na perspectiva da inclusão, conferiram maior visibilidade à área da deficiência física e da deficiência múltipla.

Destacamos como fundamentais, nesse processo, as publicações pedagógicas do MEC e as publicações legais, como as Resoluções, que dispõem sobre a transferência de recursos financeiros com foco na acessibilidade arquitetônica, de mobiliário e de comunicação<sup>68</sup>.

Uma das hipóteses que nos motivaram à identificação dos impactos das políticas educacionais federais na implementação de políticas e ações locais, em atenção às especificidades dos alunos foco deste estudo, é a de que ainda existem, por parte dos educadores e dos gestores, uma baixa expectativa e um desconhecimento quase total quanto à existência de recursos e possibilidades de atuação pedagógica nos processos de inclusão desses alunos, e que o impacto das políticas públicas de iniciativa federal ainda é pequeno.

Embora tenham provocado algumas alterações voltadas à acessibilidade, essas políticas pouco alteraram as condições objetivas e subjetivas com base nas quais os profissionais concebem o ensino e a aprendizagem desses sujeitos.

---

<sup>67</sup> A identificação das formas propositivas e/ou organizativas por nós investigadas, adotadas pelas seis Secretarias de Educação, contribuiu para essa verificação.

<sup>68</sup> Essas publicações já foram mencionadas neste texto.

Isso implica, pelo menos, duas outras questões importantes. A **primeira** delas é a identificação, ainda difusa, sobre quem e quantos são esses sujeitos. Nas categorias pontuais do Educacenso do MEC/INEP, eles estão entre aqueles com deficiência física ou com deficiência múltipla. Quando não há uma ação efetiva e intencional por parte das Secretarias de Educação e da própria escola para identificar esses sujeitos por suas características e principais necessidades, dificilmente outras características e implicações dessa deficiência são conhecidas pelos gestores e educadores. Nesse processo difuso de identificação, esses alunos continuam sendo concebidos como sujeitos com limitações para além das que realmente possuem. A **segunda** questão surge da hipótese de que o processo formativo dos professores, tanto inicial quanto continuado, vem abarcando uma visão essencialmente generalista, ao considerar somente as noções conceituais sobre os princípios da inclusão e da quebra de barreiras atitudinais como objetivo fim.

Embora extremamente importante, tal processo perde força quando desconsidera as especificidades apresentadas pelos sujeitos com deficiência, que demandam, na maioria das vezes, conhecimentos também específicos, ao menos num primeiro momento.

Nesse aspecto, é crucial o investimento na formação de professores e demais profissionais, especialmente os que já atuam na área, para o uso de recursos e estratégias pedagógicas que potencializem a participação plena dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala, por meio da comunicação e do desenvolvimento da linguagem no currículo escolar.

Foi considerando essas hipóteses que nos dirigimos, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, aos responsáveis pela coordenação e/ou gerência dos setores de Educação Especial de cinco municípios que compõem a Região Metropolitana de Vitória e da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Por meio desses instrumentos, buscamos dados que indicassem movimentos, iniciativas e dinâmicas próprias de cada gestão voltados às singularidades presentes nos processos de escolarização dos alunos foco deste estudo.

O questionário constituiu-se em um instrumento complementar na coleta dos dados, que ocorreu em 2012, e teve por objetivo maior obter informações de natureza quantitativa, sem,

no entanto, deixar de registrar os posicionamentos dos gestores, quando a questão assim o exigia<sup>69</sup>.

As entrevistas semiestruturadas tiveram objetivos mais amplos e evidenciaram as formas organizativas, formativas e de acompanhamento, assim como as propostas concebidas por essas Secretarias de Educação em seus processos de gestão.

Dentre as ações administrativas e pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades específicas dos alunos em questão, destacamos, para análise e discussão, *a identificação e as formas de acompanhamento das necessidades educacionais dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala e a formação continuada de professores especializados.*

#### **a) Identificação e formas de acompanhamento das necessidades educacionais dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala**

Para compor o pano de fundo das análises e discussões deste subtópico, apresentamos, nos **Quadros 4 e 5**, dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos gestores responsáveis pela Educação Especial nas seis Secretarias de Educação investigadas e do documento disponibilizado pela Subsecretaria de Planejamento e Avaliação/Subgerência de Estatísticas Educacionais da SEDU-ES, que traz informações sobre todas as dependências administrativas, ou seja, a municipal, a estadual e a federal, em relação à educação básica.

Optamos por manter no **Quadro 4** os dados tanto dos questionários respondidos pelos gestores da Educação Especial, quanto dos contidos no documento elaborado pela Subsecretaria de Planejamento e Avaliação/Subgerência de Estatísticas Educacionais da SEDU-ES, sobretudo pelas divergências entre as informações.

Já nos propondo a análise e discussão da categoria em destaque nesta seção, chamamos a atenção para a diferença nas informações constantes no **Quadro 4** entre as duas fontes consultadas (questionários respondidos pelos gestores da Educação Especial e documento elaborado pela Subsecretaria Estadual de Planejamento e Avaliação/Estatística Educacional), no que diz respeito ao quantitativo de alunos com deficiência física e/ou múltipla

---

<sup>69</sup> Nas questões com as opções *Sim* ou *Não*, foram solicitadas aos gestores justificativas para uma ou outra resposta.

matriculados nas Redes de Ensino pesquisadas. Vemos que em pelo menos três Redes Municipais, *Sec A*, *Sec C* e *Sec D*, essa diferença é grande, e que a *Sec B* não informou o quantitativo de alunos, apesar de a Subsecretaria de Planejamento/Estatística Educacional do Estado do Espírito Santo registrar um total de 67 alunos com deficiência física e/ou múltipla.

Municípios Região Metropolitana e Rede Estadual/ES	Quantitativo de Escolas			Fontes de Informação	Alunos com deficiência			Alunos com deficiência física/ múltipla			Alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala		
	EI	EF	Total		EI	EF	Total	EI	EF	Total	EI	EF	Total
Vitória <i>Sec A</i>	46	53	99	Coord. do Setor de Educação Especial	156	812	968	16	71	87	-		
				Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	964			232			-		
Viana <i>Sec B</i>	12	32	44	Coord. do Setor de Educação Especial	15	61	76	-	-	-	-		
				Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	267			67			-		
Vila Velha <i>Sec C</i>	31	60	91	Coord. do Setor de Educação Especial	38	192	230	12	37	49	-		
				Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	1.125			199			-		
Cariacica <i>Sec D</i>	41	59	100	Coord. do Setor de Educação Especial	126	640	766	18	47	65	-		
				Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	789			159			-		
Serra <i>Sec E</i>	58	62	120	Coord. do Setor de Educação Especial	110	624	934	38	184	222	4	26	30
				Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	935			251			-		
Rede Estadual <i>Sec F</i>	EF e EM			Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEDU-ES	3.245			524			-		
	545												

**Quadro 4** – Dados gerais e específicos dos alunos abordados pela Educação Especial.

Essas divergências são suficientes para nos provocar alguns questionamentos: Que fonte de consulta ou de controle e acompanhamento os gestores locais têm utilizado para que menos de 30% dos alunos com deficiência física e/ou múltipla sejam identificados, ou nem o sejam? As matrículas poderiam estar sendo feitas, mas, efetivamente, os alunos não estariam frequentando regularmente a escola? Se considerarmos a identificação feita estritamente pelo Educacenso MEC/INEP, como o foi pelo setor de Estatísticas Educacionais da SEDU-ES, e

se também considerarmos que a identificação dos gestores das quatro Secretarias foi feita a partir da frequência efetiva dos alunos na escola, temos outras questões a analisar: Onde estão os alunos identificados pelo Educacenso? Por que não estão frequentando a escola?

O que percebemos com os questionamentos suscitados é que os desafios não se restringem somente à identificação, mas antecipam as fragilidades existentes quanto ao acompanhamento das necessidades educacionais dos alunos aqui referidos.

No **Quadro 5**, a seguir, apresentamos os dados relativos às duas principais políticas educacionais do Governo Federal – SRM e Programa Escola Acessível – que conferiram objetivamente, a muitas realidades brasileiras, maior visibilidade aos alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Entendemos que esses dados têm relação direta com a identificação e o acompanhamento realizados pelas Secretarias de Educação, quando tomados como uma das possibilidades para tais ações.

Municípios da Região Metropolitana e da Rede Estadual/ES	Total de Escolas	Escolas com SRM em pleno funcionamento	Escolas que receberam Recursos do Programa Escola Acessível	Escolas que adquiriram recursos de TA	Escolas que adquiriram recursos de CAA
Vitória <i>Sec A</i>	99	39	47	26	8
Viana <i>Sec B</i>	44	11	-	-	-
Vila Velha <i>Sec C</i>	91	13	14	13	-
Cariacica <i>Sec D</i>	100	16	29	29	16
Serra <i>Sec E</i>	120	33	30	30	19
Rede Estadual <i>Sec F</i>	545	261	202	-	-

**Quadros 5** – Dados sobre a participação nos Programas do Governo Federal.

Os dados referentes à aquisição de recursos de TA/CAA (**Quadro 5**) via Programa Escola Acessível indicam e sinalizam discrepância/incoerência no contexto das demais informações. Vemos que a *Sec A*, embora não tenha informado o quantitativo de alunos com comprometimentos motores e de fala (**Quadro 4**), informa o quantitativo de escolas que adquiriram recursos de TA/CAA. Entendemos que, se a escola opta por adquirir recursos de CAA, é porque tem alunos com deficiência sem fala articulada. Nesse sentido, perguntamos: Esses alunos não deveriam ser conhecidos e formalmente identificados pelos setores da Educação Especial? Por que a imprecisão ou a não informação do quantitativo de alunos? Isso

teria relação com os diagnósticos ou laudos médicos que, muitas vezes, são as únicas fontes de informação para que se identifiquem as necessidades dos alunos?

O que nos vem como hipótese é que ou os recursos estariam sendo adquiridos na expectativa de os alunos ainda chegarem às escolas, ou, ao contrário disso, teriam sido adquiridos por existirem efetivamente os alunos que deles necessitam, mas, por alguma razão, não são conhecidos por meio do Censo Escolar. Os questionamentos são aqui trazidos muito mais para problematizar o tamanho do desafio enfrentado pelos gestores da Educação Especial do que para emitir juízo de valor a respeito do fato de desconhecerem quem são e quantos são esses alunos.

Ao revelar a pouca visibilidade do grupo de alunos com deficiência física e/ou múltipla sem fala articulada pelas Redes de Ensino, o que, em nosso olhar, é resultado de uma invisibilidade histórica do ponto de vista social e das políticas públicas macro, pretendemos chamar a atenção para a necessidade de uma identificação mais apurada desses alunos, com vistas à elaboração de propostas de intervenção mais qualificadas, que assegurem a eles pleno acesso ao currículo escolar.

Por propostas de intervenção qualificadas entendemos a necessidade de se considerar que, para o uso dos recursos de TA/CAA, é extremamente importante que sejam realizados acompanhamentos de natureza formativo-pedagógica, uma vez que, em se tratando de recursos facilitadores do processo de comunicação que são movimentados pela linguagem, muito há que se discutir e refletir sobre sua aplicação.

Ao identificar, nos primeiros questionários, que a matrícula dos alunos com deficiência física e/ou múltipla se apresentava de forma imprecisa e que apenas uma Secretaria havia informado o número de alunos com severos comprometimentos motores e de fala, reenviamos, no final do ano de 2012, todos os questionários aos gestores responsáveis pelas informações, para que fizessem revisões, complementações, ou para que confirmassem os dados informados.

Na segunda devolução, houve pequenas alterações nos números iniciais, permanecendo, ainda, uma discrepância entre os dados fornecidos pelo setor de Estatísticas Educacionais da SEDU-ES e os fornecidos pelos gestores da Educação Especial. Nesta revisão, apenas a *Sec E* acrescentou informações sobre o quantitativo de alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Nas informações dessa Secretaria, também se percebe uma aproximação

entre os dados quantitativos gerais informados pela Subsecretaria de Planejamento/Estatísticas Educacionais Estadual e as informações fornecidas pela gestão local.

Paradoxalmente, a justificativa dada pelas demais Secretarias de Educação para a não identificação do quantitativo de alunos com severos comprometimentos motores e de fala foi o fato de os alunos com deficiência serem identificados no conjunto das informações constantes do Censo Escolar/INEP. Como esse Censo não informa com precisão<sup>70</sup> as condições mais específicas desse grupo de alunos, torna-se impossível apreendê-las.

Ora, se a hipótese sinalizada anteriormente estiver correta quanto à discrepância entre as informações das *Sec A*, *Sec B* e *Sec C* e as constantes no documento oficial do Estado, ou seja, a de que as Secretarias buscaram informações a partir da frequência efetiva dos alunos na escola, por que não informaram a existência de alunos com severos comprometimentos motores e de fala? Seria a identificação desses alunos alvo de pouca preocupação e foco, ou o desafio para caracterizá-los implicaria essa invisibilidade?

O fato de o Censo Escolar/INEP ser tomado como única fonte de informação sobre o quantitativo e/ou a caracterização de alunos com deficiência evidencia uma dificuldade para as Redes de Ensino quanto à proposição e implementação de propostas mais focadas nas necessidades educacionais dessa clientela.

Depreendemos, a partir dessa dificuldade, que as Secretarias precisariam utilizar outras estratégias e metodologias para a identificação desses alunos. Só assim elas poderiam conhecer as reais demandas de formação, aquisição de recursos, entre outras, para a elaboração de propostas de atendimento especializado e/ou articulado com os professores que atuam com esses alunos. O levantamento baseado somente nas informações do Educacenso realmente não permite uma identificação clara a respeito de quem são e quantos são os sujeitos com severos comprometimentos motores e de fala, uma vez que o próprio caderno de instruções informa, de modo objetivo e generalizado, no que consiste a deficiência física e a deficiência múltipla<sup>71</sup>.

Quanto aos dados quantitativos constantes no Censo Escolar/2012 informados pelas Secretarias de Educação pesquisadas, trazemos a observação das próprias gestoras de que nem

---

<sup>70</sup> Esta base de dados ainda não dá conta de realizar tal levantamento.

<sup>71</sup> **Deficiência Física** – Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresenta-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, deformidade congênita ou adquirida dos membros, exceto as deformidades estéticas e as que não implicam dificuldades para o desempenho das funções. **Deficiência Múltipla** – Consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiência – intelectual/visual/auditiva/física (BRASIL, 2012, p. 44).

sempre eles correspondem à realidade. Nesse sentido, podemos dizer que a questão da fidedignidade dos dados censitários continua sendo um problema recorrente em âmbito nacional e não somente em nosso Estado.

Essa dificuldade em localizar os alunos com necessidades tão específicas decorre, em primeiro lugar, do nosso ponto de vista, da forma genérica e até superficial como o Censo Escolar/INEP “permitia” que fossem tratadas determinadas deficiências ou dificuldades acentuadas de aprendizagem<sup>72</sup> em anos anteriores. Os alunos que não se encaixavam em nenhuma categoria ou que eram confundidos por terem determinados comprometimentos, sem que realmente os tivessem, nunca ficavam de fora do Censo. Houve anos, em algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória-ES, por exemplo, em que o número de alunos com *condutas típicas* ultrapassava o de alunos alocados nas demais categorias do Censo.

Essa forma de identificação impediu por muito tempo um olhar e uma prática mais qualificada por parte da escola, generalizando-a de tal modo, quanto aos sujeitos com deficiência, que apenas para os alunos identificados com deficiências sensoriais havia objetivos e propostas de trabalho pedagógico um pouco mais claros. Isso se revelou, por muito tempo, nas propostas de gestão da Educação Especial no País, principalmente pela ausência de uma política que considerasse e respondesse às reais necessidades dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados nas Redes de Ensino.

Mesmo entendendo a variabilidade de intenções dos Censos Escolares quanto ao levantamento estatístico de determinados grupos de alunos, e isso ocorria com frequência antes da definição do público-alvo da Educação Especial pela Política Nacional, em 2008, destacamos a forte influência que esse instrumento institucional exerceu sobre os professores e sobre os sistemas educacionais, quando categorizava os sujeitos da Educação Especial.

Quanto aos alunos com deficiência física que apresentam comprometimentos motores severos e de fala, podemos contabilizar anos de equívocos seja por diagnósticos médicos deterministas relacionados às impossibilidades cognitivas desses alunos, seja pelas limitações e barreiras pedagógicas presentes na escola, num contexto em que as dimensões da oralidade e escriturísticas são tomadas como únicas possibilidades para o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos. Com base nesse entendimento, a escola era levada a “enquadrar” tais

---

<sup>72</sup> As dificuldades de aprendizagem acentuadas bem como os distúrbios de comportamento “desconhecidos” eram alocados nas categorias “deficiência mental” ou “condutas típicas”, respectivamente. Ainda hoje, alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada em função dos problemas fonoarticulatórios, são alocados na categoria “deficiência múltipla”, com a justificativa de terem deficiência física e deficiência mental.



alunos na categoria de deficiência múltipla, assumindo que, por não serem capazes de comunicação receptiva e expressiva, tinham também deficiência mental, além da física.

Mas uma pergunta sobressai a respeito da identificação, ainda imprecisa, dos alunos com deficiência física e/ou múltipla sem fala articulada: se não se sabe quem são e quantos são esses alunos, como prover os recursos necessários para atendê-los? Como implementar serviços, elaborar propostas adequadas de formação, a fim de que os professores que atuam com tais alunos possam desenvolver um trabalho pedagógico que responda às suas necessidades?

Outra consideração a ser feita quanto aos Censos Escolares/INEP de anos anteriores refere-se à ausência da indicação e especificação da natureza e do serviço da Educação Especial oferecido a cada aluno que apresenta determinada deficiência, o que nos dias atuais contribui para melhor identificação desse aluno no contexto escolar.

Nos últimos Educacensos/INEP, temos, por exemplo, para um aluno identificado com deficiência física ou deficiência múltipla matriculado em turma de AEE, a possibilidade de oferta de uma variedade de atividades relacionadas a essa modalidade de atendimento. Isso facilita, via Censo, que se identifiquem e compreendam melhor as necessidades educacionais desses alunos<sup>73</sup>. Apesar de essas informações estarem incorporadas ao Caderno de Instruções do Educacenso em forma de Glossário, o que se observa é que os professores pouco se apropriam delas para a definição das atividades e dos recursos que poderiam compor o trabalho pedagógico com os alunos.

Isso acontece porque pouco se sabe sobre os recursos de CAA e sobre a usabilidade e funcionalidade da informática acessível, principalmente, para alunos com deficiência motora e sem fala articulada. O conhecimento e o uso desses recursos poderiam ajudar na identificação desses sujeitos, pois muitos deles permitem inferir, pela natureza das atividades sugeridas, que eles são dirigidos aos alunos severamente comprometidos na fala e na área motora.

Considerando que é imperativo conhecer as necessidades educacionais dos alunos para atendê-las pedagogicamente e, para tanto, recorrer muitas vezes às respostas e soluções

---

<sup>73</sup> As atividades sugeridas no Caderno do Educacenso para o AEE estão assim agrupadas: *Estratégias para autonomia no ambiente escolar, Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, Ensino do uso da CAA e Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível* (BRASIL, 2011).

administrativas, lembramo-nos dos diversos questionamentos de Padilha<sup>74</sup>, lançados aos envolvidos com a oferta de uma educação inclusiva bem sucedida, em palestra intitulada **Educação, pobreza, contradições e responsabilidade social**: aprendendo com fome, proferida no Seminário da Confederação das APAEs do estado do Espírito Santo, realizado em 26 de julho de 2006. Por meio desses questionamentos, a autora convoca-nos a buscar respostas às diferentes necessidades dos alunos abordados pela Educação Especial. Valendo-nos dessa concepção de que é preciso conhecer para melhor responder às necessidades dos alunos e entendendo-a como uma processualidade presente na construção de micropolíticas<sup>75</sup>, acreditamos que, além dos questionamentos feitos pela autora, existam outros capazes de evidenciar aos gestores e educadores algumas especificidades inerentes ao alunado com deficiência física e/ou múltipla, sobretudo aqueles alunos que não têm fala articulada.

Na perspectiva dos gestores da Educação Especial das seis Secretarias de Educação pesquisadas, as ações organizativo-pedagógicas, voltadas ao atendimento das necessidades educacionais de alunos com severos comprometimentos motores e de fala, revelam, em grande medida, a premência de elaboração e/ou reelaboração de questionamentos mais refinados e diretos no que tange à atenção e ao atendimento dos alunos em questão. Assim, a exemplo de Padilha, formulamos outros questionamentos que, a nosso ver, devem ser conhecidos e desvelados no contexto educacional para que esses alunos tenham supridas suas necessidades não só específicas, mas também gerais:

- Quantos alunos com deficiência física e/ou múltipla têm severos comprometimentos motores associados à ausência de fala articulada?
  - Que sentidos são atribuídos, no contexto educacional, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, quando a fala e a escrita são ausentes?
  - Esses alunos têm acesso ao currículo escolar em condições de igualdade com outros?
- Quais as implicações positivas e negativas oriundas desses sentidos?

---

<sup>74</sup> As perguntas propostas por Padilha são: “Quem são os alunos a quem atribuímos “necessidades educacionais especiais”? Quem mais tem necessidades especiais, a escola, os administradores, os políticos ou as políticas públicas? Do que precisam esses alunos para aprender? Como aprendem e como aprenderão melhor? Do que precisamos para ensiná-los? Como virão à escola? Do que precisam para permanecer na escola? O que já sabem esses alunos? Como sabem? O que ainda não sabem e é indispensável que saibam para continuar aprendendo? Quais seus problemas e de que ordens são? O que podemos fazer para que os alunos possam se beneficiar do processo educativo? Por que queremos que esses alunos tenham acesso aos bens materiais e culturais? Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê?”

<sup>75</sup> A expressão *micropolítica* é encontrada nas obras de Deleuze e Guatarri (1994) e é compreendida como um movimento que, segundo os autores, pretende “[...] agenciamentos maquínicos de desejos e coletivos de enunciação” (DELEUZE; GUATARRI, 1994, p. 27). Os termos micro e macro não se referem a pequeno e grande, ou aos espaços de gestão oficial em contrapartida aos espaços escolares, mas às relações que estabelecemos com o mundo, com o instituído, e como nos posicionamos perante ele.

- Como é concebida a linguagem e como é estabelecida a comunicação com tais alunos?
- Que recursos e estratégias pedagógicas são utilizados para apoiar a comunicação e o acesso ao currículo escolar desses alunos?
- A acentuada ênfase dada às concepções oralistas presentes nas políticas de alfabetização tem sido questionada e discutida a fim de que os alunos sem fala articulada possam também ser alfabetizados com os demais colegas da classe?
- Esses alunos são alfabetizados?
- Que práticas pedagógicas têm sido adotadas nos atendimentos especializados realizados tanto por professores que atuam na Educação Especial, quanto por professores regentes de classe para superar as limitações inerentes aos aspectos orgânicos decorrentes da deficiência?

Os questionamentos aqui destacados são considerados não somente como pontos de evidência e foco dos desafios, mas também como âncoras de possibilidades aos processos de escolarização dos sujeitos aqui focalizados.

## **b) Formação dos professores especializados: sentidos e significados**

O tema formação de professores é foco de investigação e preocupação recorrente no Brasil há várias décadas. No entanto, observamos que a formação de professores para atuar na Educação Especial e na Educação Inclusiva só ganhou foco com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando esta considerou a formação desses professores para compor a estrutura de ação para a inclusão. Com o crescimento gradativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, a formação de professores para o atendimento dos alunos abordados pela Educação Especial ganhou um destaque mais acentuado com a Resolução CNE/CBE n.º 02/01.

Segundo Michels (2011, p. 223), essa Resolução, “[...] ao reiterar a LDBEN, apresenta dois tipos distintos de professores para trabalharem com alunos ‘portadores de necessidades

educacionais especiais’: os capacitados e os especializados”<sup>76</sup>. Na contramão dessa orientação, a Resolução CNE n.º 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aponta para a formação inicial a construção de um “[...] profissional polivalente e com espectro de atuação amplo [...]” (EVANGELISTA, 2008, apud MICHELS, 2011, p. 224).

Se, por um lado, as diretrizes para a formação inicial indicam a construção de um profissional com ampla atuação, por outro, conforme lembra Michels (2011), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), recomendam que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. No caso do “específico”, a autora então pergunta:

[...] em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em pedagogia? Nestes dois casos não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especial da formação do professor da classe comum? (MICHELS, 2011, p. 226).

Quanto a esse recorrente debate que se tem instaurado entre os pesquisadores da área sobre o lócus de formação inicial do professor, Caiado (2008) também questiona:

Qual seria a formação do professor para trabalhar com alunos deficientes na sala regular? E qual a formação para o professor especialista? Sobre a formação do professor especialista em educação especial discute-se: ensino superior ou pós-graduação? Diferentes e nem sempre avaliadas como positivas, propostas de formação continuada são implantadas nas redes e universidades, para responder ao apelo de professores que legalmente são obrigados a receber o aluno deficiente na classe regular, mas reivindicam orientação, uma vez que em sua formação não houve conteúdos ou disciplinas que abordassem essa nova organização da escola (CAIADO, 2008, p. 3).

Ao checar as atribuições dos professores especializados listadas nas Diretrizes Operacionais para o AEE e na Resolução CNE n.º 04, de 5 de outubro de 2009, vemos que essa especificidade recai nas técnicas e nos recursos, que são o foco central das ações desses profissionais.

---

<sup>76</sup> Os professores “capacitados”, conforme a Resolução CNE n.º 02/2001, são aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam NEE e que comprovam que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial. Os professores especializados em Educação Especial são considerados aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas.

Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos. Tal centralidade pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência (MICHELS, 2011, p. 226).

Percebemos que o descompasso presente nos próprios documentos oficiais reflete a organização e os modos de atuar, política, pedagógica e administrativamente, dos sistemas de ensino. O modelo de formação tradicionalmente destinado à área, segundo Michels (2011), tem influenciado, de maneira significativa, as políticas públicas voltadas à Educação Especial.

A partir dessas considerações, buscamos entender os sentidos e significados atribuídos pelas gestoras das seis Secretarias de Educação entrevistadas à formação dos professores especializados. Para tanto, evidenciamos as formas de contratação e localização desses profissionais, as proposições formativas e as estratégias adotadas pelas Redes de Ensino para orientação e acompanhamento técnico-pedagógico desses professores.

Assim, em relação à contratação e localização dos professores especializados, verificamos que isso ocorre por áreas e/ou categorias da deficiência, segundo cinco das seis gestoras entrevistadas. Ou seja, contratam-se e localizam-se professores para as áreas da deficiência mental, da deficiência visual, da surdez e das AH/SD conforme as experiências e formação dos profissionais nessas áreas específicas. Apenas a *Sec B* localiza professores especializados para atendimento a todas as áreas abordadas pela Educação Especial, sem identificá-los por áreas ou categorias dentro da modalidade. No que diz respeito à formação continuada oferecida aos professores especializados, todas as seis Secretarias assumem uma perspectiva mais generalista, embora ofereçam formação por áreas específicas da deficiência, como é o caso da deficiência visual e da surdez. A *Sec B*, por não contratar professores para áreas específicas, sempre se reúne, em ação formativa, com todos os professores, para tratar de assuntos referentes aos alunos abordados pela Educação Especial de forma geral. A concepção generalista de atuação da *Sec B* é justificada pela coordenadora com o argumento de que têm um número muito pequeno de alunos com deficiência e/ou com TGD. A coordenadora explicou também que, no caso de alunos cegos ou com baixa visão, que dependem de recursos e orientações mais precisas, a Secretaria busca o apoio da SEDU.

A estratégia de um professor para atendimento a todas as áreas da deficiência tem sido adotada por várias Secretarias Municipais de Educação no Espírito Santo. Ela nasce da orientação contida na própria formação continuada oferecida pelo MEC, em parceria com universidades do País, e também em decorrência do pequeno número de alunos abordados

pela Educação Especial matriculados em suas Redes de Ensino, em algumas áreas da deficiência, o que inviabiliza a contratação de professores por áreas específicas. A respeito de tal orientação, Garcia (2013) destaca que essa ideia se associa à noção de multifuncionalidade, sobre a qual se expressa a concepção de uma formação eclética ao professor, e advém da concepção de multifuncionalidade da sala de recursos contida na proposição oficial do Governo Federal. A autora questiona esse tipo de formação e atuação perguntando se teria a marca da pluralidade ou implicaria uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática. Talvez um pouco de cada coisa.

Em relação às temáticas mais específicas para professores que atuam na área da deficiência intelectual, como as voltadas ao atendimento de alunos com autismo, síndromes diversas, com deficiência física e/ou múltipla, entre outras singularidades, todas as seis Secretarias pontuaram que elas têm sido abordadas no bojo das discussões sobre currículo e sobre a atuação colaborativa e articulada entre os professores da escola. Embora dissessem dessa organização, todas as seis gestoras expressaram preocupação quanto às fragilidades encontradas nas práticas de professores especializados quando em atuação com alunos que apresentam determinadas especificidades e necessitam do uso de recursos e estratégias de ensino, uso que, concretamente, lhes ofereça condições de igualdade no acesso ao currículo escolar. No que diz respeito à oferta de formação sobre temáticas que envolvem o uso de recursos de TA, especialmente a CAA, apenas três Secretarias, a *Sec A*, a *Sec D* e a *Sec E*, disseram ter disponibilizado formação a esse respeito, ainda que de maneira pouco aprofundada. A *Sec D* e a *Sec E* apontaram que a formação oferecida sobre TA/CAA ocorreu em nível de reunião de trabalho e se pautou apenas em informações sobre esse tipo de apoio à escolarização dos alunos. A *Sec A* foi a única que ofereceu um curso de quarenta horas. Mesmo com essa carga horária, o curso contemplou de forma aligeirada as questões que envolvem o uso da CAA.

Nesse processo de não oferta de formação específica nas áreas de CAA, destaca-se que, apesar de todas as Secretarias terem recebido do MEC o *Software Boardmaker*<sup>77</sup>, nenhuma delas ofereceu formação para o uso desse recurso, mesmo que já o tivesse recebido desde 2008. Até o presente momento, boa parte das escolas ainda mantém guardado tal recurso, aguardando por sua instalação e/ou por ações formativas para o seu uso. As Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente*, por exemplo, estão à espera dessas medidas. O impacto desse

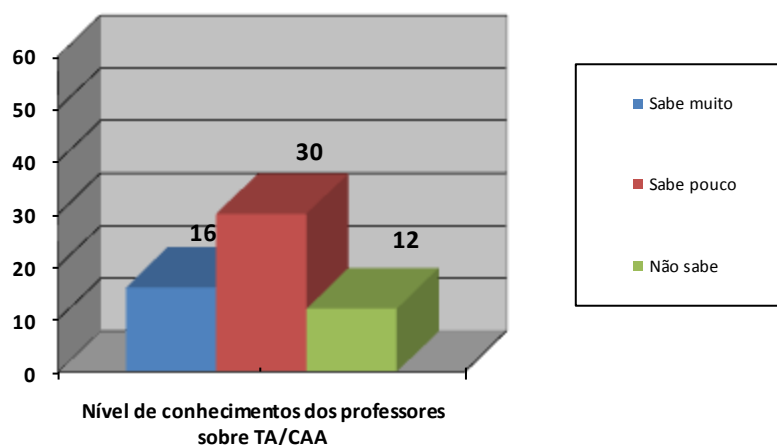
---

<sup>77</sup> Este *software* constitui parte dos recursos enviados pelo MEC para implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Apesar de poder ser trabalhado com todos os alunos, esse *software* se destina, prioritariamente, ao desenvolvimento da Comunicação Alternativa nos alunos sem fala funcional.

pouco investimento em ações formativas refrata diretamente no atendimento educacional aos alunos no contexto da escola.

No intuito de apresentar as representações e percepções dos professores que atuam na Educação Especial nos municípios de Vitória e de Serra <sup>78</sup>, expomos, nos quatro gráficos que seguem, “O nível de conhecimento dos professores sobre TA/CAA”, “A avaliação dos professores sobre o trabalho pedagógico realizado com os alunos”, “As percepções dos professores quanto aos seus saberes e fazeres” e “A avaliação do acompanhamento técnico-pedagógico realizado pelas Secretarias de Educação”.

Dos 58 respondentes, 42 identificaram-se como profissionais que não sabem ou pouco sabem sobre os recursos que poderiam apoiar e facilitar o acesso dos alunos ao currículo escolar (**Gráfico 1**).



**Gráfico 1** – Nível de conhecimento dos professores sobre TA/CAA.

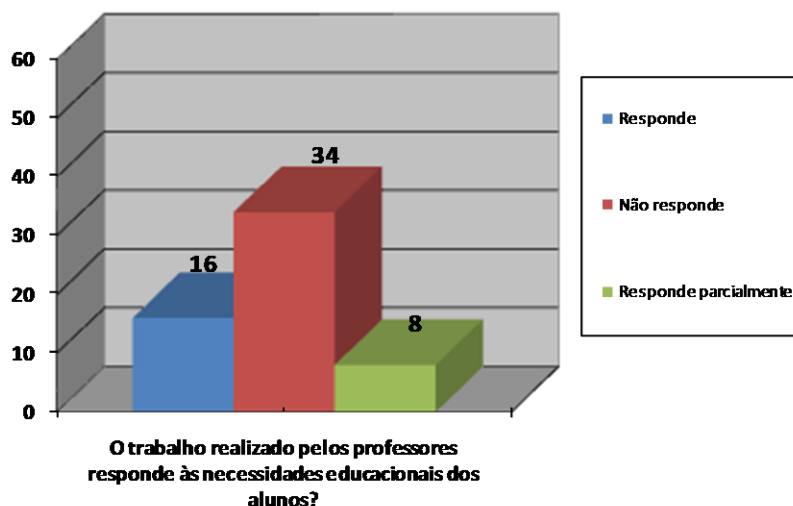
A coordenadora da *Sec A* colocou em destaque a questão do conhecimento específico e problematizou a falta dele no contexto de atuação dos professores especializados.

*Esta é uma questão que nos preocupa bastante hoje na Rede, pois, num primeiro momento, pressupõe-se que o profissional, quando assume determinado posto ou área de trabalho, esteja qualificado para atuar, não é isso? Por exemplo: se é um profissional da área de deficiência visual, ele precisa saber Braille, Sorobã, entender sobre orientação e mobilidade, entre outras coisas, como os recursos de tecnologia assistiva próprios ao trabalho com alunos cegos ou com baixa visão,*

<sup>78</sup> Nestes municípios realizamos o estudo de campo. Os questionários foram aplicados aos professores no início de 2013.

*além de saber, é claro, os conhecimentos gerais sobre a pedagogia como um todo [...]. A coisa se complica mais ainda quando vemos que também existe um certo conhecimento específico, que são os conhecimentos sobre os recursos de tecnologia assistiva, como os recursos de comunicação alternativa, que muitos dos professores que atuam na área desconhecem. Realmente, esse conhecimento é novo e precisamos pensar em alternativas de formação para esses professores tanto na elaboração como no uso adequado desses recursos. Uma problemática séria que temos aqui na Rede é que, muitas vezes, os próprios técnicos que atuam nas Secretarias de Educação e que acompanham e orientam os professores nas escolas não dominam esses conhecimentos. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEC A)*

É interessante notar ainda, no **Gráfico 2**, que, na avaliação sobre o trabalho pedagógico que realizam com os alunos com severos comprometimentos motores e de fala, 72,4%, ou seja, 42 professores reconhecem que sua atuação não responde ou responde parcialmente às necessidades de ensino, aprendizagem e avaliação desses alunos.



**Gráfico 2** - Avaliação dos professores sobre o trabalho pedagógico realizado com os alunos.

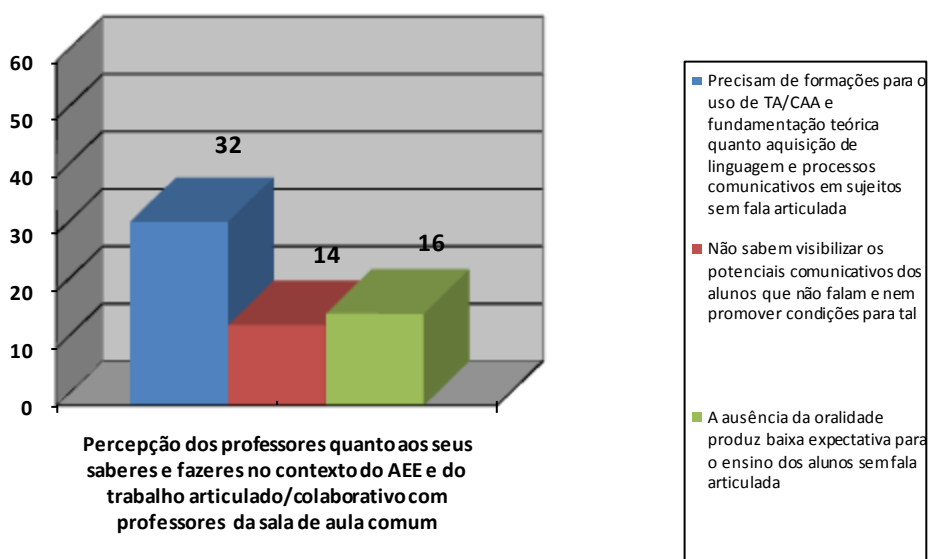
O desconhecimento de recursos de TA/CAA, identificado no **Gráfico 1**, e o reconhecimento pelos professores da fragilidade de sua atuação, demonstrado no **Gráfico 2**, fazem parte de uma via de mão dupla que ora sustenta a ideia de uma baixa expectativa ainda mantida quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação desses sujeitos, devido à ausência da oralidade e a dificuldades motoras, ora a justifica. Sustenta porque, pela baixa expectativa construída socialmente sobre o ensino e a aprendizagem desses alunos, muitos professores deixam de se mobilizar para se apropriar dos conhecimentos a esse respeito. Por outro lado, o desconhecimento se justifica e perpetua a ideia de baixa expectativa, uma vez que não se



visibiliza o potencial de aprendizagem e de comunicação dos alunos por meio da sistematização de um trabalho pautado em recursos, estratégias e metodologias adequadas.

A ausência da oralidade, associada a dificuldades motoras severas, leva grande parte dos profissionais da escola à baixa expectativa quanto ao ensino dos alunos com tais comprometimentos, constituindo-se num dos grandes desafios à escolarização. Essa problemática é apontada por dezesseis professores, de acordo com o **Gráfico 3**.

Verificamos, ainda, quanto aos saberes e fazeres, que quatorze professores se consideram incapazes de visibilizar o potencial comunicativo dos alunos severamente comprometidos na fala e de efetivamente promover, com os professores de sala de aula comum, as condições objetivas para que esses alunos acessem o conhecimento e o currículo escolar. Do quantitativo de professores respondentes, 32 disseram que precisam de orientações sobre o uso de TA/CAA e de formação sobre temáticas que envolvam a aquisição de linguagem e a comunicação em sujeitos sem fala articulada.



**Gráfico 3** – Percepção dos professores sobre os saberes e fazeres no contexto do AEE.

É pertinente lembrar que, em todas as Secretarias, segundo as gestoras, o atendimento aos alunos com deficiência física e/ou deficiência múltipla<sup>79</sup>, assim como àqueles com TGD, é realizado pelos professores da área de deficiência intelectual. Essa constatação nos convida a refletir que a formação e as experiências pautadas em estudos e práticas voltadas ao modelo

<sup>79</sup> Deficiência múltipla que implique deficiência mental e física principalmente.

médico-pedagógico da deficiência têm levado muitos professores a construírem suas práticas pedagógicas a partir muito mais da falta e do defeito dos alunos do que da busca e da valorização de uma visão prospectiva quanto ao ensino e à aprendizagem desses alunos.

Posto isso, perguntamos: Em que medida os alunos com deficiência física e/ou múltipla sem fala articulada e com severos comprometimentos motores têm suas necessidades educacionais atendidas, sobretudo quando não têm prejuízos de ordem cognitiva? Com que olhares as práticas pedagógicas têm sido propostas para esses alunos e quais são elas?

A coordenadora da Educação Especial da *Sec E* argumenta que:

*[...] os alunos com deficiência física e/ou múltipla muito comprometidos na fala e na área motora estão chegando agora nas escolas, e os profissionais da área de Educação Especial necessitam de formação específica para que façam uso de recursos de tecnologia assistiva, como, por exemplo, da CAA, para favorecer o desenvolvimento desses alunos. O problema maior pra mim é que as ideias que circulam entre os profissionais, em geral, é que esses alunos também têm deficiência mental. A falta de conhecimento dos recursos e estratégias para o ensino destes alunos faz com os professores utilizem somente aquilo que aprenderam sobre o trabalho com alunos com deficiência mental. (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)*

Sobre a atuação dos professores especializados em colaboração e articulação com os demais professores da escola, a coordenadora da *Sec D* justifica:

*Muitos dos professores que trabalham com os alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala possuem uma formação na área de EE que não abarca a real complexidade apresentada por esses alunos, por isso não se sentem preparados para orientar e apoiar pedagogicamente os professores do ensino comum. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEC D)*

Esses argumentos explicitam que o trabalho realizado pelos professores que atuam na modalidade de Educação Especial não tem respondido aos desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem desse grupo de alunos porque tais professores se pautam, em primeiro lugar, em falsas concepções acerca do potencial desses sujeitos e, em segundo lugar, porque desconhecem as estratégias e os recursos que poderiam potencializar a participação, o aprendizado e o desenvolvimento dessa clientela. Pelo **Gráfico 2**, podemos observar que é grande o percentual de professores que afirma isso.

Novamente recorreremos às reflexões de Michels (2011, p. 227) quando escreve que, embora o modelo médico-pedagógico seja criticado, os que se dizem da área da Educação Especial não recebem facilmente as críticas, uma vez que esse modelo “[...] compõe o pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na educação de maneira

geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar”. A autora lembra que se soma a essa perspectiva biologizada a sustentação psicológica de que o fracasso escolar resulta de problemas individuais e não sociais.

No que diz respeito ao acompanhamento dos setores de Educação Especial ao trabalho pedagógico realizado pelos professores especializados, as seis gestoras entrevistadas, responderam que esse acompanhamento ocorre também sob uma perspectiva mais generalizada quanto aos aspectos organizativos do AEE e dos processos de inclusão e é sempre proposto ora para os professores de todas as modalidades, ora para os professores das áreas específicas de atuação. A coordenadora da *Sec C* destacou que realiza um acompanhamento de natureza formativa, por meio de assessorias aos professores que atuam com os alunos aqui mencionados, com vistas a apoiá-los: *“O Setor de Educação Especial busca fortalecer o trabalho dos professores que atuam com os alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos a partir de formação e assessorias em torno das possibilidades de trabalho com os mesmos”* (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEC C).

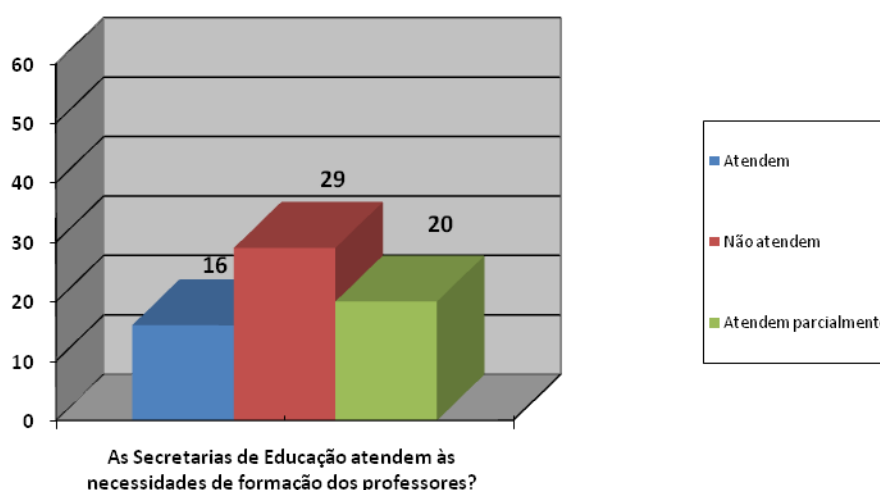
Ao indagarmos como se dá essa formação, a coordenadora respondeu que vai ocorrendo em serviço, pautada nas demandas de cada professor ou escola, e que até então nenhuma formação especificamente voltada a essa temática havia sido desenvolvida. Embora reconheçamos que o acompanhamento e a proposição de ações formativas sob uma perspectiva mais generalista sejam positivos e de grande impacto para os profissionais da escola como um todo, entendemos que o acompanhamento à especificidade implica algumas situações, na garantia do direito à diferença, uma vez que essa diferença não é diluída e/ou mascarada pelas generalizações.

Ainda sobre o acompanhamento técnico-pedagógico às escolas e aos professores que atuam com alunos com severos comprometimentos motores e de fala, podemos conferir, no **Gráfico 4**, que, na avaliação de 49 professores especializados, o apoio oferecido pelas Secretarias de Educação nas quais atuam, assim como pelas outras em que já atuaram até o momento, não atende ou atende de modo parcial às necessidades técnico-pedagógicas envolvidas em suas atividades com esses alunos.

O atendimento parcial ou não pelas equipes técnico-pedagógicas às escolas e aos professores justifica-se, segundo as coordenadoras das *Sec A*, *Sec C* e *Sec D*, pelos seguintes motivos: a) pelo fato de as demandas à equipe serem grandes e realmente não terem como

realizar um acompanhamento mais próximo; b) pela necessidade de aprofundamento da equipe técnico-pedagógica sobre o uso de recursos e estratégias que favoreçam os processos comunicativos e de aprendizagem dos alunos sem fala articulada.

Segundo as próprias coordenadoras, questões como essas exigem mais do que orientações aligeiradas sobre o trabalho com tais alunos bem como mais estudo e aprofundamento sobre o assunto por parte de toda a equipe.



**Gráfico 4** - Avaliação do acompanhamento técnico-pedagógico realizado pelas Secretarias de Educação.

Cabe ainda registrar, quanto às formas de acompanhamento técnico-pedagógico da *Sec D*, também verificadas nas *Sec A* e *Sec C*, que elas ocorrem da seguinte maneira: “A equipe orienta o trabalho do professor [...], realiza assessoria nas escolas junto à equipe pedagógica da escola, orienta na organização do trabalho pedagógico, locomoção, higiene e alimentação [...]”. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEC D)

No entanto, é interessante destacar, na fala das coordenadoras da *Sec D* e da *Sec A*, que o apoio técnico-pedagógico só acontece quando as escolas demandam e, em geral, ele está muito mais relacionado às questões de cuidado (alimentação, higienização e locomoção) do que às de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos.

Isso reforça a ideia já trazida neste texto sobre a baixa expectativa dos professores quanto ao ensino e à aprendizagem, evidenciando um não saber fazer com as condições biológicas limitadas dos alunos, mesmo diante das condições e possibilidades ilimitadas

disponibilizadas pela dimensão cultural, conforme destacou Padilha em palestra já mencionada neste trabalho.

Vigotski (2007) já antevira em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos, ou seja, sobre o ensino dos significados das palavras, entre outros conhecimentos:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que se envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (VIGOTSKI, 2007, p. 247).

Esse esvaziamento e essa impossibilidade, “criados e aceitos” pelos professores de sala de aula comum, pelos professores especializados e pelos profissionais da gestão, afastam geralmente a ideia de que é preciso investir mais nesses alunos e fazer mais por eles pedagogicamente. Talvez por isso apareçam somente demandas que envolvem cuidados básicos, em detrimento daquelas voltadas a outros aspectos relacionados ao ensino.

Fazer emergir essas demandas também é um papel que cabe, institucionalmente, aos gestores da Educação Especial, seja por meio de acompanhamento e assessorias às escolas, seja por ações formativas propostas aos professores.

É importante entender isto: “Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender” (PADILHA, 2004a, p. 96).

As percepções dos professores entrevistados, conforme demonstra o **Gráfico 4**, e a conclusão a que chegam as gestoras das equipes de Educação Especial quanto a não se poder realizar orientações aligeiradas sobre o trabalho dos professores e quanto à necessidade de maior aprofundamento teórico e prático sobre as questões pedagógicas que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos apontam pistas para uma reorganização dos modos de atuar das equipes com as escolas e os professores.

Todas as gestoras entrevistadas pontuaram a necessidade de se avançar nos saberes e fazeres que envolvem a área da CAA e falaram da importância de centrar esforços na elaboração de propostas de trabalho mais qualificadas, pela via da formação e de melhor identificação dos alunos com deficiência física sem fala articulada, no contexto da escola, tendo em vista a especificidade e a complexidade do problema que apresentam. Elas entendem a importância de uma formação não dicotomizada, específica ou generalista,

embora duas gestoras se questionem sobre quem deve formar o professor da Educação Especial. Com essa pergunta, as gestoras destacam a fragilidade dos cursos de formação inicial, considerando que tal formação caberia muitas vezes aos sistemas de ensino.

De modo geral, as gestoras foram unânimes em afirmar que um professor “formado” nos liames da especificidade e da generalidade tem melhores condições de atuar colaborativa e articuladamente com os demais professores do ensino comum, “atendendo” tanto às especificidades quanto às generalidades que envolvem o processo de escolarização de alunos com severos comprometimentos motores e de fala, mas não somente desses. Ou seja, quando os professores que atuam na Educação Especial são “formados” atendendo apenas a uma dimensão, específica ou generalista, acabam encontrando dificuldades, diferentes, sem dúvida, no processo de articulação do trabalho pedagógico com os demais profissionais da escola.

Os desafios colocados aos responsáveis pelos setores da Educação Especial a respeito da identificação dos alunos para além do Censo Escolar, exclusivamente, e da formação e qualificação dos professores que atuam nessa modalidade são grandes, mas possíveis de ser superados.

Consideramos, por fim, que os limites e desafios ainda presentes no desenvolvimento de ações para com os sujeitos aqui referidos, especificamente, se relacionam, em grande medida, com o modelo clínico de avaliação e atuação assumido, eminentemente, por profissionais da área da Saúde, o qual, num momento histórico, não envolveu a escola e a área da pedagogia.

Por serem recentes os movimentos voltados nessa direção, ou seja, de maior envolvimento inter e transdisciplinar, tendo em vista a escolarização desses alunos no âmbito da escola comum, é que temos que agregar esforços para a construção de estratégias de identificação desse alunado e assim visibilizar cada vez mais seu potencial comunicativo e de aprendizagem. Sobre essa questão, Baptista (2006) escreve:

A inclusão escolar tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimentos produzidos no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia, etc. A transdisciplinaridade é mais uma das perspectivas para a investigação em educação especial, a qual tem como insistente prioridade suas relações com a educação, em sentido amplo, e com o conhecimento pedagógico em sua dimensão específica (BAPTISTA, 2006, p. 91).

## 7.2 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS FOCO DO ESTUDO E OS OUTROS ENVOLVIDOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, trazemos a interpretação de elementos objetivos e subjetivos presentes nas entrevistas, questionários, observações e processos de intervenção-ação realizados nos dois contextos escolares nos quais os alunos, foco da investigação, estão matriculados.

### 7.2.1 O encontro com Helen na Escola *Novo Horizonte*

Nosso primeiro contato com a Escola *Novo Horizonte* foi com a diretora. De forma muito acolhedora, ela nos apresentou às pedagogas e professoras presentes no momento. Como já havíamos antecipado ao telefone os objetivos da pesquisa e a informação da Secretaria de Educação de que nessa escola havia alunos com deficiência física, a diretora passou-nos o máximo de dados sobre eles e sugeriu que Helen<sup>80</sup> fosse o sujeito foco de nosso estudo.

De forma interessada e demonstrando envolvimento com as questões pedagógicas que diziam respeito a Helen, a diretora foi discorrendo sobre a vida pregressa da aluna na escola desde a sua chegada, em 2009, na 3.<sup>a</sup> série, período apontado como um momento de dificuldades enfrentado com a mãe, que não aceitava as propostas de trabalho pedagógico apresentadas pelos professores. Segundo a diretora, a mãe não admitia que Helen tivesse atividades diferenciadas da turma e afirmava que a filha tinha o direito de ter tudo igual aos demais alunos da classe. Por esse motivo, comprava lápis, borracha, caderno e exigia que este estivesse sempre completo, copiado pela estagiária, como que “*ignorando as condições da filha*”, expressão utilizada pela diretora.

Infelizmente, era assim que Helen vivia sua experiência de escolarização até aquele momento: em meio a uma luta paradoxal – **direito a tudo igual aos demais colegas** –, exigido pela mãe, por isso lápis, caderno e atividade iguais –, e **direito de não ter ignoradas suas “condições”** – havia uma dúvida sobre se essas condições estariam relacionadas a um

---

<sup>80</sup> Sujeito foco do estudo na Escola *Novo Horizonte*.

olhar de baixa expectativa com relação à aluna, ou se elas se referiam aos potenciais pouco explorados de Helen.

Perguntamos à diretora se esse era o maior e único problema enfrentado pela escola e pelos professores quanto ao trabalho pedagógico com Helen e se ela conhecia o potencial de aprendizagem da aluna e acreditava nele. Na percepção da profissional, Helen tinha muito potencial, porém pouco explorado e trabalhado. Acreditava que esse potencial pudesse ser desenvolvido desde que as pessoas soubessem como trabalhar com ela.

*Sabe o que vejo? As próprias professoras da Educação Especial não sabem o que fazer e acabam não passando para os professores, e também para a mãe, esta segurança. No caso dos professores regentes, eles precisam ver as coisas acontecerem para acreditar que Helen não está aqui só para socializar. Eu, por exemplo, não saberia trabalhar especificamente com ela, mas sei que ela tem muita capacidade, e deve haver estratégias para ensinar melhor a Helen. (DIRETORA)*

Como Helen havia faltado à aula nesse dia, buscamos conversar, também, com as duas pedagogas do turno vespertino: a **Ped 1**, que acompanhou o trabalho pedagógico das professoras de Helen desde 2009, e a **Ped 2**, que em 2012 iniciava esse acompanhamento. Apresentamos às duas pedagogas nossa proposta de estudo e solicitamos algumas informações sobre as formas de acompanhamento pedagógico realizadas até então com os professores de Helen: que saberes e fazeres estavam presentes nas ações de ensino, aprendizagem e avaliação; que recursos e estratégias eram utilizados para se comunicarem com a aluna, e, por fim, quais eram os maiores desafios enfrentados no processo de inclusão de Helen.

A **Ped 1** disse ter feito de tudo para implementar uma proposta de trabalho diferenciada com a aluna durante os últimos três anos, mas a mãe jamais aceitara tal proposta. Intrigada com esse “de tudo”, pedimos a ela que nos desse um exemplo dessa tentativa.

*Eu me lembro que a professora da Educação Especial sugeria um trabalho com imagens e nós tentávamos dizer pra mãe que as cópias no caderno de Helen tinham pouco significado para a aprendizagem dela. Basicamente a gente dizia que isso de fazer cópia não estava certo, e também tinham as estagiárias que reclamavam muito disso. (PED 1)*

Perguntamos se nessa tentativa elas haviam descoberto qual era a lógica estabelecida pela mãe para insistir tão fortemente em que fossem feitas cópias no caderno da filha e o que haviam proposto e efetivamente realizado para se “contrapor” a essa lógica. A resposta foi: “*E existe lógica nisso? O que ela quer e sempre quis é impor sua vontade. Sempre foi assim. Pra você ter uma ideia, ela nem conversa mais comigo devido às minhas intervenções*”. (PED 1)



A **Ped 2** manifestou-se dizendo que acreditava que talvez ela mudasse neste ano. “*Só vendo pra crer. Espere pra ver!*”, retrucou a **Ped 1**.

Percebemos nessa manifestação da **Ped 2** uma realidade mais promissora e perguntamos se já havia conversado sobre isso com a mãe de Helen. Ela disse que não, e então questionamos: Por que acredita que ela talvez aceite algumas mudanças?

*É que a estagiária, quando veio me falar disso, sugeri a ela que já tentasse convencer a mãe que isto não está certo. Essa estagiária é bem dedicada, sabe? Parece que a mãe está aceitando as explicações dela. Acho que ela está questionando de um jeito diferente e convencendo a mãe que desse jeito a Helen não participa de nada, fica só ouvindo. (PED 2)*

Embora esse papel coubesse a ela como pedagoga da escola, não fizemos nenhum comentário, deixando-o para um momento mais oportuno.

É interessante marcar a forte relação estabelecida entre estagiários e famílias e também a responsabilidade que assumem pelos demais processos que ocorrem na escola em relação aos alunos com deficiência. Os estagiários assumem, muitas vezes, a função de um pedagogo ou de um professor em relação não somente ao trabalho pedagógico, mas também aos processos de comunicação que ocorrem entre a escola e a família do aluno com deficiência. Tudo parece acontecer, inicialmente, por meio deles.

As explicações dadas pela **Ped 1** assim como a transferência de responsabilidade à estagiária pela **Ped 2** evidenciam um não protagonismo dessas profissionais, protagonismo inerente aos que ocupam cargos/funções de articuladores do trabalho pedagógico na escola e “exigido” deles.

A **Ped 1** não soube dizer o que fora feito ou apresentado como proposta pedagógica para se contrapor à ideia da mãe de que a filha deveria ter tudo copiado no caderno pela estagiária. Ao contrário do diálogo e entendimento dessa lógica estabelecida pela mãe e da proposição de outras novas estratégias para o ensino e a aprendizagem de Helen, o que existia era um mal-estar e uma indiferença entre mãe e pedagoga.

Embora com uma visão mais “promissora”<sup>81</sup>, a **Ped 2** transferiu para a estagiária a responsabilidade de interlocução com a mãe. Atribui a ela a função objetiva não só de questionar, mas também de convencer a mãe quanto ao prejuízo que Helen poderia ter ao ficar só ouvindo as aulas, ao invés de efetivamente participar.

---

<sup>81</sup> Esta visão mais promissora decorre da crença da **Ped 2**, manifesta em nosso diálogo, de que acreditava que a mãe pudesse mudar neste ano.

Três grandes questionamentos sobressaem: A pedagoga, ou outro profissional da escola, sabe por que a mãe “exige” que a estagiária copie tudo do quadro no caderno de Helen? “Achar” que a estagiária está convencendo a mãe de que as cópias não são as melhores estratégias para Helen aprender resolve as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação da aluna? Que proposta pedagógica substituiria as cópias feitas em classe e que movimentos seriam necessários para que as questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de Helen estivessem nas pautas de discussão dos profissionais da escola?

Ainda no diálogo com as duas pedagogas, falamos das impressões extremamente positivas da diretora quanto à capacidade cognitiva de Helen, embora reticente e com baixa expectativa quando o assunto era a aprendizagem da leitura e da escrita, entre outros conteúdos curriculares, e também das experiências plenas de comunicação que a mãe dizia ter com a filha no ambiente familiar.

Ao contrário da diretora, as duas pedagogas acreditavam que Helen tinha deficiência intelectual e entendiam que é “*coisa de mãe*” dizer que os filhos são inteligentes. Acreditavam que as expectativas da mãe em relação à escolarização da filha atrapalhavam muito. A **Ped 1** disse:

*Ela exige coisas que não fazem sentido para Helen. Não entendo de onde ela tira essa idéia de exigir que as estagiárias copiem as coisas do quadro no caderno de Helen. É um sofrimento para as estagiárias. Também não acredito que ela consiga conversar com Helen e dizer que ela conta tudo o que ocorre na escola, que fale sobre seus sentimentos. (PED 1 – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

Os três questionamentos instigaram o nosso olhar quando nos aproximamos mais da realidade da escola, dos saberes e fazeres dos profissionais.

Descobrimos inicialmente que ninguém sabia os motivos que levavam a mãe a “exigir” as cópias. Depois, descobrimos também que as práticas possíveis de substituir as cópias eram, nas palavras da professora da Educação Especial que atuava no turno, as atividades xerocadas “[...] no nível dela; [...] que a gente pode colar no caderno dela, aí a estagiária vai lendo e fazendo com ela”. Por fim, descobrimos que os espaços destinados ao planejamento dos professores, que se poderiam constituir em espaços formativos e de discussão acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação, não eram assim constituídos. Foram essas as primeiras impressões deixadas pelo corpo técnico da escola e os primeiros olhares feitos na escola.

No entanto, é preciso dizer que a primeira impressão, sob uma visão positiva e prospectiva, foi deixada pela diretora. Em suas palavras, entendemos que ela já havia

descoberto capacidades cognitivas em Helen<sup>82</sup>. Se movimentada, compartilhada e alimentada do ponto de vista do conhecimento sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, da aluna Helen, essa descoberta poderia promover uma reviravolta nos modos de organizar o trabalho pedagógico no contexto da escola.

A segunda impressão foi registrada a partir de uma visão desacreditada e pouco animadora sobre o ensino e a aprendizagem de Helen. Isso se revelou em nossas observações diárias na escola, nos espaços e tempos pouco valorizados e utilizados pelas pedagogas para organizar, articular, propor e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos/com os professores da escola.

Felizmente a participação inquietante da estagiária, que não só questionou “*de um jeito diferente*”, mas também problematizou e chamou a atenção da mãe sobre o fato de que a filha “*não participa de nada, e que fica só ouvindo*”, corroborou, mesmo depois de três anos, para que a mãe compreendesse que existiam outros modos de fazer com que sua filha acessasse o conhecimento em condições de igualdade naquela escola<sup>83</sup>.

Esse questionamento, mesmo sem respostas imediatas em substituição à prática questionada pela estagiária, possibilitou a mudança de postura da mãe, sobretudo com nossa participação e proposição de outros modos organizativos para o ensino de Helen.

Nosso primeiro encontro com a aluna aconteceu no refeitório da escola. Ela estava almoçando. Logo que nos aproximamos, a estagiária chamou a atenção de Helen: “*Olha, Helen, essa deve ser a professora lá da UFES que veio te conhecer*”. Helen sorriu meio tímida, mas já demonstrando, de início, muita simpatia e acolhimento à nossa chegada. A estagiária falou que a diretora lhe havia antecipado que nós viríamos para conversar com ela e com a Helen. A aluna demonstrou que isso realmente acontecera balançando a cabeça afirmativamente e com um sorriso mais largo.

Numa breve conversa mediada por alguns cartões com imagens diversas, entendemos, pelos movimentos gestuais de apontar e balançar a cabeça afirmativamente ou não, que Helen tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova do que ela. Quando perguntamos se ia durante a semana a outros locais para receber atendimento na área de fisioterapia, fonoaudiologia ou outra atividade, logo apontou a logomarca da APAE (apresentamos um

---

<sup>82</sup> A diretora disse que conversava muito com Helen no recreio ou na sua sala e que percebeu o quanto a aluna era perspicaz, inteligente, atenta, “respondendo”, ao seu modo, a suas perguntas e tentativas de diálogos.

<sup>83</sup> A informação é de que, desde que Helen chegou à escola, em 2009, a mãe “exigia” que as estagiárias copiassem tudo do quadro no caderno da filha.

cartão com logomarcas de clínicas e centros especializados diferentes) e disse que só era atendida pela fonoaudióloga. Perguntamos o dia da semana e o horário em que isso acontecia e ela apontou no cartão a quinta-feira e a imagem representativa do período da manhã.

Os cartões foram confeccionados com base nas informações obtidas previamente em nossa conversa com a diretora e a professora especializada do turno. Sem esses cartões, parte da comunicação estabelecida entre nós e Helen não teria sido bem sucedida. Embora tivéssemos conseguido efetivar trocas comunicativas suficientes à compreensão do que havíamos proposto nesse breve diálogo com Helen, percebemos que ela recorria, num primeiro momento, aos gestos de balançar a cabeça para negar ou afirmar algo, chegando, em alguns momentos, à vocalização, quase inaudível e totalmente incompreensível.

Ao apresentar-lhe os cartões como possibilidade de extensão do nosso diálogo, percebíamos de imediato em Helen certo alívio por poder se fazer compreender. Simultaneamente, utilizava os gestos de apontar imagens nos cartões, de balançar a cabeça e o sorriso afirmativo, quando percebia que nós havíamos compreendido algo que queria dizer.

Perguntamos a Helen se na escola eram utilizados recursos como aqueles que usamos para apoiar a comunicação entre ela, seus colegas de sala e os professores. Helen manifestou-se enfaticamente, balançando negativamente, a cabeça. A estagiária também se manifestou:

*Aqui na escola, pelo menos do tempo que estou aqui, a gente se comunica com Helen só assim, com gestos, não é, Helen? – ela balançou a cabeça afirmativamente. Como não dá pra prosseguir quase nenhum assunto, ela fica mais quietinha... eu fico perguntando toda hora o que ela precisa, o que ela quer. Se deixar, ela fica sempre na dela. (ESTAGIÁRIA 1)*

Esse breve relato do nosso primeiro encontro com Helen antecipa nossas hipóteses quanto ao desconhecimento e à não utilização de recursos que podem promover maior inserção dos sujeitos sem fala articulada nos contextos discursivos e comunicativos naturalmente presentes no cotidiano da escola.

Pudemos confirmar isso em nosso encontro com a professora que atua na Educação Especial, no turno em que Helen está matriculada. Assim que falamos dos nossos objetivos de estudo e investigação com enfoque nos processos comunicativos, no contexto da escola, mediados pela CAA, a professora prontamente mostrou pastas, laudos e atividades que guardava para propor aos professores. Reclamou que gostaria de fazer mais por Helen, mas que era muito complicado, e disse: “A Secretaria de Educação não deixa; proíbe que a gente

*retire os alunos da sala. Isto é complicado. Como eu posso preparar coisas, atividades, conhecer melhor a Helen só nos momentos de sala de aula?”*

Nos materiais e atividades mostrados pela professora, percebemos insuficiência de base teórica e falta de coerência entre as propostas e as necessidades da aluna (no caso específico de Helen). Basicamente, vimos matérias copiadas compreendendo atividades fora do contexto e de possibilidades de realização<sup>84</sup> pela aluna. Fizemos perguntas sobre os objetivos de algumas daquelas atividades, mas a professora não soube dizer. Perguntamos também sobre a articulação de seu trabalho na escola com professores e pedagogas e ela disse:

*Eu ainda não consegui conversar com nenhum dos professores sobre os alunos especiais aqui da escola. Eles não dão abertura, não demonstram interesse, mesmo não tendo nenhum conhecimento sobre o trabalho pedagógico necessário para eles. Também não consegui conversar sobre o meu trabalho com a pedagoga ainda. A ajuda que dou na sala de aula é preparar essas atividades. Aí eu entro na sala, dou essas folhas xerocadas pra estagiária colar no caderno da aluna. A gente está tentando convencer a mãe que é melhor esse tipo de atividade do que as cópias feitas do quadro pela estagiária. Acho que com essas atividades ela participa mais.*  
(PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – TURNO)

É difícil, diante das duas propostas de trabalho, dizer o que é menos adequado: de um lado, a estagiária que copia tudo no caderno de Helen, restando à aluna olhar e ouvir as explicações da professora de modo absolutamente passivo; de outro, a cópia xerocada, que expressa total falta de conexão entre aula/conteúdo ministrado pela professora regente.

Em defesa das atividades xerocadas e coladas no caderno de Helen, a professora da Educação Especial apontou o diferencial: “*As atividades estão no nível da aluna*”. O “nível” identificado para balizar as escolhas das atividades estava sempre relacionado ao fato de a aluna não ser alfabetizada (ela apenas identificava letras, algumas sílabas e poucas palavras). Desse modo, as propostas se limitavam a atividades que tinham relação com a alfabetização.

Em momento algum se cogitava a inserção da aluna no universo do conhecimento socializado e trabalhado com sua turma. Nas palavras da professora: “*É impossível trabalhar os conteúdos da turma dela. Realmente não sei como isso seria possível. Ela nem sabe ler ainda!*” (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)

Foi assim que o cenário e o contexto escolar, nos quais estava inserida a aluna Helen, se foram apresentando a nós, num entrelaçamento de potências e *despotências*, de possíveis e impossíveis. Foi com base nos elementos desse cenário e nas evidências de possibilidades e

---

<sup>84</sup> As atividades em folhas xerocadas eram daquelas que solicitam cópias de letras, junção de vogais e sílabas, “ligação” de uma figura à palavra, entre outras.

de desafios que definimos e/ou redefinimos nossas ações e intervenções na Escola *Novo Horizonte*.

Para aprender as formas naturais de linguagem expressiva e receptiva de Helen, conhecer seu potencial comunicativo e de aprendizagem e entender os motivos pelos quais a mãe “exigia” que a estagiária copiasse tudo do quadro em seu caderno, aproximamo-nos durante quase dois meses, por três ou quatro vezes na semana, da aluna e de sua mãe. Para tanto, conversamos informalmente, entrevistamos e também realizamos visitas à sua residência<sup>85</sup>.

Nos diálogos com a mãe, descobrimos a lógica de ela “exigir” que a filha tivesse todo o conteúdo escolar copiado no caderno pela estagiária.

*Aceitação e cuidado eles sempre tiveram aqui na escola com Helen. Não posso reclamar de nada. A diretora sempre me ajudou também. O problema é a falta de preparo mesmo para ensinar a Helen. Como eles não sabem se comunicar com ela e ela não consegue escrever, eles acham que ela não precisa fazer nenhuma atividade e não precisa aprender os conteúdos que passam para os outros alunos. Pra eles, está bom ela ficar na sala só olhando pras as paredes, mas eu sei que ela entende as coisas e consegue aprender. Eles estão me questionando aí sobre eu querer tudo copiado no caderno de Helen, mas sabe por que eu sempre fiz isso? Era pra eu saber o que estavam ensinando na escola. Em casa, sempre que eu podia, eu lia as atividades pra Helen aprender. Se eu não pedisse pra estagiária pra copiar as coisas, como eu ia saber o que estavam ensinando pra Helen? (MÃE DE HELEN)*

A aproximação com a aluna e com a mãe, associada às observações no cotidiano da escola, às conversas formais e informais e às entrevistas que pudemos realizar, nesse período, com professores e pedagogas, nos “autorizou” e nos ajudou a pensar e repensar junto com alguns profissionais da escola outros modos de atuar com Helen. Destacamos nesse contexto *Flor de Lis*<sup>86</sup>, professora do AEE no contraturno escolar, com a qual atuamos colaborativamente nas intervenções-ações com a aluna Helen.

### **7.2.2 O encontro com Thor na Escola *Belo Oriente***

Os contatos iniciais com a Escola *Belo Oriente*, como já descrito neste texto, ocorreram no início do ano de 2012, mas a investigação com Thor iniciou-se somente no final do primeiro semestre, logo após o período de afastamento de Helen da Escola *Novo Horizonte* por quase quatro meses.

---

<sup>85</sup> Realizamos duas visitas à residência de Helen.

<sup>86</sup> Nome fictício.

Reconsideramos, assim, a possibilidade de acompanhar e investigar o potencial comunicativo e de aprendizagem de Thor somente no turno em que estudava, uma vez que o aluno não frequentava o AEE no contraturno escolar.

O objetivo principal da investigação com o aluno Thor foi o de buscar pistas e indícios de manifestações comunicativas/discursivas e intencionais entre o aluno e seus pares, seus professores e demais pessoas no contexto da escola e visibilizá-los aos profissionais da escola, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico com/para o aluno. Esse objetivo constituiu-se como tal a partir de nossas primeiras aproximações, no contexto da escola, com os profissionais que atuavam com o aluno, com ele próprio e também com sua mãe, e de termos verificado a necessidade dessa reorganização.

Já nos havíamos encontrado com Thor no início do ano, mas não tivemos oportunidade, naquele primeiro encontro, de nos aproximar muito dele e de conversar sobre algum assunto mais específico. Destacamos apenas que ele demonstrou acolher nossa presença muito bem, sorrindo meio tímido, mas apresentando sinais e indícios claros de uma comunicação intencional, embora quase restrita ao contexto da alimentação, higienização (nesse dia ficamos um pouco perto dele antes e depois do recreio) e a algumas coisas que percebemos que o incomodavam ou ofereciam perigo, como, por exemplo, quando o freio da cadeira se soltava ou quando seu pé se prendia no estabilizador. Nesses momentos, ele tentava de todas as formas indicar o que o incomodava.

Em 2012, Thor estava matriculado em uma das quatro turmas de 6.<sup>a</sup> série, no turno vespertino. Foi aluno de uma escola municipal no próprio bairro no período de 2008 a 2011, mas se transferiu para a Escola *Belo Oriente* por motivo de horário, pois a escola anterior não oferecia turmas de 6.<sup>a</sup> série no vespertino.

As informações sobre Thor pelos professores especializados dos anos anteriores e também deste ano dão conta de que o aluno não tem comprometimento cognitivo. Eles firmaram que o aluno compreende tudo à sua volta, é muito esperto e inteligente.

Segundo a professora especializada Rosa<sup>87</sup>, Thor é um aluno assíduo à escola, exceto às terças-feiras. A justificativa para sua ausência nesse dia é que, pela manhã, ele cumpre uma agenda de atendimentos terapêuticos intensa, que o sobrecarrega muito fisicamente. Nos

---

<sup>87</sup> Nome fictício.

demais dias da semana, Thor também frequenta a Oficina Arte Vitória<sup>88</sup> e recebe outros atendimentos clínicos, porém em horários menos intensos e “apertados”.

Em entrevista realizada com a mãe, confirmamos todas essas informações. No que diz respeito ao potencial comunicativo, de aprendizagem e de desenvolvimento de Thor, a mãe assim o resume: *“Ele consegue ser mais esperto do que nós duas juntas. Você vai ver o tanto que ele é inteligente”*.

Ela demonstra ter conhecimentos sobre os recursos da TA. Falou da aquisição recente de uma órtese para o filho, com várias adaptações para encaixe de lápis e ponteira para digitação. Para a mãe, Thor precisa aprender a ler e escrever para ganhar mais independência e autonomia e ser reconhecido como alguém que *“sabe das coisas”*. Ele ainda só reconhece letras, sílabas e algumas palavras. Ela entende que o grande problema que *“impede”* os professores de verem que o filho é capaz de aprender é a questão da comunicação. *“Aí fica ele sem condição de falar o que quer ou mostrar o que sabe, e os professores pensando que ele não sabe ou que não tem condição de aprender só porque não tem como se expressar. Eu até entendo que deve ser muito difícil mesmo para os professores”*. (MÃE DE THOR)

Indagada sobre o uso da comunicação alternativa no contexto familiar e escolar, a mãe reconhece que até pode ser um meio de apoio à comunicação e à aprendizagem do filho na escola, mas deixou claro que em casa o uso de pranchas de comunicação não é viável.

Os processos comunicativos e interativos no contexto familiar, segundo a mãe, ocorrem com naturalidade, e todos conseguem entender Thor a partir de seus gestos, olhares, sorriso, movimentos diferenciados do corpo, vocalizações diferenciadas, entre outras formas naturais de comunicação. A mãe reconhece que o filho fica *“limitado”* quando está com outras pessoas que não o compreendem, como sua família, e acredita que, nesses contextos, as pranchas de comunicação podem ajudá-lo.

É importante dizer da resistência comum e inicial das famílias em usar a CAA no contexto familiar. Essa problemática é discutida por autores como Fernandes (1999), Pires e Limongi (2002) e Nunes (2001). Entre os fatores preponderantes dessa resistência está a supervalorização, sobretudo pelas mães, de suas relações comunicativas com os filhos. Isso geralmente acontece por elas serem as pessoas que mais convivem/conviveram com os filhos desde o nascimento, tendo já estabelecido os primeiros contatos de comunicação com eles.

---

<sup>88</sup> Este espaço de iniciativa privada oferece, em parceria contratual com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, serviços de Arte Integrada a um grupo de alunos com NEE por deficiência, TGD e AH/SD. Thor desenvolve atividades ligadas à pintura.



Outro fator importante dessa resistência, segundo Pires e Limongi (2002), decorre de crenças infundadas de que o uso de recursos de comunicação alternativa afastaria a possibilidade de desenvolvimento da fala.

Foi nesse contexto de aproximação inicial com Thor, sua mãe e os profissionais da escola que fomos novamente<sup>89</sup> recebida na Escola *Belo Oriente* com grande expectativa, sobretudo pela diretora da escola, pois, segundo ela, “[...] *ter uma pesquisadora no cotidiano da escola, pode gerar movimentos positivos junto aos professores e pedagogas*”.

Em nosso primeiro encontro, a diretora falou do pouco envolvimento e/ou assunção de responsabilidades das pedagogas com os professores, no que diz respeito à orientação e/ou à problematização das práticas pedagógicas voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos abordados pela Educação Especial, e evidenciou sua preocupação quanto à “transferência”, embora não formal, dessas responsabilidades à professora *Rosa*, que atuava na modalidade de Educação Especial. Falou dos desafios encontrados pelos professores de sala de aula referentes ao reconhecimento e à atenção às necessidades educacionais de Thor relacionadas ao ensino e à avaliação.

Sobre a “transferência” de responsabilidades à professora da Educação Especial no contexto da escola, demonstrou clareza quanto a esse processo como algo que se foi instituindo ao longo da história da Educação Especial não somente na Escola *Belo Oriente*, mas também em muitas outras realidades escolares, e disse que acreditava na possibilidade de instituir outras formas de gerir o trabalho pedagógico na escola, envolvendo e redirecionando atribuições e papéis dos profissionais, principalmente das pedagogas.

*Eu fiz uma formação sobre educação inclusiva na UFES alguns anos atrás e uma coisa que ficou muito clara pra mim é que, na escola, os alunos com deficiência não podem ficar sob a responsabilidade de alguns professores somente. Eles não são da estagiária, da professora da Educação Especial. Eles são da classe, da escola. Mas o que vejo é que, na prática, isso é difícil, pois outras demandas pedagógicas e de acompanhamento aos projetos da escola vão se sobrepondo, principalmente porque existe um professor da área e os próprios estagiários para apoiar. A gente sabe que o estagiário é da classe, para apoiar o professor, mas o que de fato acontece é o próprio estagiário assumir, quase que sozinho, o processo de incluir o aluno. A nossa professora da Educação Especial, por ser muito dinâmica e envolvida com o trabalho na escola, acaba então assumindo muito mais do que ela deveria; acaba que ela é que orienta os estagiários, prepara as atividades, orienta, quando pode, os professores... De certo modo, isso vai criando um pouco de acomodação. A gente precisa refletir sobre isso. (DIRETORA DA ESCOLA NOVO ORIENTE)*

---

<sup>89</sup> Falamos *novamente*, pois, pela segunda vez, fomos acolhida pela diretora e pelos professores, isso porque, no início do ano letivo, estivemos com os profissionais, antecipando-lhes os objetivos da pesquisa na Escola *Belo Oriente*.

Destacamos a “tradição” dessa escola em acolher um grande número de alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Vitória, em função de ela ter integrado, no final da década de 1990, o conjunto de escolas-polo para matrícula de alunos com deficiência do Município. Essa experiência, embora traumática<sup>90</sup> para algumas, tendo em vista a matrícula repentina de muitos alunos com deficiência, sinalizou para outros profissionais uma oportunidade de formação e aprendizado, sobretudo pelo reconhecimento de que, na estrutura organizativo-pedagógica concebida historicamente para “iguais”, não caberiam os diferentes. Por esse motivo, questionamentos e problematizações antes não realizados e plausíveis no contexto escolar anterior, ou seja, de alunos sem deficiência, puderam ser propostos, incorporando pouco a pouco outras novas posturas diante do movimento de inclusão desses alunos.

Ressalte-se ainda que, no imaginário de muitos pais e professores, permanece a ideia de que esta escola está mais bem preparada para receber alunos com deficiência. O nome escolhido, Escola *Belo Oriente*, reflete essa ideia de boas expectativas e crenças positivas.

Não resta dúvida de que uma boa parte dos profissionais da escola contribuiu e ainda contribui para esse imaginário, principalmente porque eles permanecem na escola há anos, e essa experiência lhes assegura conhecimento e segurança no trabalho no dia a dia. No entanto, também é importante ressaltar a força e o poder das práticas instituídas e tidas como normalizadoras dos processos de escolarização dos sujeitos abordados pela Educação Especial nesse contexto.

Queremos com isso dizer que, ao mesmo tempo em que a experiência de mais de uma década no acolhimento de crianças, adolescentes e jovens com deficiência contribuiu para a formação, o aprendizado e a quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, também naturalizou diversas práticas de exclusão, muitas delas adotadas como recursos e estratégias “benéficas” para os sujeitos com deficiência e de “sobrevivência” para os professores.

Apenas para citar alguns exemplos temos: frequência dos alunos com deficiência à escola condicionada à presença de estagiários; “aceitação” de infrequência dos alunos pelos professores regentes como algo natural, em nome da deficiência/justificada pela permanência na SRM; redução de objetivos de ensino com a justificativa de que o aluno não dá conta do currículo proposto; ensino “igual” com a justificativa de não se estar preparado para ensinar

---

<sup>90</sup> Este é o sentimento expressado pela maioria dos professores que lá estava naquele momento.

diferente; concepção de aprovação e reprovação diferenciada em nome da deficiência, entre outros.

### 7.3 A APREENSÃO DA REALIDADE NAS ESCOLAS *NOVO HORIZONTE* E *BELO ORIENTE* PELA VIA DA OBSERVAÇÃO

A observação, segundo Vianna (2003), é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem ela, não há ciência. O caráter científico, no entanto, só é conferido quando o pesquisador assume um envolvimento para além do simples olhar e do registro de dados brutos acumulados no dia a dia como resultado das observações. É necessário saber ver e ser capaz de observar, bem como manter-se alerta e sensível para reconhecer e registrar os acontecimentos nos quais estão envolvidos os sujeitos e o contexto observado.

Com base nessas premissas, buscamos imergir o quanto nos foi possível nos contextos escolares nos quais se encontravam os dois sujeitos foco do nosso estudo, pois não bastaria observá-los em sala de aula, no recreio ou nos outros espaços da escola; seria preciso ouvir tacitamente e também sentir e perceber, por meio das pistas e dos indícios, o que os professores, pedagogas, coordenadores e estagiárias pensavam a respeito deles, de si mesmos, nesse processo, e das formas e modos como organizavam as práticas curriculares no cotidiano das escolas.

Das observações e ou/intervenções, entrevistas e conversas informais realizadas nas Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente*, pudemos depreender os modos subjetivos e objetivos como é conduzido o trabalho pedagógico no qual estão ou não envolvidos os alunos com deficiência, especialmente aqueles foco do estudo. Algumas concepções, justificativas para as fragilidades do trabalho pedagógico e sugestões para outras novas possibilidades de gestão, fortemente presentes nos depoimentos, foram aqui registradas, como, por exemplo, as do professor de História, na Escola *Belo Oriente*:

*Infelizmente temos que rever essa questão do trabalho pedagógico na escola. Hoje o pedagogo não faz, não porque ele não queira fazer. Tenho certeza que nenhum profissional deixaria de executar um trabalho como esse, mas a questão é que são tantos outros problemas que, infelizmente, voltando ao cotidiano da escola, esses meninos são os menos problemáticos. Eles não são visíveis dentro das margens criadas por outros problemas, aí, o que acontece... Ah! vamos deixar porque eles já*

*estão dentro do regime da lei, não tem reprovação pra eles, e nós temos que focar os alunos ditos normais que dão muitos problemas. (PROFESSOR DE HISTÓRIA)*

A análise do vivido feita pelo professor surgiu dos nossos questionamentos sobre as orientações e o apoio até então recebidos por ele das pedagogas e da professora da Educação Especial, para o ensino e a avaliação de Thor. Esse é um dos professores que mais interagem com Thor e com os demais alunos com deficiência na Escola *Belo Oriente*, dentro e fora de sala de aula. Ele assume com firmeza seu posicionamento de respeito às diferenças e a necessidade de se fazer mais, pedagogicamente, por tais alunos. Nesse sentido, com uma intenção mais propositiva, o professor se manifestou:

*Agora tenho uma sugestão. Eu acho que uma escola como a nossa, que faz a inclusão de muitos alunos, com tantas turmas, deveria ter uma pedagoga específica pra trabalhar com os professores que têm alunos com deficiência. Ela seria o elo de conexão, porque os pedagogos, em geral, têm muitas outras atribuições no dia a dia, e isso impede às vezes que eles se aprofundem e ajudem mais os professores. Por exemplo, essa pedagoga específica chegaria diretamente no professor: “Professor, o que nós podemos trabalhar com Fulano?” “Olha, Fulano tem isso, isso e isso; as possibilidades dele são essas, essas e essas.” Ele faria o papel que os outros pedagogos deveriam fazer, mas não conseguem pelo volume de trabalho, e aí acabam não fazendo. (PROFESSOR DE HISTÓRIA)*

Já havíamos percebido, ao observar as aulas desse professor, que as estratégias e metodologias por ele utilizadas, embora interessantes para a grande maioria, não contemplavam as necessidades de Thor quanto ao acesso ao conteúdo escolar e à avaliação da aprendizagem desse conteúdo. Como ele havia assumido sua impotência em ensinar e avaliar Thor por meio das metodologias e recursos usualmente adotados na classe e, além disso, demonstrado o desejo de ser demandado no que diz respeito ao trabalho com o aluno, propusemos, de imediato, um encontro entre nós, a professora da Educação Especial, a estagiária da classe e a pedagoga, para que juntos pensássemos algumas estratégias voltadas ao acesso de Thor aos conteúdos escolares relacionados ao componente curricular de História.

Isso ocorreu logo na semana seguinte, infelizmente sem a participação da pedagoga. Sugerimos, além de aulas em *Power Point*, com inserção de outras imagens acerca das temáticas, que fosse criado um banco de informações adicionais no *notebook* que Thor passaria a levar para a sala <sup>91</sup> e que fosse confeccionada uma pasta de conteúdos temáticos, com imagens e textos/tópicos-chave acerca dos assuntos trabalhados. Lembramos ao professor que a realização dos planejamentos em interação com a estagiária seria

---

<sup>91</sup> Este *notebook* é um dos equipamentos disponibilizados pelo MEC para composição da SRM. Em decisão conjunta, nossa e dos professores, Thor passaria a usá-lo nas aulas.

fundamental, principalmente para a escolha das imagens e outros textos que remetessem aos respectivos conteúdos.

A manifestação do professor sobre a reorganização das estratégias de apoio e acompanhamento pedagógico na Escola *Belo Oriente*, além de sinalizar aspectos positivos, chamou nossa atenção para os modos de organização do trabalho pedagógico nas duas escolas pesquisadas.

Esses modos de organização parecem “produzir” os grandes desafios em relação ao trabalho pedagógico no qual deveriam estar envolvidos os alunos com deficiência. Eles são evidenciados, **em primeiro lugar**, pelo distanciamento e a não articulação entre os fazeres gerais da escola e os fazeres desenvolvidos pelas professoras especializadas nos diferentes espaços, especialmente o da SRM; **em segundo lugar**, pelos encaminhamentos dados aos chamados *alunos da educação especial*, quase sempre realizados à parte pelo pequeno grupo que atua na Educação Especial; **em terceiro lugar**, pelo pouco protagonismo e *presença pedagógica* das pedagogas com os professores no sentido de problematizar, levantar demandas e propor alternativas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos com deficiência. Tudo isso provoca um abismo na escola, demarca lugares e reafirma impossibilidades.

Esses aspectos expressam objetiva e subjetivamente que as crenças, concepções e expectativas em relação a tais alunos pouco se aproximam do inegável direito de todos de aprender e de acessar o conhecimento e o currículo escolar, em condições de igualdade e equidade de oportunidades.

No caso da Escola *Novo Horizonte*, o abismo se manifestava pela ação organizativo-pedagógica, totalmente legada à atuação da professora da Educação Especial. É possível verificar isso no relato da professora:

*Olha, aqui eu estou sozinha. Chego, atendo os alunos que vêm do turno da manhã. Sobra pouco tempo pra pensar e planejar alguma coisa pra [...]. Mas se fizessemos isso juntos, quero dizer, eu, os professores e a pedagoga, acho que a gente caminharia mais. Eu entendo que não sou a única responsável pelos alunos especiais desta escola. Na verdade, eu também preciso de orientações e apoio no meu trabalho. Mas é como se fosse. Peço sempre à pedagoga que me chame quando estiver conversando com algum professor, mas ainda nunca fui chamada pra participar dos planejamentos. Acho que eles nem fazem. Fico inconformada de ver [...] na sala de aula, só olhando de um lado para o outro, e a estagiária copiando as coisas no caderno dela. Quando dá, vou à sala de aula, dou umas orientações pra estagiária. Sugiro umas atividades, mas não consigo falar com os professores. Tem que ter um momento especial para isso. Na verdade, acho que não existe uma preocupação da pedagoga e das demais pessoas para com esses alunos. Parece que*

*qualquer coisa que eu fizer está boa pra eles, e ninguém se interessa em saber mais, desde que não sejam maltratados, é claro. Essa coisa de preocupar com o ensino, com os recursos que tem aqui, ninguém se interessa. Você não viu? Os equipamentos mal funcionam aqui, ninguém dá conta de nada que está aqui nesta sala. É uma dificuldade imensa pra conseguir as coisas... Os alunos especiais estão em outro mundo na escola. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO TURNO – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

“*Bem ou mal, com resultados ou sem resultados*”<sup>92</sup>, as ações da professora, até aquele momento, ainda não tinham sido discutidas, planejadas e articuladas com a pedagoga que acompanhava a turma da aluna, muito menos com os professores regentes de classe.

A referência “*bem ou mal*” utilizada pela própria professora especializada não tem o sentido de mérito no que tange aos seus fazeres, mas expressa certo ressentimento relacionado ao não acompanhamento e/ou à pouca importância atribuída aos seus saberes e fazeres.

Percebemos na fala da professora uma sequência de desencontros provocados pela não articulação de seu trabalho e de suas atribuições com o setor pedagógico, implicando uma atuação solitária, desde o planejamento até o desenvolvimento das ações no dia a dia da escola.

Ao indagarmos a pedagoga acerca do distanciamento e da não articulação do trabalho pedagógico realizado pela professora especializada com o dos professores regentes e o dela para atender as diversas demandas apresentadas pela aluna investigada, ela respondeu:

*[...] dificilmente teremos professores interessados em aprender e descobrir como trabalhar com esse tipo de aluno. Eles até aceitam bem os alunos na sala de aula, mas ter um trabalho a mais, isso eles não vão querer, não [...], por isso ficam mais distantes. Eles acreditam que, se tem um setor pra cuidar disso, não têm que se preocupar, pois eles mal dão conta dos demais alunos da sala, considerados “normais”. Pra ser sincera, eu nunca abordei nenhum professor quanto às questões de ensino, tipo de atividades, avaliação de Helen, até porque não sei orientar nada sobre isso. A estagiária deve saber mais do que eu, pois está mais próxima dos conhecimentos da Educação Especial e também de Helen. Acho que, se os professores tiverem alguma dúvida, eles devem ir diretamente à professora especializada. (PED 2 – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

É interessante destacar ainda sua percepção sobre a aluna:

*Aqui todos gostam muito de Helen e ela não dá trabalho nenhum, apesar de todos os dias estar aqui. Acho que deve ser bom pra ela vir à escola, ver pessoas. Você acha que Helen realmente pode aprender? Como isso pode ser possível, se não fala, não escreve? Acho isso muito complicado. Como vamos saber se Helen está aprendendo? Você acha que Helen poderá, no futuro, ser alguém na vida, assim, no trabalho, ter uma profissão? (PED 2 – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

---

<sup>92</sup> Esta é a expressão da professora.

Na primeira expressão da pedagoga, há uma manifestação clara não só de anuência quanto ao não fazer dos professores, mas também de concepções equivocadas quanto à ideia de um trabalho à parte, setorializado, dentro da própria escola.

Além disso, a pedagoga toma a questão dos saberes específicos como justificativa para abdicar e afastar-se de sua responsabilidade profissional no que diz respeito a problematizar e levantar demandas relativas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de todos os alunos da classe, sem distinção.

Em decorrência de um ceticismo e um desconhecimento das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos comprometidos na fala, a pedagoga deixa de provocar “pedagogicamente” os professores sobre suas práticas e não os convoca a convergir seus olhares para as necessidades individuais dos diferentes alunos da classe. Os professores continuam isolados em suas salas de aula, assim como isolada está a professora especializada.

Num círculo vicioso de ceticismo e de não protagonismo e presença pedagógica, essa pedagoga, infelizmente, demarca os lugares e os limites de ação dela e dos demais professores da escola.

Percebemos, ainda, nesses desencontros, uma forte concepção de concessão de direitos, no sentido estrito de doação e cessão de algo, como se os alunos com deficiência estivessem ocupando um lugar que não lhes pertence. São como estrangeiros e “intrusos” no seu próprio território. É como se estivessem ali, mas não deveriam estar.

A mesma pedagoga assim se expressa sobre a presença desses alunos na escola: *“Mas é um direito deles, não é? É difícil, porque ninguém sabe como trabalhar; a maioria dos professores nunca viu esses alunos realmente incluídos, por isso, não acreditam nessa possibilidade. Acho que o seu trabalho pode mostrar isso pra nós”*. Depreende-se dessa fala que o acesso à escola e a permanência nela, no sentido estrito de terem o direito de ali ficar, bastam, principalmente para aqueles que apresentam maiores comprometimentos motores e de fala.

Questões ligadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação desses alunos não são postas em discussão e não são problematizadas ou percebidas no cotidiano da escola. Perpetua-se, dessa maneira, o que no imaginário de muitos já se cristalizou, ou seja, a ideia de impossibilidades e desafios absolutos quanto ao processo de escolarização de tais alunos.

Para fazer emergir as possibilidades de trabalho pedagógico com alunos deficientes, sobretudo os que apresentam severos comprometimentos motores e de fala, é preciso romper ou desconstruir as barreiras atitudinais provocadas pelo ceticismo e pela descrença, ainda tão naturalizados pela escola e seus profissionais em relação a esses sujeitos.

Desse modo, quando a escola assume sua função precípua, que é a de ensinar a todos, ela passa, por meio desses mesmos profissionais, a problematizar e “incomodar-se” com questões que antes estariam limitadas somente às ações de cuidado e bem-estar dos alunos.

Outros abismos também são erguidos no interior da escola, reafirmando a ideia de *desresponsabilização* com os alunos que apresentam deficiência. Esses abismos estão presentes tanto na Escola *Novo Horizonte* quanto na Escola *Belo Oriente* e se manifestam pela ideia de que o aluno com deficiência não pertence à escola, e sim à Educação Especial. Eles estão representados e/ou materializados, no próprio espaço da SRM, pela professora especializada e pela estagiária que acompanha a classe/o aluno. O espaço da SRM constitui-se, no imaginário das pessoas, como sendo o lugar desse aluno, em detrimento dos demais lugares da escola.

Helen, na Escola *Novo Horizonte*, e Thor, na Escola *Belo Oriente*, são sujeitos “invisíveis” sob o ponto de vista das demandas atribuídas aos profissionais em relação aos demais alunos sem deficiência, uma vez que existem outros profissionais, os da Educação Especial, que assumem as responsabilidades organizativo-pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência, entre outras demandas na escola. Podemos confirmar isso na expressão de uma das pedagogas da Escola *Belo Oriente*:

*Olha, a verdade é que a gente aqui meio que se acostumou mal, pois a professora Rosa, por toda sua dedicação, vem assumindo atribuições e responsabilidades que são nossas sim. Mas também não se pode esquecer o que é o trabalho de um pedagogo hoje nas escolas da Rede, não é? É tudo por conta da gente. É só acompanhar o nosso trabalho que você vai ver o tamanho da demanda. Então, quando Rosa assume desse jeito as questões da Educação Especial que você está problematizando aí com a gente, é como se fosse uma coisa a menos. A gente até conversa de vez em quando, mas realmente a questão da Educação Especial não é puxada por nós, pedagogas. Acho que isso precisa mudar sim. (PEDAGOGA – ESCOLA BELO ORIENTE)*

Na ausência de um protagonismo das pedagogas quanto à gestão do trabalho pedagógico na escola, concebendo-se nessa gestão a presença de alunos com deficiência, a professora da Educação Especial, as estagiárias e a própria SRM constituem-se quase como únicas referências quando os assuntos são a definição e a seleção das atividades que as



estagiárias levam para a sala e dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo aluno; a elaboração das avaliações, quando os alunos as fazem; as informações gerais sobre o aluno (algumas delas são recebidas e também partem das estagiárias, como, por exemplo, o recebimento e envio de bilhetes e comunicados das famílias e da escola); as necessidades gerais ligadas à acessibilidade de mobiliário, aos recursos pedagógicos, entre outros.

As práticas de atendimento e/ou de organização pedagógica segregadas, quando naturalizadas, principalmente no cotidiano da escola, favorecem processos de invisibilização da diferença, na medida em que a “visibilidade” da diferença é conferida e transferida a grupos de profissionais que atuam na Educação Especial.

Nesse cenário, pudemos perceber várias situações de naturalização de práticas de invisibilidade para com os sujeitos com deficiência. Uma delas está relacionada à acessibilidade de mobiliário na Escola *Novo Horizonte*.

Depois de quase três meses do início de nossa pesquisa nessa escola, descobrimos que lá havia mesas<sup>93</sup> ergonomicamente adequadas em sala de aula para alunos que usam cadeiras de rodas. Esse tipo de mesa era tudo aquilo, em termos de mobiliário, de que a aluna Helen precisava. Apesar de sempre abordarmos em nossas conversas com a professora e a pedagoga da escola a questão da necessidade de melhorias no mobiliário da sala de aula e na cadeira de rodas (aumentar o tampo), ninguém havia mencionado a possibilidade de uso dessas mesas, isso porque nem sabiam da existência delas na escola.

É preciso destacar que a estagiária<sup>94</sup> foi a única pessoa que, até aquele momento, manifestou seu incômodo a respeito da inadequação do mobiliário da sala de aula. Essa questão nos preocupa muito mais do que saber se existem ou não mesas apropriadas para deficientes na escola. Isso nos leva a concluir que Helen tem passado despercebida no ambiente escolar, portanto não é atendida em suas dificuldades. Até aquele momento nenhum professor, embora eles estivessem todos os dias com Helen, havia problematizado a questão

---

<sup>93</sup> Encontramos em uma sala de aula, no fundo do corredor, do lado oposto à sala de Helen, uma mesa própria para o encaixe de sua cadeira de rodas, com um tampo amplo, ideal à sua necessidade. Essa mesa ali estava porque, no turno matutino, um aluno cadeirante a usava. Procuramos a coordenação a fim de sugerir que a turma da 6.<sup>a</sup> série fosse remanejada para a sala em que estava a mesa, evitando desse modo ter que retirá-la todos os dias à tarde. Segundo a coordenadora, não seria possível remanejar a turma para o fim do corredor porque isso dificultaria o trabalho de apoio da coordenação para as turmas do Ensino Fundamental II que ficavam todas próximas umas das outras. Buscamos a direção da escola a fim de resolver a situação. Tal não foi nossa surpresa, quando a diretora disse que ela própria havia mandado fabricar seis daquelas mesas em anos anteriores e que não entendia por que não havia uma na turma da 6.<sup>a</sup> série. Procuramos novamente a pedagoga e esta disse que desconhecia a existência dessas mesas. Numa busca mais cuidadosa pela escola com a diretora, descobrimos que elas estavam sendo utilizadas por funcionários, em outros ambientes da escola. No dia seguinte, a diretora providenciou o deslocamento de uma dessas mesas para a turma da aluna Helen.

<sup>94</sup> Assim colocamos porque somente esta manifestou sua preocupação. Se outras pessoas notaram, isso não foi socializado com a pedagoga ou a diretora e os coordenadores da escola.

visível de seus braços ficarem presos sob o tampo pequeno da cadeira de rodas, ou de não caberem sobre ele junto com os materiais que trazia para a sala de aula.

Embora conste das atribuições da pedagoga a de que deve fazer um levantamento das demandas pedagógicas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação tanto dos alunos quanto dos próprios professores, subentendendo-se que nesse levantamento também devam sobressair as questões de acessibilidade nas suas várias dimensões, o fato é que somente por acaso foi descoberta a existência de mesas adequadas para alunos cadeirantes.

Isso nos fala da invisibilidade de Helen como um todo e como sujeito com necessidades específicas. Fala-nos dos processos de exclusão naturalmente presentes no espaço escolar. Fala-nos do apagamento dos sujeitos com deficiência em nome de atitudes generalizadas no contexto da escola, quando não se leva em conta que fatores específicos devem ser considerados, olhados e problematizados. Fala-nos, por fim, da negação subjetiva ao direito de aprender, que se materializa nesse caso em uma negação objetiva.

Questionada sobre seu desconhecimento acerca da existência das referidas mesas, a professora da Educação Especial respondeu: *“Só hoje eu descobri que na sala do ( ) tem uma mesa adaptada ideal para Helen. O menino que a usa estuda de manhã, e a sala dele fica no canto final do corredor. É por isso que eu nunca a vi”*. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO TURNO)

Solicitada a resolver o problema, a coordenadora pontuou: *“É um pouco complicado retirar a mesa todos os dias da sala do outro aluno para a sala dela, e trocar a turma de lugar é mais difícil ainda”*. (COORDENADORA DO TURNO)

Quando informamos a pedagoga sobre a mesa e solicitamos seu apoio para resolver a situação, esta admirada respondeu: *“Nossa! Eu não conheço esta mesa. Confesso que nunca vi, mas também ninguém nunca reclamou comigo que Helen precisava de uma mesa adaptada. Vou conversar com o pessoal pra ver o que fazer pra essa mesa ficar na sala dela”*. (PED 2)

Ainda sem saber que existiam outras mesas na escola e tentando decidir com a diretora se se mudaria para outro espaço a sala de Helen, ou se todos os dias deslocaríamos a mesa para a sala em que a aluna estudava, surpreendemo-nos com a seguinte fala:

*Você está falando de uma mesa verde, grande e de fórmica? Eu mandei fazer seis dessas mesas há uns três anos atrás, exatamente para uso dos alunos cadeirantes. Eu mesma desenhei. Não entendo como Helen não tem uma na sala. O que deve*

*estar acontecendo é elas devem estar espalhadas pela escola. Sabe como é, ela é ideal pra trabalhar com digitação e outros trabalhos, mas pode deixar que amanhã mesmo pedirei pra colocar uma na sala de Helen.* (DIRETORA DA ESCOLA)

Numa busca rápida, encontramos duas mesas, uma na biblioteca e outra em uma sala de apoio à secretaria da escola, uma espécie de sala para arquivo de documentos.

A mesa foi colocada na sala de Helen e, nos dias seguintes, até o seu afastamento para a cirurgia, permaneceu lá. Infelizmente, quase quatro meses depois, quando a aluna voltou à escola, verificamos que não estava mais na classe, mesmo depois de quase duas semanas do retorno da aluna (a nova estagiária nem sabia da existência da mesa). Foi novamente necessário um movimento de nossa parte para que a mesa fosse recolocada definitivamente na sala de Helen.

Fica bastante claro que a invisibilidade da aluna reverbera na invisibilidade de tudo o que poderia apoiá-la em seu processo de escolarização. Por isso os “esquecimentos”, os desconhecimentos da existência dos recursos, entre outras práticas subjetivas de exclusão e negação do direito de aprender. Quatro profissionais, a coordenadora, a professora da Educação Especial, a pedagoga e a diretora, embora já soubessem da necessidade de Helen utilizar o mobiliário adequado em sala de aula e após termos visibilizado e assegurado para algumas delas que este seria essencial para que Helen realizasse as tarefas e melhorasse a postura ao realizá-las, não conseguiram, mesmo depois da volta de Helen à escola após a cirurgia, lembrar que a mesa deveria retornar à sala.

A professora da Educação Especial e a pedagoga disseram que se “esqueceram” da mesa e que realmente não perceberam que ela não estava lá. E os professores da classe? Será que também esqueceram ou nunca “viram” a mesa? Ou será que nunca se deram conta da aluna com suas necessidades?

Da Escola *Belo Oriente* trazemos observações também importantes. Diferentemente da Escola *Novo Horizonte*, na qual jamais encontramos Helen fora da sala de aula, na *Belo Oriente*, Thor ficava a maior parte do tempo na SRM. A justificativa para isso era que não havia estagiários suficientes na escola para apoio aos alunos em suas salas de aula. O que ocorria era um sistema de revezamento, principalmente dos alunos mais comprometidos.

Thor necessitava de um apoio mais constante em sala de aula, pois precisava ser reposturado em sua cadeira de rodas continuamente; precisava de apoio para o uso da órtese e de outros recursos e, por apresentar grande espasticidade dos membros superiores com

movimentos involuntários bruscos e fortes, precisava de um olhar e cuidados constantes para que não se machucasse em quinas de mesas e cadeiras, como já ocorrera em outras ocasiões.

Esse quadro de necessidades levava os professores a temer ficar sozinhos em sala com o aluno bem como a assumir responsabilidade por suas dificuldades quanto à comunicação e, conseqüentemente, quanto à mediação pedagógica.

*Olha, acho muito difícil ficar sozinha na sala com ele. Além de eu não saber muito bem como ensinar, como fazer chegar o conteúdo até ele, eu não sei como conversar, não entendo os gestos dele, se alguma coisa está incomodando, quando tirar da sala para trocar a roupa... essas coisas. Acho imprescindível um apoio na sala, me passa segurança, e acho que, além de ser direito dele, também é direito nosso, dos professores. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)*

Nesse sentido, o apoio da estagiária é real tanto nos processos de adequação postural ou relativos a outros cuidados e atenção com o aluno, quanto nos que se referem ao apoio pedagógico propriamente dito. A fim de amenizar a situação até que uma nova estagiária chegasse, a escola se organizou num sistema de revezamento para que uma das estagiárias pudesse acompanhar duas turmas ao mesmo tempo. Assim, ora Thor ficava na sala de aula com ela, ora ficava na SRM com a professora da Educação Especial ou com outras estagiárias que ali estavam.

É importante marcar que, nos momentos em que Thor permanecia na SRM, enquanto aguardava sua vez de ir para a sala de aula sempre lhe eram oferecidas folhas xerocadas, sem nenhuma relação com seus interesses sociais, acadêmicos ou suas capacidades e possibilidades de realização. Essas atividades eram repassadas por estagiárias que quase sempre acompanhavam outras duas alunas que, até aquele momento, não “*tinham condições de frequentar*” a sala de aula<sup>95</sup>.

Nesse contexto diário, a professora *Rosa*, em meio às tentativas de orientar as estagiárias, atender famílias e alunos especiais “menos comprometidos”, que tinham por hábito procurá-la para solucionar problemas corriqueiros nas salas de aulas, também realizava o AEE para os alunos do turno matutino. Nesses momentos, ela se afastava para atendê-los em outra sala. Assim, as questões relacionadas aos alunos especiais da escola ficavam, momentaneamente, sob a responsabilidade das estagiárias que, além disso, já tinham que acompanhar na SRM as duas alunas aqui citadas, quando vinham à escola.

---

<sup>95</sup> Uma das duas alunas acompanhadas por essas estagiárias tem síndrome de Cri Du Chat. Não tem fala articulada, apresenta deficiência intelectual e permanece quase todo tempo no chão, arrastando-se de um lado para o outro. Quando vem à escola, permanece durante todo o tempo na SRM. A segunda aluna tem autismo, com alterações importantes no comportamento social. Durante os meses em que estivemos na escola, ela também permanecia na SRM.

A lógica e o entendimento de que os estagiários estão na escola na condição de aprendizes e que, em hipótese nenhuma, podem assumir responsabilidades cabíveis exclusivamente aos professores e pedagogas, parecem estar invertidos na Escola *Belo Oriente*. Na realidade, essa lógica chega a ser expressa por uma das professoras da escola, que assume essa condição de inversão justificando-a:

*Acredito que ela (a estagiária) saiba, sim, muito mais do que eu. Afinal ela está aqui na escola voltada só pra isso. Ela tem condições de ler, pesquisar sobre a deficiência do aluno, buscar mais informações. Eu até entendo que deveria ser o contrário, mas eu, por exemplo, estou tendo um aluno especial na sala pela primeira vez. O que eu tento fazer então é conversar com a estagiária pra a gente aprender juntas. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS)*

A organização do trabalho pedagógico numa escola que pretende ser inclusiva pressupõe que se pense, coletiva e simultaneamente, sobre as múltiplas variáveis que envolvem a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência na escola. Não basta, como escreve Padilha (2004a, p. 96), colocar todos os alunos juntos, num mesmo lugar, entendendo com isso que estamos incluindo. Também não podemos deixá-los sem escola, pois tão violento quanto isso “[...] é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectivas de trabalho, sem segurança, sem orientação e sem cuidados”. Mas igualmente violento é

[...] deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número de pessoas suficientes para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; sala de recursos em pleno funcionamento [...] (PADILHA, 2004a, p. 97).

As ponderações de Padilha (2004) servem-nos para reflexão tanto sobre o espaço micro da escola, no qual estão diretamente envolvidos pais, professores e equipe técnico-pedagógica, quanto sobre os espaços de gestão centralizada, como no caso das Secretarias de Educação. Em relação a este último espaço como instância responsável por inúmeras ações institucionais (oferta de formação de professores; contratação e disponibilização de servidores; acompanhamento técnico-pedagógico, como orientações de natureza pedagógica e técnica em processos de transferências de recursos via programas do Governo Federal, entre outras), tem-se a expectativa de que essas ações contribuam para que os alunos não apenas

tenham *um lugar marcado na sala de aula*, mas também que o ocupem, aprendendo o que precisam e desenvolvendo-se social e intelectualmente, como os demais alunos.

Embora tenhamos percebido na rotina da SRM da Escola *Novo Oriente* muito trabalho e muito movimento, observamos também pouco envolvimento e participação de outros atores que não os da professora da Educação Especial e das estagiárias.

Foi nos momentos iniciais das aulas em que Thor aguardava para dirigir-se à sala de aula que buscamos conhecer mais o aluno. As conversas e as proposições de algumas atividades tiveram como objetivo conhecer seu potencial comunicativo e cognitivo. Essa aproximação com aluno e as “descobertas” realizadas nos ajudaram a implementar as pranchas de comunicação e a pasta de conteúdos temáticos para apoiar o acesso aos assuntos estudados em sala de aula.

Neste texto, falaremos sobre o processo de construção e uso dos recursos de CAA e traremos discussões e análises sobre as trocas comunicativas entre Thor e seus interlocutores e sobre os episódios interativos/discursivos apreendidos no contexto da escola durante a pesquisa.

### **7.3.1 A processualidade das ações interventivas de *Flor de Lis* na Escola *Novo Horizonte*: trocas comunicativas – aprendendo a “falar” com quem não fala**

Nosso primeiro contato com *Flor de Lis*, após apresentarmos os objetivos da pesquisa e nossas intenções sobre o acompanhamento de seu trabalho com Helen, foi marcado por uma expressão bastante veemente, que felizmente se concretizou ao longo dos nossos encontros: “*Só assumo esta empreitada se você estiver junto de mim!*”.

Tínhamos nesse primeiro encontro a expectativa de que a professora tivesse algumas informações sobre a aluna, já que a receberia na semana seguinte. Havíamos acertado isso com a pedagoga e a professora da Educação Especial do turno, solicitando que entrassem em contato com *Flor de Lis* a fim de obter informações sobre qual seria o melhor dia e horário para a primeira reunião com ela, a mãe e a aluna Helen, e que repassassem informações sobre o processo escolar da aluna em sala de aula, com vistas a melhor orientar a professora na

elaboração da proposta do AEE. No entanto, a única informação que *Flor de Lis* havia recebido da diretora era de que ela receberia uma nova aluna do vespertino para o AEE.

Diante disso, assumimos a responsabilidade de repassar à professora *Flor de Lis* as informações de que dispúnhamos acerca da aluna. Dissemos-lhe do potencial comunicativo de Helen, sobretudo quando mediado por recursos de CAA, e da importância de visibilizarmos aos demais profissionais da escola esse potencial, pois, por meio de trocas comunicativas e maior interação entre os professores e a aluna, ela poderia participar mais das aulas, em melhores condições de acesso ao conhecimento e ao currículo escolar. Em síntese, esses eram os principais objetivos do AEE para Helen.

É importante registrar que, na conversa prévia que tivemos com a mãe de Helen sobre o AEE, esta expressou sua decisão de não trazer a filha para tal atendimento naquele ano, pois, na opinião dela, isso seria perda de tempo, pois a filha faria as mesmas coisas que sempre havia feito. Em sua avaliação, a mãe não vira nenhum progresso nem percebera interesse da filha para com as atividades trabalhadas nesse espaço. Ao afirmar que nós acompanharíamos os atendimentos e também atuaríamos com a professora, a mãe se dispôs a trazer Helen para o AEE.

Com essa intenção, acompanhamos, entre uma e duas vezes por semana, as ações realizadas pela professora *Flor de Lis*, por meio da observação, do planejamento formativo envolvendo estudo e indicação de fontes de leitura, produção e seleção de recursos materiais, e da realização de entrevistas e intervenção conjunta nos atendimentos à Helen.

O objetivo deste tópico, então, é apresentar a processualidade desse acompanhamento a partir de nossas reuniões com a professora nos planejamentos formativos, na atuação conjunta e nas avaliações realizadas acerca das ações desenvolvidas nos encontros com a aluna.

Esses encontros são apresentados por meio da sequencialidade das aulas do AEE, a partir das quais propomos o diálogo teórico sobre o uso dos recursos de CAA e sobre a linguagem e os processos comunicacionais de Helen, entre outras ações relacionadas à articulação das práticas do AEE com o currículo escolar.

Retomando a fala enfática de *Flor de Lis* – “*Só assumo esta empreitada se você estiver junto de mim!*” –, achamos importante registrar o argumento para isso. Ela esclareceu que sabia de suas atribuições e obrigações na escola e que, de um jeito ou de outro, teria “*que se virar para atender a aluna*”, mas quando disse isso estava referindo-se à necessidade de apoio em tudo, desde o conhecimento teórico acerca dos recursos de CAA, de linguagem e

comunicação em pessoas que não falam, até os planejamentos das aulas e as intervenções e mediações pedagógicas com a aluna. *Flor de Lis* disse que nunca se havia deparado com alunos com tais comprometimentos. Esse era seu primeiro ano como professora de AEE. Embora inicialmente insegura, demonstrou disposição nessa nova empreitada, conforme ela mesma disse.

Combinamos, então, que os planejamentos aconteceriam às terças-feiras, dia determinado para isso pela Secretaria de Educação, e que o período de atendimento para a aluna no AEE seria a partir das 13h30min, todas as segundas-feiras.

Deixamos com *Flor de Lis* alguns textos sobre TA e CAA e uma coletânea organizada pelo MEC, *Portal de ajudas técnicas*, entre outras fontes de pesquisas, como *sites* diversos, para que ela se aproximasse desse conhecimento *a priori*. Percebemos muita ansiedade, mas, ao mesmo tempo, ânimo e uma grande expectativa por parte da professora quanto ao trabalho com Helen. Em sua opinião, esta seria, para ela, uma excelente oportunidade de desenvolvimento profissional.

A expectativa de *Flor de Lis* quanto à nossa colaboração e participação assim como a baixa expectativa da mãe em relação ao AEE, a ponto de chegar a dizer que só levaria a filha se nós estivéssemos presente nos atendimentos, levaram-nos a esclarecer para ambas os objetivos principais de nossa atuação naquele espaço, ou seja, o de **colaborar** com a professora e **intervir** nas ações de planejamento (definição de recursos didático-pedagógicos voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação da aluna, sem perder de vista a interlocução com o currículo escolar); **produzir** conhecimentos por meio do estudo e reflexão de temas acerca da linguagem e dos processos comunicativos e enunciativos em sujeitos sem fala articulada; **elaborar e potencializar** o uso dos recursos de TA/CAA como facilitadores dos processos/trocas comunicativas no cotidiano da sala de aula assim como do acesso ao currículo escolar, e **visibilizar** aos alunos, professores e demais profissionais da escola o potencial comunicativo<sup>96</sup> e de aprendizagem de Helen, com o uso desses recursos no contexto escolar.

---

<sup>96</sup> De antemão, chamamos a atenção para a organização, neste texto, do oitavo capítulo, que apresenta e discute com maior aprofundamento os processos comunicativos dos alunos pesquisados. Esses processos foram audiogravados tanto nos momentos do AEE, quanto nas situações de interação com diferentes pessoas, permitindo-nos refletir acerca da constituição e do desenvolvimento da linguagem, com destaque às questões teóricas anunciadas por Benveniste e Bakhtin, as quais envolvem os processos enunciativos e discursivos.



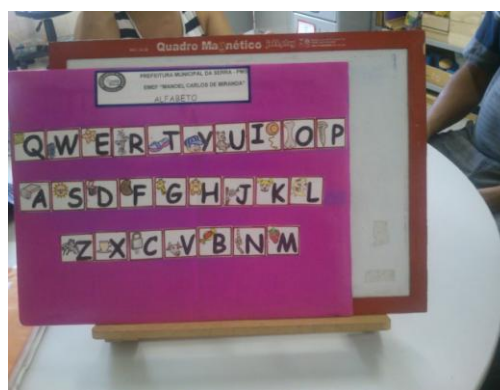
Os demais encontros para planejamento com *Flor de Lis* às terças-feiras voltaram-se sempre aos objetivos previstos, constituindo-se, sobretudo, num espaço de reflexão-ação-reflexão, a partir das experiências de intervenção e *feedback* recebidos no AEE às segundas-feiras.

A seguir, registramos, descritiva e reflexivamente, **seis** das doze aulas realizadas no AEE. De forma não tão linear, trazemos os planejamentos, replanejamentos e interlocuções ocorridos antes, durante e após as aulas. Os assuntos na primeira aula não se prenderam aos objetivos diretamente relacionados à sequência didático-pedagógica de um determinado conteúdo ou tema, como se pode conferir.

<b>1.ª aula:</b> 23/4/12	<b>Recursos utilizados:</b> Plano inclinado e ponteira/pincel longo (Figura 1), quadro magnético (Figura 2), figuras diversas imantadas, letras, sílabas e palavras, símbolo SIM e NÃO.	<b>Objetivos:</b> Avaliar a funcionalidade dos recursos bem como algumas competências comunicativas e nível de compreensão geral da aluna (objetos, pessoas, ações, situações-problema simples e complexas).
<b>Síntese da aula</b>	A professora inicia apresentando todos os recursos preparados. Mostra cada um deles à aluna e esclarece que o primeiro objetivo é o de perceber a funcionalidade e adequação deles às suas necessidades posturais e educacionais (conteúdos e atividades). Testa o uso dos recursos, ao mesmo tempo em que solicita a participação da aluna na identificação de letras, sílabas, figuras representativas de situações diversas (clima, identificação de diferentes paisagens geográficas, profissões, regras do trânsito para pedestre, povos diferentes – índios, negros, europeus, asiáticos), imagens representativas de sentimentos e ações; em jogos – verbalização da situação e identificação da imagem (diferentes níveis); em opiniões sobre a escola, os professores, entre outras.	



**Figura 1** - Plano inclinado e ponteira/pincel



**Figura 2** - Quadro magnético

Nessa **primeira aula**, *Flor de Lis* e nós apresentamos à aluna imagens diversas (água, comida, banheiro, pessoa triste, alegre, com dor, chorando, sorrindo, dormindo...) e situações

cotidianas variadas (pessoas passeando, trabalhando, viajando, praticando esportes, consultando médico, brigando, abraçando, brincando; fotos da Presidenta do Brasil, de artistas da TV, de cantores; imagens de desastres ambientais, entre outras).

Descobrimos nesse processo a funcionalidade de alguns recursos de baixa tecnologia (alguns deles construídos ou descobertos naquele momento, como a ponteira/pincel e a possibilidade de Helen para arrastar figuras e letras imantadas no quadro magnético).

Além de identificar o nível de conhecimento, interpretação e compreensão de Helen sobre o que representavam as imagens/situações expostas, também tínhamos como objetivo verificar se Helen emitia ou não sons para algumas palavras ou situações e conhecer as expressões faciais e gestos utilizados nas ações comunicativas. O conhecimento e a compreensão relativos às situações apresentadas eram percebidos quando Helen apontava e/ou relacionava as imagens para a composição de determinada resposta às nossas proposições e/ou perguntas. Seguem três exemplos:

**Exemplo 1:** *Helen, o que você comeu hoje, no café da manhã?* Dentre as imagens de alimentos propostas a Helen, ela arrastou a do pão e do café-com-leite.

**Exemplo 2:** *Helen, quem comanda o nosso País? Quem é o Presidente da República?* Dentre as várias imagens expostas de pessoas, Helen apontou corretamente a da Presidenta Dilma.

**Exemplo 3:** *Helen, escolha dentre estas imagens quais as que contribuem para esses grandes desastres ambientais que a gente vê com frequência na TV.* Foram dispostas imagens de pessoas jogando lixo nas ruas, derrubando florestas, imagens de queimadas, mas também de pessoas plantando árvores, recolhendo adequadamente o lixo, entre outras que não provocam alterações no ambiente. Helen fez as escolhas corretas, sorrindo diante das imagens que contribuíam para a preservação do ambiente. Demonstrava desse modo que podia não só identificar ações que eram prejudiciais, mas também comunicar-se conosco demonstrando, por meio de um sorriso, quais eram as boas ações, respondendo além do que havíamos perguntado.

Com apenas os três exemplos aqui expostos, mas não somente a partir deles, temos, talvez, o suficiente para que os professores e demais profissionais da escola desconstruam a ideia de impossibilidades que têm em relação a Helen.

Essa foi nossa percepção, a da impossibilidade, nos quase dois meses de observação no turno escolar no qual Helen estava matriculada e foi, também, a percepção da mãe, como se pode perceber em sua fala, “*Quanto à questão de cuidados e de carinho com minha filha, não tenho que reclamar nada daqui da escola. O problema é que eles não sabem ensinar Helen e pensam que só porque ela não fala e não escreve que ela não tem condições de aprender*”.

Destacamos também, nessa **primeira aula**, outra questão importante que nos serviu para reflexão, a que se refere às perguntas envolvendo SIM e NÃO. Como desconhecíamos as formas de comunicação prévia já estabelecidas entre Helen e sua família, elaboramos uma prancha para respostas a perguntas fechadas (Figura 3).



**Figura 3** – Prancha para SIM e NÃO

Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), grande parte da comunicação estabelecida entre a pessoa com fala normal e as que não têm fala articulada e utilizam os recursos de CAA ocorre envolvendo perguntas com respostas SIM e NÃO. Nesses casos, pode acontecer também de o interlocutor propor subperguntas mais específicas, sem dar tempo à pessoa para responder, o que pode destruir as expectativas de uma boa conversa. Observamos que, no afã de obter o máximo de respostas de forma mais imediata, abusamos dessa estratégia.

Uma prancha com a identificação SIM e NÃO é imprescindível, principalmente para identificar respostas imediatas e/ou avaliar capacidades e competências básicas. No entanto, para que o aluno adquira vocabulário mais expressivo e elabore enunciados mais complexos, as perguntas devem favorecer muito mais do que essas respostas imediatas. Elas devem provocar nos sujeitos sem fala articulada o desejo de dizerem porque NÃO e porque SIM.

Em nosso planejamento para as aulas seguintes, consideramos essa questão com *Flor de Lis* e descobrimos que só acrescentando mais recursos imagéticos diversos (símbolos, figuras, fotos, miniaturas, entre outros) às pranchas de comunicação de Helen é que conseguiríamos maior participação da aluna na construção de seus enunciados. Do contrário, ficaríamos estagnadas nas perguntas e respostas fechadas. Outro aspecto importante a considerar é o que já sabíamos do repertório comunicativo de Helen, que nos fora repassado pela mãe.

Nesse sentido, destacamos que é comum, na relação cotidiana das pessoas sem fala articulada, já terem sido estabelecidas em seus contextos familiares formas diversificadas de se comunicarem entre si. Von Tetzchner e Martinsen (2000) pontuam que, conhecer essas formas de comunicação “prévia” é essencial para evitar que a pessoa aprenda formas diferentes de comunicar algo que já sabe expressar.

No caso de Helen, aprendemos, em nossas aproximações com a mãe, algumas formas já definidas e estruturadas de comunicação, como, por exemplo: quando está brava, xinga “**ãõ**”; quando briga com a irmã, vocaliza “**keka**”, que significa chamá-la de *bruxa*; para a mãe, diz “**ãe**” e, para pedir água, vocaliza “**ag**”. Segundo a mãe, essas são as únicas expressões que Helen utiliza. Outras formas comunicativas por meio de movimentos corporais foram apontadas como indicativos de seu humor, desejo ou repulsa por algo, entre outros sentimentos.

As descobertas do repertório comunicativo prévio das pessoas (sons, gestos, expressões faciais), segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), não têm como objetivo mudar ou alterar as capacidades comunicativas das pessoas que o possuem, mas, sim, proporcionar mais competência de comunicação a partir desse repertório primário.

A seguir, trazemos os registros e as reflexões referentes à **segunda aula**.

O objetivo principal desse encontro foi o de ampliar as possibilidades de diálogo com a aluna a partir da leitura e interpretação do livro *Alimento para a cabeça: conversando sobre educação*.

<b>2.<sup>a</sup> aula:</b> <b>30/4/12</b>	<b>Recursos utilizados:</b> Livro: <i>Alimento para a cabeça: conversando sobre educação</i> <sup>97</sup> e figuras imantadas relacionadas aos assuntos-chave do livro.	<b>Objetivos:</b> Ampliar as possibilidades de diálogo com a aluna e de participação comunicativa (expressão de sentimentos, opiniões, entre outras) a partir das temáticas abordadas no livro.
<b>Síntese da aula</b>	A professora trabalha todo o livro, apoiando-o no plano inclinado. Os temas-chave abordados no livro são: importância da aprendizagem, escola, direitos, diversidade cultural, conhecimento. <i>Flor de Lis</i> busca, a partir desses temas, estabelecer o máximo de conexão com o contexto familiar e escolar de Helen, recorrendo muitas vezes a situações reais ou elaboradas momentaneamente para ilustrar situações de preconceito, situações que envolvem a importância da leitura, da escrita, do conhecimento e da aprendizagem na vida das pessoas. Para isso trouxe outras imagens com a finalidade de favorecer a compreensão e a maior participação de Helen.	

Para cada assunto/tema abordado durante a leitura do livro, a professora *Flor de Lis* estabelecia referências e conexões com o contexto e a realidade socioeducacional de Helen. Destacamos, a partir dos registros audiogravados e das observações, duas situações significativas sobre as trocas comunicativas entre a professora e aluna, durante essa segunda aula. Nessas situações, além da iniciativa de Helen em se manifestar e expressar algo, registramos os conteúdos discursivos presentes nos enunciados construídos por ela.

A primeira situação foi a manifestação de Helen diante da imagem de uma escola. Quando perguntada sobre o que achava mais importante no contexto da Escola *Novo Horizonte*, Helen logo se movimentou para pegar a ponteira/pincel, direcionado-a para o quadro imantado onde estavam algumas letras e palavras.

**Professora:** Você quer dizer que é aprender a ler e escrever?

**Helen:** Balançou a cabeça em sinal afirmativo.

**Professora:** Você pode apontar isso no símbolo Sim ou Não?

**Helen:** Direcionou a ponteira para o SIM.

A solicitação para que Helen confirmasse na prancha o SIM ou o NÃO veio da necessidade de tornar mais habitual e frequente o uso da prancha de comunicação. Nem sempre isso seria preciso, porém, tendo em vista que a implementação desse tipo de apoio à comunicação requer um esforço maior tanto dos interlocutores, quanto do próprio sujeito que a utiliza e que, segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), muitas pessoas têm dificuldade

<sup>97</sup> Livro de Ivan Alcântara com ilustrações de Newton Foot, publicado pela Editora Escala Educacional.

em usar as suas tecnologias de apoio de modo espontâneo, é interessante sempre incentivar o seu uso, mesmo que algumas respostas sejam claras para ambos.

Considerando a afirmação de Helen quanto ao desejo de aprender a ler e escrever, destacamos que esse aprendizado é algo que ainda não se concretizou. Percebemos, desde nosso encontro com a diretora da Escola *Novo Horizonte*, que esse objetivo está distante e é quase impossível de acontecer, na concepção da maioria dos profissionais da escola.

O fato concreto de Helen, com 13 anos e com, no mínimo, sete ou oito anos de escolarização, não contando a etapa da Educação Infantil, ainda não ler, remete-nos a duas questões pelo menos: ou Helen possui dificuldades significativas de natureza cognitiva que ainda não lhe permitiram apropriar-se dessa competência, ou a escola e seus professores não se apropriaram ainda de “competências” para ensiná-la a ler e escrever.

A primeira hipótese não nos parece plausível, pois Helen demonstrou uma habilidade intelectual surpreendente. É capaz de realizar operações lógicas em um nível de abstração suficiente para indicar que essa hipótese não é verdadeira. Nesse caso, parece que as dificuldades são/foram da escola e dos professores.

Ser alfabetizada, para Helen, seria um processo de libertação quase total, quando consideradas as possibilidades comunicativas que teria nos processos de interação com seus pares. Lembramo-nos de um jovem que conhecemos no Rio de Janeiro, durante um Congresso de Comunicação Alternativa, que basicamente se comunicava por meio de uma prancha alfabética. A destreza no uso da prancha nos impressionou, pois o fluxo da conversa entre esse jovem e um interlocutor oralizado se manteve num ritmo compreensível, embora mais lento do que o das conversas realizadas entre pessoas oralizadas.

Alfabetizar Helen é, sem dúvida, o principal objetivo entre os outros já estabelecidos para a série que cursa, e deve ser buscado no contexto e nos espaços-tempos nos quais Helen transita.

Gil (2009) chama-nos a atenção para o uso de símbolos na CAA e sua relação com a alfabetização, destacando que o uso combinado desses símbolos permite representar diferentes enunciados. A autora lembra que os símbolos gráficos<sup>98</sup> são muito utilizados antes de a criança dominar a escrita e que, durante a alfabetização, o alfabeto móvel pode ser utilizado para que os alunos possam experienciar a construção da palavra.

---

<sup>98</sup> Os símbolos gráficos a que se refere a autora são as imagens/figuras e outros símbolos, arbitrários ou não, excetuando-se os alfabéticos.

Após a alfabetização, os símbolos gráficos ainda são utilizados com a finalidade de agilizar a comunicação nos diálogos ou em situações cotidianas no ambiente social, mas muitos sujeitos optam, no dia a dia, apenas pelo uso de uma prancha alfabética, apontando as letras na formação de palavras-chave para seus enunciados. No entanto, quando a criança ou o adolescente já internalizaram o código alfabético, eles podem usar a prancha alfabética associada a outras com símbolos gráficos e assim favorecer a construção de um vocabulário irrestrito, “[...] pois tal combinação de pranchas permite representar qualquer enunciado desejado” (GIL, 2009, p. 40).

A segunda situação significativa, nessa **segunda aula**, surgiu quando a professora, ao abordar questões apontadas no livro sobre os direitos das pessoas, fez referência ao transporte, principalmente para aquelas que utilizam cadeira de rodas. Como não sabíamos ainda em que tipo de carro Helen estava vindo à escola, perguntamos se era o Mão na Roda<sup>99</sup>. A aluna apontou para o símbolo NÃO e vocalizou algo ininteligível.

**Vasti:** Helen, eu não entendi o que tentou me dizer. Então vou perguntar e depois escrever e colocar algumas imagens no quadro para ajudá-la em nossa conversa, certo?  
**Helen:** Deu um sorriso largo e balançou a cabeça afirmativamente.  
**Vasti:** Aponte nas imagens qual é o tipo de carro que te traz para a escola (no quadro, colocamos um carro pequeno e um microônibus *Mão na Roda*).  
**Helen:** Apontou para o carro pequeno.  
**Vasti:** Mas por que o *Mão na Roda* não te pega em casa? Ele quebrou?  
**Helen:** Balançou a cabeça, mexeu um pouco mais o corpo, sem deixar perceber se era um SIM ou um NÃO. (Pedimos a ela que apontasse o símbolo. Ela direcionou a ponteira/pincel, mas não a fixou nem no SIM nem no NÃO.  
**Flor de Lis:** Ah! O carro quebrou. Acho que ela apontou o SIM.  
**Helen:** Fechou o rosto e oscilou a ponteira/pincel entre o SIM e o NÃO.  
**Vasti:** O carro quebrou?  
**Helen:** Apontou o SIM, mas continuou vocalizando algo ininteligível, com o rosto fechado.  
**Vasti:** Helen, entendi que o carro quebrou, mas tem outra coisa a dizer. É isso?  
**Helen:** Sorriu largo, balançou a cabeça e ainda fixou a ponteira/pincel no símbolo SIM.  
**Vasti:** Quando a sua mãe chegar, a gente conversa mais sobre isso então, OK?

Na avaliação dessas duas primeiras aulas e no planejamento das seguintes com *Flor de Lis*, retomamos a discussão sobre uma problemática comum presente nas conversas entre sujeitos sem fala articulada e sujeitos com fala normal – o papel mais passivo de quem não fala, que normalmente se resume a responder às perguntas feitas pelo interlocutor.

Reverendo os vídeos, observamos que quase 100% das participações de Helen se resumiram às respostas SIM ou NÃO. Em poucas situações ela tomou a iniciativa

<sup>99</sup> O Serviço de transporte “Mão na Roda” é destinado aos cadeirantes nos municípios atendidos pelo Sistema TRANSCOL – Transporte Coletivo.

comunicativa durante as conversas. Mesmo assim, pudemos constatar um avanço em nossas perguntas no que diz respeito à problematização e reflexão sobre as respostas SIM ou NÃO emitidas por Helen, que a levaram a manifestações diferenciadas com o corpo na tentativa de responder às nossas questões.

Von Tetzchner e Martinsen (2000), ao problematizarem a pouca participação dos sujeitos que utilizam o apoio de recursos de CAA, fazem referências a estudos, como o de Sutton (1982), que comprovam que 34% dos enunciados dos interlocutores foram perguntas, contra apenas 2% por parte das crianças sem fala. No estudo de Wexler, Blau e Dore (1983), também referenciado por Von Tetzchner e Martinsen (2000), verificou-se que os usuários de CAA fizeram apenas oito pedidos e perguntas, marcando suas iniciativas comunicativas, contra 163 respostas, enquanto os interlocutores oralizados fizeram 285 pedidos e perguntas contra oito respostas dos usuários.

Para Von Tetzchner e Martinsen (2000), isso acontece, e já foi sinalizado neste texto, porque grande parte da comunicação estabelecida entre as pessoas com fala normal e as que falam com apoio de CAA consiste em perguntas cujas respostas são SIM ou NÃO. Nesse sentido, além de não favorecerem a participação mais efetiva do sujeito sem fala articulada, pois em grande medida essas perguntas são sobre circunstâncias, cujas respostas o interlocutor já conhece antecipadamente, perguntas baseadas apenas em respostas SIM ou NÃO tornam a conversa pouco interessante.

Decidimos em nossa avaliação, apesar de termos avançado bastante, pela elaboração de mais recursos em apoio à comunicação e pelo cuidado na realização das perguntas, ampliando-as ao máximo e associando a elas mais reflexões e problematizações.

As duas aulas anteriores no AEE indicaram para *Flor de Lis* aquilo de que precisaria para trabalhar com Helen. Ela já havia conseguido identificar a funcionalidade dos recursos de baixa TA e verificar questões importantes sobre o posturamento do tronco e a mobilidade dos braços, mãos e dedos, as quais seriam consideradas na organização do planejamento das aulas seguintes.

A percepção de que a linguagem expressiva de Helen melhorava à medida que o aporte visual se tornava mais rico (miniaturas, cartões e pranchas de comunicação, entre outros) assegurou à *Flor de Lis* a compreensão de que, somente dispondo desses recursos, poderia propiciar situações dialógicas de interação com a aluna.



Considerando isso, a professora pensou, para a **terceira aula**, em passar um vídeo que, embora não nos tivéssemos decidido pelo título, não poderia ser muito infantil, devendo possibilitar reflexões e aproximações sobre situações da realidade.

Sugerimos à *Flor de Lis* que, após escolher o vídeo, preparasse cartões com imagens-chave da história para que Helen a recontasse, organizando-os sequencialmente, bem como outra atividade que consistisse no preenchimento de espaços em branco com imagens móveis, em uma prancha ampliada de 30x40cm, na qual deveria estar digitada a história mesclada com algumas imagens impressas, conferindo ao exercício um pouco mais de complexidade.

Para essa atividade, a professora lia a história digitada na prancha ampliada e, de modo intercalado, sem falar nada, levaria a aluna a preencher os espaços em branco com a imagem móvel que completasse a sequência da história. A terceira atividade deveria consistir de questionamentos e/ou problematizações que pudessem ser estabelecidas entre a história e as situações da realidade na qual a aluna estava inserida. No quadro que segue estão os objetivos da terceira aula:

<b>3.<sup>a</sup> aula:</b> <b>7/5/12</b>	<b>Recursos utilizados:</b> Vídeo da história <i>Os três porquinhos</i> , plano inclinado, ponteira/pincel, cartões com imagens diversas referentes e não referentes à história, quadro magnético, prancha alfabética, história em texto/imagem em prancha de 30x40cm.	<b>Objetivos:</b> Identificar a capacidade de reconto e interpretação da história e estabelecer relação com situações da realidade.
--	--	---

Conforme planejado, a história escolhida foi *Os três porquinhos* e, sem que disséssemos nada, *Flor de Lis* questionou no dia da aula: “*Ai, meu Deus, será que essa história não é muito infantil, hem, Helen?*” A aluna apenas sorriu e nós não demos prosseguimento à questão da escolha da história.

O equipamento no qual *Flor de Lis* pensou projetar o DVD, um computador com tela grande, não estava funcionando. Foi preciso, então, utilizar um *notebook*. Embora a imagem fosse pequena e o som fosse baixo, Helen prestou atenção desde o início até o final da projeção ora bem concentrada e séria, ora sorrindo e olhando para nós.

Ao término do vídeo e depois de comentar e destacar algumas passagens da história, *Flor de Lis* propôs a Helen que a recontasse. Para isso, apresentou-lhe sete imagens bem nítidas em cartões imantados, das quais quatro sintetizavam a história. Essas imagens foram dispostas no alto do quadro magnético. Depois, Helen foi solicitada a observar cada uma delas

e a afastar com a ponteira/pincel, para o espaço tracejado um pouco abaixo no quadro, as imagens que completavam a história, na sequência em que fora contada.

O tempo despendido nessa atividade foi praticamente o de arrastar e dispor sequencialmente as imagens, o que dependia da rapidez da observação das sete imagens e da definição de quais seriam arrastadas.

Dando prosseguimento à atividade, a professora passou a ler partes da história em uma prancha que trazia o texto ampliado, mesclado com imagens, e espaços em branco que deveriam ser preenchidos por Helen com imagens móveis para que se completasse o sentido da frase. Exceto em duas situações, nas quais colocou e recolocou as imagens buscando acertar, Helen completou todos os espaços da história adequadamente, logo na primeira tentativa.

As problematizações e questionamentos relacionando a história a situações reais apresentadas pela professora *Flor de Lis* foram:

**Flor de Lis:** Helen, a sua casa é construída com qual material (apresentou as três imagens da casa da história).

**Helen:** Apontou para a casa de pedra.

**Flor de Lis:** Helen, você viu que nesta história só esta casa resistiu ao sopro do lobo, não é? (*Helen balançou a cabeça afirmativamente*). Você já viu casas de tijolos parecidas com a da história, caírem hoje em dia? (*A aluna balançou a cabeça afirmativamente*). Você pode apontar as imagens que indicam as principais causas de essas casas caírem? (Estavam dispostas no quadro magnético figuras representativas de chuva grossa, vendaval, de apartamentos na cidade, de casas em áreas planas, de chuva fina e de casas construídas em encostas, próximas de pedras e morros).

**Helen:** Observou todas e arrastou as figuras relacionadas a chuva grossa, vendaval e casas construídas em encostas, próximas de pedras.

**Flor de Lis:** Muito bem! Você considera que sua casa está num local seguro? (*Helen ficou quieta e não respondeu*).

**Flor de Lis:** Sua casa está construída num local que se parece com um desses locais? (apontou para as imagens das casas dispostas no quadro magnético).

**Helen:** Apontou imediatamente para a imagem de casas construídas em um morro.

**Flor de Lis:** E você acha que é perigoso?

**Helen:** Fixou sua ponteira/pincel no símbolo SIM.

Conhecemos a casa de Helen. Ela está construída em um aglomerado de casas e sobrados, morro abaixo, por entre becos estreitos, às margens de uma rua principal.

Quando Helen não respondeu de imediato sobre se considerava que sua casa estava num local seguro, mas apontou, logo em seguida, a imagem que revelava a realidade mais próxima daquela em que vivia, na verdade disse: “*Minha casa não está construída em um local seguro*”.

Aqui, transcrito ou não, esse enunciado, apreendido por nós, vem carregado de sentidos, preocupações e temores, expressos pelo olhar, pelo silêncio, pelo gesto de apontar e pelos movimentos diferenciados do corpo. Sem dúvida, ele diz mais do que o que foi dito ou, talvez, poderia ser dito por meio da voz.

Helen demonstrou, tanto nas atividades quanto nas situações apresentadas por *Flor de Lis*, sua capacidade de compreensão, interpretação e associação de ideias. Mas isso só aconteceu porque foram disponibilizados recursos imagéticos suficientes para apoiá-la nas respostas ou indagações, oportunizando-lhe condições de construir enunciados e estabelecer relações dialógicas. Essa é a contribuição da CAA: contextualizada e a serviço da linguagem.

Para a realização da **quarta aula**, pedimos à mãe, com antecedência, fotos da família. Ampliamos e imantamos as fotografias e combinamos que, além de conversar com Helen sobre seus familiares, a profissão que exerciam, o que mais gostavam de fazer, o que ela mais gostava de fazer, entre outras coisas, também faríamos o registro escrito no computador dos nomes de cada membro da família com alguma característica que lhe fosse marcante, possibilitando-lhe trabalhar a representação e identificação desses familiares a partir da escrita.

Obtivemos, também, através da mãe, os vínculos e os nomes de cada membro da família. *Flor de Lis* dispôs todas as fotos no quadro magnético e foi dizendo nome por nome, ou vínculo familiar, pedindo a Helen que apontasse quem era.

<p><b>4.<sup>a</sup> aula:</b> <b>21/5/12</b></p>	<p><b>Recursos utilizados:</b> Plano inclinado e quadro magnético, ponteira/pincel, fotos da família imantadas.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Estabelecer um diálogo sobre o tema <i>Família</i>; verificar o nível de participação da aluna nesse processo dialógico; identificar outros recursos necessários para apoiar e sustentar as trocas comunicativas, tornando-as mais eficazes, e possibilitar a representação e identificação dos familiares a partir da escrita (nomes e características mais marcantes).</p>
---	---	---

No computador, *Flor de Lis* ia digitando e Helen, perto dela, com uma prancha alfabética parecida com o teclado de computador, identificava as letras dos nomes dos parentes ora acertando-os, ora errando-os. Pedimos a Helen que nos ajudasse a encontrar a característica mais marcante de cada um deles. Para isso, mostramos imagens características de pessoas muito alegres, tristes, mal-humoradas, bravas, trabalhadeiras (para pessoas que trabalhavam muito), amigas (imagem de duas crianças se abraçando), choronas (para pessoas

que choravam muito), além de símbolos para desagradável (imagem do polegar para baixo) e legal (imagem do polegar para cima).

A primeira a ser identificada foi ela própria que se caracterizou como uma pessoa muito alegre. A mãe foi caracterizada como mal-humorada e brava; o pai, como trabalhador; a irmã, como amiga; o primo e a tia, como legais, e assim por diante.

A atividade permitiu que Helen falasse mais de seus familiares e que aprendesse outras coisas relacionadas a comportamentos, personalidades e jeitos de ser das pessoas, uma vez que *Flor de Lis* apresentou várias outras situações pessoais que envolviam sua família e seus colegas de trabalho, entre outros.

Construir espaços de interação verbal favorece a construção de relações dialógicas significantes e significadas pelo contexto sociocultural. A estratégia *estrutura tópico-comentário*<sup>100</sup> para as conversações são excelentes estratégias para fazer fluir um determinado assunto. O interessante é que a pessoa sem fala articulada e seu parceiro de comunicação sempre decidam o tópico da conversa e, em seguida, comentem e desenvolvam o assunto o máximo que puderem.

Nessa aula, *Flor de Lis* e Helen combinaram previamente que conversariam sobre o tema *Família*. Devido a essa decisão partilhada, percebemos muito envolvimento de Helen e interesse em se manifestar sobre seus familiares.

A **quinta aula** abordou os conhecimentos matemáticos.

<p><b>5.<sup>a</sup> aula:</b> <b>28/5/12</b></p>	<p><b>Recursos utilizados:</b> Plano inclinado e quadro magnético, ponteira/pincel e figuras imantadas diversas de produtos de encartes publicitários e dinheiro.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Trabalhar operações matemáticas (classificação operatória, comparação e análise de preços, adição, subtração e conceitos lógico-matemáticos).</p>
---	---	--

Selecionamos e imantamos várias imagens de encartes publicitários (telefones celulares, televisão, geladeiras, bicicletas, relógios, motocicletas, fogões, fornos micro-ondas, máquinas de lavar, liquidificadores, camas, guarda-roupas, estantes, sofás, mesas, computadores) para que Helen visualizasse o máximo de produtos e seus respectivos preços. A intenção principal era trabalhar as operações e os conceitos lógico-matemáticos a partir das imagens e suas

<sup>100</sup> Esta é uma sugestão dada por Von Tetzchner e Martinsen (2000) como estratégia que minimiza a falta de compreensão do que a pessoa sem fala articulada está expressando e evita mal-entendidos.

representações de quantidade e valor: adição e subtração de até dez elementos; **mais** e **menos** e **mais caro** e **mais barato**.

Quanto às operações simples, Helen não dava conta de operar matematicamente com números acima de cinco, quando esses eram representados isoladamente do contexto das imagens. Exemplo:  $2 + 3 = 5$ , mas  $4 + 3 = ?$ . No entanto, no trabalho com quantidades sobre a noção **mais** e **menos** e sobre os conceitos de **mais caro** e **mais barato**, Helen demonstrou pleno domínio.

Chamou-nos a atenção a pouca familiaridade de Helen com os números e as operações. Ao mesmo tempo, a hipótese para tal nos veio da ideia de que, se para muitos professores já é um complicador ensinar a ler e escrever, muito mais será ensinar as operações matemáticas. Por esse motivo, elas são pouco trabalhadas com alunos severamente comprometidos, como Helen, delimitando o que devem e não devem aprender, privando-os da apropriação de conceitos matemáticos e de progredirem no raciocínio lógico.

A identificação do potencial de Helen na “leitura” do que é mais caro e mais barato e do que representa maior ou menor quantidade indica importantes aquisições de conhecimento lógico-matemático, apreendidas, talvez, no contexto familiar, que precisam ser consideradas no trabalho realizado em sala de aula com a aluna. Essa informação, até então, era desconhecida pela escola.

Infelizmente, essa foi a última aula ministrada até Helen se afastar da escola por quase quatro meses. Mesmo assim, nos momentos em que também estivemos no turno escolar de Helen, apresentamos tudo o que descobrimos e aprendemos sobre o potencial da aluna para a professora da Educação Especial, a estagiária e a pedagoga, assim como para os professores regentes, com os quais havíamos estabelecido maior aproximação.

A **sexta** e última **aula** que trazemos neste texto é uma das cinco que foram desenvolvidas no segundo semestre de 2012, após o retorno de Helen. Apenas para lembrar, a aluna afastou-se da escola no final de maio de 2012 e só retornou no final do mês de setembro do mesmo ano. O primeiro mês de afastamento ocorreu em função da desistência da estagiária de continuar o processo de estágio, mas se prolongou para além disso porque, em 21 de junho de 2012, Helen se submeteu a uma cirurgia corretiva de posturamento entre a região da coluna vertebral e a bacia.

<b>6.<sup>a</sup> aula:</b> <b>29/10/12</b>	<b>Recursos utilizados:</b> Plano inclinado e quadro magnético; ponteira/pincel; mapa geográfico (completo e dividido em estados e regiões – quebra-cabeça) e globo terrestre; imagens diversas de cidades, mar, florestas, pessoas, meios de transporte; pequenos textos e palavras-chave sobre o assunto abordado.	<b>Objetivos:</b> Possibilitar um diálogo / aprendizagens sobre localização geográfica, considerando a cidade, o estado, a região, o país e os continentes, entre outros assuntos pertinentes.
--	--	--

As imagens e os pequenos textos e palavras utilizados na aula foram selecionados para que Helen melhor visualizasse e compreendesse o que a professora estava falando e o que estava demonstrando no mapa e no globo terrestre.

Observamos que todas as vezes que *Flor de Lis* solicitava a participação de Helen para verificar se estava compreendendo o que ensinava, a aluna apontava de forma acertada os símbolos SIM ou NÃO, quando era o caso. Observamos também que, apesar de a atividade ser muito abstrata, pois o trabalho com mapas e globo exige uma vivência maior do espaço geográfico, Helen demonstrou compreensão quanto à localização da cidade de Serra no estado do Espírito Santo, do Estado na Região Sudeste e da Região como uma das cinco regiões que compõem geograficamente o Brasil, conforme apresentado na cartografia.

A aluna estabeleceu, a partir das mediações realizadas pela professora, importantes relações, como, por exemplo, apontando a imagem de mar para demonstrar que o percentual de água é superior ao de terra no globo terrestre, identificando a cidade em que mora como cidade de litoral e chamando a atenção para a impossibilidade de se ir de um continente ao outro por transporte terrestre.

Durante a aula, a professora trouxe também outras temáticas relacionadas à política. Apresentou imagens dos presidentes Lula e Dilma, de Audifax, que veio a ser eleito prefeito da cidade, e do então prefeito e perguntou:

\_ **Quem é o Presidente do Brasil, Helen?** A aluna apontou imediatamente a imagem da Presidenta Dilma, e logo depois deslizou sua ponteira/pincel para a imagem de Audifax.

\_ **Está em dúvida? Acha que é o Audifax?** questionou a professora. Helen balançou a cabeça negativamente e apontou o símbolo NÃO.

\_ **E quem será o Prefeito da cidade de Serra?** Helen apontou imediatamente a imagem de Audifax.

Entendemos, após as respostas de Helen, que a dúvida levantada pela professora e negada de imediato pela aluna, na verdade foi disparada por sua intenção comunicativa antecipada em nos dizer que o prefeito (recém-eleito) de Serra, no primeiro turno, seria Audifax. Helen inclusive nos disse que esse era o seu candidato e de toda a sua família.

O cuidado e a atenção para com as minúcias presentes nos processos de comunicação intencional em sujeitos não oralizados são fundamentais à fluidez conversacional. Cada movimento corporal e cada indicativo diferenciado, quaisquer que sejam no fluxo da conversa, devem ser considerados como intenção comunicativa. Esse cuidado assegura ao interlocutor melhor interpretação das respostas, permitindo a inserção de opiniões divergentes e a alteração dos rumos da conversa. Isso amplia as possibilidades de participação do sujeito não oralizado na dimensão do discurso e da enunciação.

Flores e Teixeira (2010, p. 35) afirmam: “Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso”. Nesse sentido, podemos considerar que a virtualidade da língua foi transformada nas enunciações construídas por Helen pelos gestos de apontar, durante a conversa sobre política, produzindo-se assim um discurso no qual a aluna deu respostas (ao apontar a imagem da Presidenta Dilma) e sinalizou sua intenção de “conversar” sobre seu candidato preferido a Prefeito (quando deslizou, logo em seguida, a ponteira/pincel para a imagem do candidato Audifax).

Vemos também que, quanto mais ricos e fartos forem os recursos imagéticos, maior será a participação dos sujeitos impedidos de se comunicar pela via da oralidade. Por isso, sempre, a cada aula e a cada conteúdo novo a ser tratado, é importante que os professores (incluindo-se nessa categoria todos os profissionais envolvidos, como a pedagoga, a professora da Educação Especial, a estagiária) antecipem aos alunos que utilizam a CAA todas as imagens e símbolos disponíveis à promoção e ao apoio à comunicação expressiva com seus parceiros oralizados.

### **7.3.2 O retorno de Helen à escola: Seria um recomeço?**

*Flor de Lis*, que no turno matutino continuou atendendo Helen no AEE, recebeu um convite da escola para atuar como pedagoga no turno vespertino, iniciando suas atividades em agosto de 2012, quando Helen ainda estava afastada para cirurgia.

No final do mês de maio, logo que soubemos da desistência da estagiária, propusemos à direção da escola, assim como à pedagoga e à professora da Educação Especial, a organização de um cronograma semanal, com divisão de tarefas para todas nós, para apoiar Helen na sala de aula e em outros espaços da escola. A professora da Educação Especial e nós chegamos a organizar um esboço desse cronograma. No entanto, após ser informada pela Secretaria de Educação que a substituição da estagiária não ocorreria em menos de um mês, a direção, junto com a equipe pedagógica, considerou a proposta “inviável”, uma vez que ela atribuía responsabilidades pontuais e processuais a todos da escola (pedagoga, professora da Educação Especial e da sala de aula, coordenadoras e estagiárias de outras salas de aula), num sistema de rodízio, esclarecendo que seria “impossível” para esses profissionais assumir tais responsabilidades.

Optaram, então, por outra possibilidade de apoio, que consistia em disponibilizar uma Auxiliar de Serviços Gerais (ASG) para realizar os cuidados básicos de alimentação e locomoção da aluna. Essa profissional também permaneceria dentro ou próximo da sala de aula para atender qualquer eventualidade e/ou necessidade dos professores regentes.

Entretanto, ao ser informada dessa decisão, a mãe de Helen não aceitou, pois seu interesse, além dos cuidados básicos absolutamente necessários, consistia no apoio à filha nas atividades da classe. Em uma conversa com a mãe sobre essa questão isso ficou bastante claro: *“Como posso aceitar isso? A pessoa é ótima, mas ela não tem estudo pra ficar dentro da sala de aula. Ela não é professora. Cuidar da minha filha fora da sala, tudo bem, mas pra ficar lá ensinando, tem que ser preparado. Prefiro esperar a estagiária em casa”*.

Duas questões emergem da rejeição da mãe e falam explicitamente, mesmo que de forma contraditória, da mesma coisa, ou seja, **a minha filha vem pra escola para aprender**.

A primeira questão é que, embora desejasse que a filha aprendesse, a mãe não acreditava que isso pudesse acontecer apenas assegurando-se o apoio básico à filha. Isso aconteceu quando ela rejeitou a possibilidade de a filha ser apoiada pela ASG e preferiu que a aluna ficasse em casa. A mãe não acreditava que a ASG fosse capaz de ensiná-la. Nesse sentido, a contradição se presentifica no fato de nessa escola existirem professores. Mas a mãe não os considerava nesse processo, talvez pelos distanciamentos constituídos e naturalizados na escola em relação à educação de alunos abordados pela Educação Especial.

A segunda questão, tão grave como a primeira, refere-se ao fato de emergir dessa rejeição uma subjetividade suficientemente forte, construída em torno do apoio da estagiária,



que impedia a mãe de aceitar a ajuda da ASG, acreditando que somente a estagiária seria capaz de ensinar a filha e envolvê-la nos processos de ensino-aprendizagem e escolarização.

Vemos que a contradição persiste também sob essa lógica, pois parece que no apoio da estagiária se encontrava a única possibilidade de *sustentação e construção de uma escola inclusiva*. Sob essa lógica, os professores foram novamente *desconsiderados*.

Em reflexão sobre a ética que envolve a todos na tarefa precípua de ensinar, Jesus (2010, p. 244) destaca: “[...] para que haja colaboração na escola, é preciso que todos os que nela habitam se comprometam com o seu fazer pedagógico, pois esse movimento envolve toda a equipe escolar”. A autora prossegue em sua reflexão destacando:

Os saberes-fazeres docentes e as relações constituídas no espaço escolar muitas vezes são contaminados por lógicas de isolamentos, hierarquias e hiatos entre os docentes; entre os professores e os pedagogos; entre esses grupos e o gestor escolar e entre os alunos e a escola. Quase sempre essa situação culmina na ideia de que o pedagógico da escola não funciona, favorece a ideia de que não temos formação suficiente para nos envolver com a aprendizagem dos alunos com maiores comprometimentos e que não faz sentido ter esses estudantes na escola. Outra consequência é a transferência da escolarização desses alunos para aqueles que chegam ao contexto escolar para apoiar as práticas docentes. De apoios passam a assumir o lugar de profissionais responsáveis por esses estudantes. Com grande frequência essa é a realidade vivida por estagiários ou professores de Educação Especial que atuam nas escolas de ensino comum (JESUS, 2010, 245-246).

Essa tem sido a realidade de muitas escolas que ainda não encontraram estratégias para romper com práticas naturalizadas de transferência da escolarização dos alunos abordados pela Educação Especial aos estagiários, sujeitos ainda em formação, e/ou aos professores da Educação Especial.

Tendo situado o leitor quanto ao afastamento de Helen da escola, passamos a destacar elementos mais significativos em relação ao seu retorno, que ocorreu no final de setembro de 2012.

Na segunda semana após o retorno de Helen, fomos à escola, porém, mesmo tendo agendado previamente o encontro com as pedagogas e a professora de Educação Especial, não conseguimos discutir e replanejar as ações voltadas ao trabalho com a aluna para os meses seguintes, conforme gostaríamos. As justificativas e os pedidos de desculpas pelo não cumprimento da agenda eram recorrentes devido a situações inusitadas que ocorriam na escola, impedindo o encontro entre nós.

Buscamos, então, em meio aos movimentos diários previstos e não previstos, uma brecha nos tempos e espaços das profissionais, mas só conseguimos conversar, por breves

momentos e separadamente, com a estagiária, a pedagoga *Flor de Lis*<sup>101</sup>, e a professora da Educação Especial do turno acerca do retorno da aluna. Descobrimos, nesses momentos, que nenhum movimento havia sido feito desde a volta de Helen à escola, nem mesmo uma reunião ou um planejamento prévio que envolvesse a nova estagiária<sup>102</sup>, que só veio a conhecê-la um pouco naquele momento, a partir de nossas informações.

Entre as nossas preocupações estava o fato de termos pouco mais de dois meses de aula até o fim do ano letivo e a necessidade de retomada do trabalho inicialmente proposto para Helen, como o uso de pranchas de comunicação, a implementação da pasta de conteúdos temáticos e a inserção dos recursos de TA em sala de aula, em substituição aos recursos usualmente utilizados.

O destaque às nossas preocupações sobre a retomada do trabalho com Helen colocou em evidência uma questão preocupante no contexto da Escola *Novo Horizonte*, pois não havíamos ainda identificado nenhuma ação propositiva e intencional dos profissionais, voltada à organização do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência – havia dois outros na escola –, que evidenciasse preocupações objetivas quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dessa clientela.

O fato de os alunos terem uma estagiária, os professores da Educação Especial e de haver na escola uma SRM traduzia e encerrava nesse espaço e nesses sujeitos todas as possibilidades e fazeres da escola para com os alunos com deficiência. Esse limite pode ser percebido nas seguintes falas:

*Infelizmente ainda vai demorar muito pra vermos todos os profissionais envolvidos, planejando suas aulas, considerando os alunos com deficiência, principalmente porque na escola tem os professores da Educação Especial e as estagiárias. Eles acreditam que esse trabalho tem que ser feito por esses profissionais, uma vez que eles têm que dar conta dos demais alunos sozinhos. (PEDAGOGA – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

*Os professores em geral, aqui na escola, acham que são as estagiárias e eu que devemos preparar tudo para os alunos com deficiência. Tem uma professora que de vez em quando tenta fazer algumas coisas diferentes. A maioria deles continua planejando as aulas, as atividades e as avaliações só para os outros alunos. Se não fizermos as atividades, eles ficam na sala sem fazer nada. Não adianta eu pedir pra fazerem ou pra fazerem junto com a gente. Acho que isso tinha que ser esclarecido pela pedagoga da escola. A gente tinha que planejar juntos. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)*

<sup>101</sup> A escola conta com duas pedagogas, uma para acompanhar as turmas do Ensino Fundamental I e outra para as turmas do Ensino Fundamental II. Foi atribuída a *Flor de Lis*, neste caso, a responsabilidade pelas turmas do Ensino Fundamental I, que eram acompanhadas pela pedagoga anterior, afastada em função de Licença-Maternidade.

<sup>102</sup> Esta estagiária chegou à escola justamente no período de afastamento de Helen, no final do mês de junho de 2012, em substituição à que havia desistido do estágio.

Ao problematizarmos essa questão com a pedagoga por ocasião de nossa entrevista, realizada no primeiro semestre de 2012, ela falou da dificuldade de construir e colocar em prática com professores outra forma de desenvolver o trabalho com os alunos com deficiência: “*Isso parece estar enraizado na gente, esse jeito de pensar e agir em relação a esses alunos, como se eles tivessem que sempre ser educados à parte*”.

Embora tivéssemos chamado a atenção para a importância do protagonismo da pedagoga nesse movimento de construção de uma nova prática com os professores, percebemos que persistia a mesma dificuldade apontada tanto por ela, quanto pela professora da Educação Especial.

Uma das sugestões propostas por nós, por exemplo, foi a de valorizarem os espaços-tempos dos encontros e reuniões coletivas para estudos de caso e de utilizarem os planejamentos semanais para levantamento das demandas dos alunos com deficiência. A estratégia do estudo de caso tem despontado como possibilidade formativa de grande valia, e o levantamento de demandas dos alunos, nas várias dimensões<sup>103</sup>, também se tem constituído como estratégia que facilita e fortalece a ação dos professores, uma vez que para cada demanda se busca uma solução.

Mesmo assim, embora já no segundo semestre de 2012, mas considerando o trabalho que ainda poderia ser realizado e a importância das trocas que poderiam ocorrer entre *Flor de Lis* e os professores de Helen, sugerimos-lhe que buscasse oportunidades para colocar e discutir o que já tinha realizado com a aluna no AEE, com a pedagoga, que formalmente acompanhava a turma de Helen, com a professora da Educação Especial, que deveria, entre suas atribuições, realizar o chamado trabalho colaborativo orientado pelo Setor de Educação Especial do município de Serra, e, sobretudo, com os professores regentes e a estagiária que atuavam diretamente com a aluna. Nossa maior indagação era por que isso ainda não tinha acontecido. Será que o fato de estar respondendo pelo trabalho pedagógico do Ensino Fundamental I impedia *Flor de Lis* de desenvolver tal ação? Isso tinha sido dito formalmente, ou *Flor de Lis* não se sentia à vontade para realizar o que lhe era proposto?

Discutimos com *Flor de Lis* sobre os “impedimentos” objetivos e subjetivos ao seu protagonismo nessas ações e sugerimos que ela assumisse pelo menos a turma na qual Helen estava matriculada. Ela então falou de seu temor e constrangimento quanto à “invasão” do

---

<sup>103</sup> Estas demandas se relacionam com as formas de se comunicar com a aluna e se dirigir a ela, com os recursos necessários para que tenha acesso ao currículo, com os modos de ensinar e avaliar e com questões como a participação sem barreiras, pela aluna, em tudo o que se desenvolve na escola.

espaço da outra pedagoga, caso isso não fosse formalizado, o que nos levou a recomendar-lhe ter uma conversa franca com a colega e com o grupo de profissionais que atuava diretamente com a turma de Helen.

Na semana seguinte, *Flor de Lis* “*tomou coragem*”, conversou com a colega pedagoga e, a partir de então, assumiu a corresponsabilidade na orientação e acompanhamento pedagógico do trabalho realizado com/para Helen pela professora da Educação Especial do turno, pela estagiária e pelos professores regentes.

É importante refletir que a fragmentação do trabalho pedagógico na escola e a impressão de que as coisas estão sempre soltas, sem sustentação em algo maior, que tenha sentido e significado para toda a comunidade escolar, encontram elementos que as justificam na própria organização do dia a dia realizada pelos profissionais.

Em primeiro lugar, a ideia que se tem é de que as pedagogas não são da escola. A designação que sempre vem à frente é a pedagoga do 1.º ao 5.º ano, da 1.ª à 4.ª série, ou a pedagoga do 6.º ao 9.º ano, da 5.ª à 8.ª série. Nesse sentido, não se consegue dar respostas às questões que se colocam, resolvê-las, tomar decisões ou mesmo emitir um parecer sobre aquilo que não está diretamente sob a responsabilidade delas.

Embora algumas questões específicas relacionadas ao acompanhamento dessas turmas exijam referência professor/turma/pedagoga, muitas outras de grande importância acabam se perdendo por não serem assumidas pela equipe como eixos balizadores e norteadores do trabalho pedagógico da escola.

Questões de fundo como essas acabam não fazendo parte dos diálogos entre as próprias pedagogas e entre elas e os professores. Os movimentos vividos do 1.º ao 5.º ano, da 1.ª à 4.ª série são completamente diferentes e estão distantes dos movimentos vividos pelos alunos/profissionais que atuam com as turmas do 6.º ao 9.º ano, da 5.ª à 8.ª série.

O tempo destinado ao planejamento dos professores do 1.º ao 5.º ano até favorece os encontros entre estes e a pedagoga, sendo mais bem utilizados, ao contrário do tempo destinado aos professores da 5.ª à 8.ª série, mesmo que estes tenham um dia todo voltado para o planejamento.

O resultado desse processo fragmentado de acompanhamento do trabalho pedagógico traz implicações que se refletem com mais intensidade nos modos de organização do trabalho realizado com os alunos abordados pela Educação Especial. Ou seja, se as demais frentes de

trabalho já sofrem prejuízos, mesmo se assumindo como “competentes” para lidar com os alunos ditos *normais*, imaginemos o que acontece quando o trabalho envolve maiores esforços e articulações para se assegurar o acesso ao conhecimento e ao currículo escolar aos alunos com diferentes necessidades educacionais.

Drago (2011, p. 6) argumenta que, “[...] para se pensar uma educação que tem como pressuposto a valorização da diversidade e da individualidade de cada sujeito cognoscente na escola há que se pensar urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino”.

O autor destaca que nesse contexto de valorização da diversidade e de atenção às necessidades individuais dos alunos com deficiência é preciso maior integração entre as áreas do conhecimento. É preciso também que a avaliação da aprendizagem se fundamente em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno (DRAGO, 2011).

Um dos “prejuízos” causados pela fragmentação e desarticulação do trabalho pedagógico na escola foi percebido por nós na primeira conversa que tivemos com a nova estagiária que acompanha Helen<sup>104</sup> e versava sobre questões importantes que nos intrigaram e nos impulsionaram a um diálogo franco e aberto com *Flor de Lis*.

A primeira questão originou-se da resposta dada pela Estagiária – **Estag 2** –, quando lhe perguntamos se a mesa adaptada para cadeirantes estava na sala de aula e se ela e os professores estavam utilizando recursos, como o plano inclinado, o quadro magnético, as figuras imantadas, a ponteira/pincel, entre outros já manuseados no AEE por *Flor de Lis*. Perguntamos também que orientações ela havia recebido da professora da Educação Especial e das pedagogas da escola quanto ao trabalho com Helen.

*Não sei do que você está falando. Não recebi orientação nenhuma de ninguém pra trabalhar com Helen. Ela chegou diretamente pra sala de aula. Até me assustei no dia. Procurei a professora da Educação Especial e aí ela me deu umas atividades xerocadas pra dar pra ela. Na sala, desde que ela chegou, fico do lado dela ouvindo os professores darem aula. Passo as folhas do livro para ela ir vendo as imagens. Colo algumas atividade no caderno dela, leio e explico. Ela aponta algumas coisas tentando participar. Acho que ela não lê, não é? Isso me incomoda muito. Se ela não lê e não escreve, então, pra que livro, caderno e lápis? Ela não tinha que ser alfabetizada? (ESTAGIÁRIA 2)*

Quanto ao mobiliário, a **Estag 2** disse que ninguém lhe havia falado da existência da mesa e que era necessário tê-la em sala, visto que a cadeira de rodas de Helen não se

---

<sup>104</sup> Esta estagiária foi enviada à escola para acompanhar Helen. No entanto, chegou justamente no dia de seu afastamento em função da cirurgia.

encaixava na mesa comum. A fala da **Estag 2** nos desestabilizou, pois, além da presença de uma professora da Educação Especial no turno, com atribuições muito próprias acerca do apoio e da colaboração voltada à sala de aula, e de uma pedagoga que acompanhava formalmente a turma de Helen, havia a professora *Flor de Lis* que, embora responsável por outro segmento de turmas, se havia envolvido com o trabalho pedagógico no AEE com Helen. Por quase duas semanas após seu retorno, Helen foi invisibilizada totalmente em suas necessidades, mesmo que estas já tivessem sido visibilizadas para a grande maioria de profissionais da escola.

Quanto à *não presença* de *Flor de Lis*, novamente perguntamos: Ela se deu porque *Flor de Lis* não era mais a responsável direta pelo acompanhamento da turma de Helen? Seriam a fragmentação e a divisão de tarefas assim tão fortes, capazes de impedir o compartilhamento das experiências e das práticas tão bem sucedidas em seu trabalho com a colega pedagoga e a professora da Educação Especial do turno?

O diálogo *franco e aberto* que nós nos propuséramos ter com *Flor de Lis* fez-se mais do que necessário. A relação de confiança e comprometimento estabelecida entre nós nos autorizou a promover esse diálogo. Nele evidenciou-se, entre outros motivos, o maior deles, o da sua *não presença*, decorrente do processo fragmentado de acompanhamento do trabalho pedagógico, estruturado a partir de uma lógica que pretende atender muitos mais os interesses organizativos<sup>105</sup> de quem está na gestão desse trabalho do que os interesses comuns presentes numa escola que tem como foco e centralidade a aprendizagem dos alunos.

É fato que o retorno de Helen não foi planejado e muito menos provocou uma movimentação “pedagógica” entre os profissionais da escola. Só a partir das nossas provocações à *Flor de Lis* pedagoga, entre outras direcionadas à equipe da escola<sup>106</sup>, é que começaram a acontecer alguns movimentos.

Não responsabilizamos em nenhum momento a professora e pedagoga *Flor de Lis*, muito menos a nenhum outro profissional. Antes, porém, responsabilizamos a lógica e a estrutura perversamente linear e enrijecedora que “retira” do gestor sua condição de problematizar a organização pedagógica assim como “retira” do pedagogo e demais

---

<sup>105</sup> *Flor de Lis* falou-nos sobre o tempo destinado a tais questões, que a impedia de realizar qualquer outra ação de acompanhamento de natureza pedagógica com os professores.

<sup>106</sup> Insistimos com a diretora e a coordenadora para que a mesa adaptada ficasse permanentemente na sala de aula, assim como os recursos de TA/CAA. Essa ação diminuiu o estranhamento de professores e alunos que ainda não interagem com a aluna e/ou não conheciam tais recursos, além de gradativamente diminuir o impacto da diferença e da ideia hegemônica de que a aluna não fazia e não “falava” porque era incapaz.

profissionais a condição de atuar essencialmente com as questões do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Nesse sentido, não cabendo evidentemente responsabilidades fatais para a *lógica* e a *estrutura* estabelecidas, acreditamos que todos os profissionais acabam sendo responsáveis por esse processo de desarticulação e de não proposição de um trabalho pedagógico que responda às necessidades de todos os alunos.

Apesar dessa “constatação”, consideramos que nossa participação em diversas situações, como pesquisadora, nos tornaram apenas mais um “membro” do grupo da escola. Mesmo assim, também nos sentimos responsáveis, em decorrência do período que lá passamos. Para Lapassade (2005, p. 73), por exemplo, “[...] o papel importante na situação estudada” cabe aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse contexto, com mais protagonismo *Flor de Lis* assumiu esse papel.

A inexistência de ações propositivas e intencionais ou o profundo distanciamento entre estas e as questões de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos com deficiência, até então, foram avaliados e considerados nas ações de *Flor de Lis* como pedagoga na Escola *Novo Horizonte*. Alguns questionamentos propostos por nós a *Flor de Lis*, mas não somente a ela, pois já haviam sido colocados para a diretora e demais profissionais, balizaram as ações da pedagoga no curto período de tempo de sua atuação na escola. Eis os questionamentos:

- Como a escola e as pedagogas acolhem seus estagiários, futuros professores e/ou pedagogos?
- Como a escola, as pedagogas e demais profissionais pensam e propõem o apoio realizado por professores da Educação Especial e pelas estagiárias, considerando o protagonismo de todos, e não apenas do “pessoal da Educação Especial”?
- Que problematizações são feitas, protagonizadas pelas pedagogas ou outros profissionais, quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos abordados pela Educação Especial?
- As famílias desses alunos são acolhidas, apoiadas, orientadas em questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos, ou tais tarefas são repassadas ao “pessoal da Educação Especial”?
- O AEE é considerado como uma ação pedagógica que potencializa o acesso ao currículo escolar?

- Que discussões são feitas com os profissionais sobre a questão da promoção e retenção de alunos? A que justificativas elas estão atreladas? Seriam por acaso estas: “*Ele tem que passar, pois não aprende mesmo.*”; “*Pra que reter se ele não vai aprender nada.*”; “*Os alunos especiais nunca devem ser retidos.*” ou, ainda, “*Ele precisa acompanhar a turma dele, tadinho!*”?

Da iniciativa e atitude de *Flor de Lis* em assumir a corresponsabilidade, junto com a colega pedagoga, na orientação e acompanhamento pedagógico realizados pelos profissionais que atuavam diretamente com Helen, e ainda em decorrência dos questionamentos realizados com os profissionais da escola, registramos entre as ações realizadas e as “respostas” a esses questionamentos, quatro situações experienciadas por *Flor de Lis*, que consideramos exemplares na relação entre pedagogos e demais colegas da escola, a) com a **professora da Educação Especial**, b) com **professores regentes**, c) com a **estagiária** e d) com a própria **pedagoga que acompanhava formalmente a turma de Helen**.

Das experiências com a estagiária e a professora da Educação Especial, pudemos registrar as opiniões emitidas e a participação diretamente nas intervenções de *Flor de Lis* com elas. Já com os professores e a pedagoga, os registros foram feitos a partir dos relatos orais de *Flor de Lis*.

a) **Quanto à professora da Educação Especial** – Pela primeira vez durante o ano, *Flor de Lis* e ela discutiram acerca das estratégias de apoio e colaboração direcionadas aos professores regentes. *Flor de Lis*, ao ocupar o lugar de profissional protagonista como articuladora do trabalho pedagógico na escola, reivindicou para si a corresponsabilidade de entender, com a professora da Educação Especial, os desafios, os limites e as possibilidades a esta atribuídos no chamado *trabalho colaborativo*<sup>107</sup>. Em resposta à *Flor de Lis*, a professora da Educação Especial revelou os desafios encontrados nesse processo e falou sobre como tinha sido, até então, seu trabalho com a aluna:

*Olha, a SEDU proíbe a gente de tirar o aluno da sala, não é? Às vezes eu até tento trazer a Helen pra SRM; aí tento alfabetizá-la do jeito que sei fazer. É antigo, eu sei, mas é com o BA, BE, BI, BO BU mesmo que eu tento. O que me resta fazer? Vou ficar na sala de aula pra quê? Como ela fica a maior parte do tempo na sala, eu passo essas ideias pra estagiária fazer em sala. Tiro algumas cópias pra ela fazer com a aluna. Eu até olhei os materiais que a professora Vasti me deu sobre Comunicação Alternativa, mas não sei trabalhar desse jeito e não sei orientar os professores também. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO TURNO)*

<sup>107</sup> Esta é, entre outras, uma atribuição formal instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Serra para os professores que atuam na modalidade de Educação Especial.



*Flor de Lis* questionou-a sobre os recursos que ela mesma, como professora do AEE, havia sugerido e deixado à disposição para orientação aos professores regentes. A professora, numa demonstração clara de desconhecimento e, ao mesmo tempo, de não envolvimento com os possíveis novos conhecimentos acerca dos recursos e estratégias de ensino à aluna, disse:

*Eu nunca vi nada e não conheço esses recursos. A única coisa que sei fazer e que tenho feito é isso que lhe falei. Aqui nesta escola é assim, é a gente pra cá e os demais professores pra lá. Já tentei me aproximar, mas ninguém nunca me chama pra conversar, pra planejar. Na verdade, não há um planejamento, uma preocupação com os alunos especiais. Já até falei sobre isso com você. Parece que qualquer coisa que a gente faz tá bom. Ninguém te questiona, desde que não esteja fora do que a SEDU manda. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO TURNO)*

Percebemos um mal-estar na fala da professora da Educação Especial do contraturno e acreditamos que ele seja atribuído à instituição dessa nova relação com a professora *Flor de Lis*, também da Educação Especial, mas naquele momento pedagoga e articuladora do trabalho pedagógico no turno, que buscava envolver a colega professora.

Essas relações, por vezes, revelam desafios, uma vez que põem em confronto os saberes e fazeres de profissionais que desempenham as mesmas funções (caso de *Flor de Lis* e da colega). No entanto, *Flor de Lis* desconsiderou e não questionou a fala da professora a respeito do seu total *desconhecimento*, uma vez que tínhamos a certeza de que tais recursos e orientações haviam sido disponibilizados à professora<sup>108</sup>. Questionar poderia implicar mais desgastes e aborrecimentos. Desse modo, *Flor de Lis* repassou orientações diversas sobre o trabalho com Helen e disponibilizou os recursos e/ou demonstrou como utilizá-los em sala de aula.

O vácuo existente entre os modos de organização do apoio, acompanhamento e articulação dos trabalhos realizados pelos professores regentes, pela estagiária e pelas professoras da Educação Especial (turno e contraturno) foi sensivelmente vivido nesse momento de diálogo e planejamento pelas profissionais.

A desvinculação do AEE das práticas cotidianas da escola e o desconhecimento, na maioria das vezes, do que é realizado durante o atendimento são questões que devem ser problematizadas na escola como uma das condições para assegurar o acesso, pelos alunos, ao

---

<sup>108</sup> Dada a impossibilidade de encontrar a professora da Educação Especial do turno no qual Helen estudava, *Flor de Lis* preparou um *caderno de recados*, no qual deixava, com frequência, orientações e sugestões sobre o que estava trabalhando com os alunos do turno vespertino, assim como solicitava a indicação dos professores desses alunos. Recados também eram deixados para indicar o lugar onde guardava os recursos e atividades utilizados no AEE. Especialmente no caso de Helen, acompanhamos a elaboração desses recados. Esta estratégia do *caderno de recados* passou a ser utilizada por *Flor de Lis* a partir dos nossos planejamentos para o atendimento de Helen.

currículo escolar. Ambas as ações, além de não estarem previstas e descritas na Proposta Pedagógica da Escola, isto em 2012, também não foram coletivamente discutidas e esclarecidas com o grupo de profissionais.

**b) Quanto à estagiária** – Na semana anterior, quando tivemos nosso primeiro encontro, a **Estag 2** se mostrou muito interessada em entender como poderia ocorrer seu apoio a Helen. Deixamos com ela alguns textos e uma coletânea sobre TA/CAA e mostramos alguns recursos que Helen poderia usar em classe, como o plano inclinado, a ponteira/pincel, a órtese, a pasta de conteúdos temáticos, as pranchas de comunicação, destacando que todos esses recursos, além de contribuírem para o acesso ao currículo escolar, apoiavam e fomentavam também os processos comunicativos e discursivos entre Helen e seus interlocutores. *Flor de Lis*, que estava junto conosco nesse momento, reforçou nossas orientações e pontuou o papel da **Estag 2** em sala de aula, sugerindo-lhe formas de acompanhamento (formulário no qual a estagiária registraria, de forma antecipada, junto com o professor, os assuntos que seriam estudados, a fim de melhor organizarem a pasta de conteúdos temáticos para a aluna).

Como resultado dessas orientações e acompanhamento, a estagiária pôde, considerando maior aproximação e interesse do professor de História, montar um material de apoio com imagens e textos-chave da unidade de ensino *A formação do povo brasileiro*, o qual possibilitou maior interação e participação de Helen em suas aulas. Sobre seu apoio a Helen, descreveu:

*Eu só posso apoiar a Helen no aprendizado dos conteúdos se os professores me auxiliarem. Eu até entendo que eles não consigam fazer muita coisa por ela, assim, sozinhos. Acho que é por isso que estou aqui, mas só o fato deles conversarem comigo, passarem suas ideias do que trabalharão com a classe, mostra que eu não sou a única responsável pelo ensino dela. Infelizmente só o professor de História tem demonstrado esta abertura. Acho que vai muito do jeito de cada um, mas acredito que tem a ver também com o estímulo e a cobrança da pedagoga com eles. Não pode ficar só na boa vontade do professor. Tem que ter essa coisa da profissão. Afinal, todos eles não são professores? Por que só se preocupar com os outros alunos? (ESTAGIÁRIA 2)*

Essa relação um pouco mais aproximada entre a estagiária e o professor de História, além de favorecer a construção da pasta de conteúdos temáticos (nessa pasta foram inseridos textos-chave e figuras relacionadas ao conteúdo trabalhado em classe), resultou na primeira avaliação, elaborada com a participação da pedagoga *Flor de Lis*, do desempenho de Helen com independência e autonomia quase totais.

**c) Quanto aos professores** – *Flor de Lis* relatou-nos que, sem muita formalidade, comunicou aos professores que ela os acompanharia, assim como fez com a estagiária e com a

professora da Educação Especial. Fruto da relação já estabelecida entre o professor de História e a estagiária na construção das adaptações da unidade de ensino *A formação do povo brasileiro*, *Flor de Lis* destacou a primeira avaliação de Helen. Relatou que o professor a corrigiu, registrou a nota e a entregou para a aluna. Percebemos, nessa relação professor, estagiária e pedagoga, que quem mais se beneficiou dela, além da aluna, foi obviamente o próprio professor. Passados alguns dias dessa avaliação, ele nos disse:

*Fiz como vocês sugeriram, heim? Falei pra pedagoga os conteúdos que eu cobraria na prova, sugeri mais ou menos o que poderíamos colocar na prova e ela, junto com a estagiária, elaborou as questões, colocaram as imagens... Não quis elaborar sozinho, pois nunca fiz isso, mas, apesar do pouco tempo que temos, vou tentar sempre pensar num jeito de Helen fazer provas também.* (PROFESSOR DE HISTÓRIA)

**d) Quanto à pedagoga que formalmente acompanhava a turma de Helen – *Flor de Lis*** relatou-nos que pedira à **Ped 2** que a deixasse acompanhar a turma de Helen, pedido que foi recebido com tranquilidade. Demonstrando alívio, assumiu seu pouco protagonismo em ações voltadas ao acompanhamento do trabalho pedagógico com Helen. É bom destacar o percurso difícil, no plano pessoal, no que diz respeito à saúde, enfrentado pela **Ped 2** durante o ano de 2012, que a fez, por vários períodos intermitentes, se afastar em licença.

Em 2013, em decorrência seja do restabelecimento de sua saúde, seja dos movimentos diretos e indiretos provocados por intervenções nossas e sobretudo de *Flor de Lis*, sentimos uma aproximação maior da **Ped 2** às questões pedagógicas que envolviam os alunos abordados pela Educação Especial.

A demonstração irrestrita de apoio e a realização de ações conjuntas em prol de maior visibilidade do potencial comunicativo e de aprendizagem de Helen foram exemplos dessa aproximação.

Organizamos conjuntamente um encontro com todos os professores, para o qual planejamos nossa participação voltada a fornecer informações gerais e específicas sobre Helen. O envolvimento da **Ped 2** e o esforço demonstrado por ela para que apresentássemos aos novos professores tudo sobre Helen marcou um diferencial entre a **Ped 2** de 2012 e a **Ped 2** de 2013.

Nesse encontro, apresentamos os recursos de TA/CAA que deveriam ser utilizados em classe com a aluna e orientamos os professores quanto a usá-los, especialmente os que favorecessem as interações comunicativas, como era o caso das pranchas de comunicação

criadas para Helen. Fornecemos também orientações sobre as estratégias voltadas ao ensino dos conteúdos, à elaboração das atividades e às avaliações. Por fim, apresentamos alguns episódios interativo-discursivos ocorridos entre nós e Helen e entre Helen e a professora de AEE.

### **7.3.3 No limite máximo das responsabilidades na Escola *Belo Oriente*: “sou mesmo a professora?”**

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados obtidos por meio das observações, das entrevistas e da participação interventiva, no contexto da Escola *Belo Oriente*, com o aluno Thor e os demais envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa. Apresentamos os elementos que atravessavam e compunham o cotidiano de atuação da professora *Rosa*, da Educação Especial, evidenciando nesses atravessamentos o não envolvimento dos demais profissionais da escola em questões que diziam respeito aos alunos abordados pela Educação Especial. Embora existente, o potencial de comunicação e de aprendizagem do aluno Thor não era visibilizado nesse contexto.

As demandas educacionais de Thor, assim como as de outros alunos abordados pela Educação Especial, não eram consideradas de forma articulada e colaborativa nos espaços-tempos instituídos para o diálogo, como os encontros realizados semanalmente com todos os professores e os planejamentos individuais de cada um deles.

Nesses espaços, geralmente eram discutidos ou abordados assuntos de interesse geral da escola, enquanto nos encontros individuais dos professores com as pedagogas se discutiam assuntos mais específicos.

Nesse contexto e com essa organização, as demandas e responsabilidades decorrentes do processo de escolarização dos alunos deficientes eram totalmente transferidas apenas para um grupo de profissionais composto pelas estagiárias e pelas professoras da Educação Especial. Destacamos que a Escola *Belo Oriente*, em 2012, contou com duas professoras: *Rosa*, que atuava com alunos com deficiência intelectual, TGD, deficiência física e múltipla em carga horária suplementar, e uma segunda professora efetiva, que integrava a equipe de profissionais que atuava na área da surdez (intérprete e instrutor de Libras).

Em 2013, devido à grande demanda de alunos para o AEE e dos matriculados no turno vespertino, foram designadas duas professoras para a área de deficiência intelectual. Nesse ano, por razões administrativas<sup>109</sup>, *Rosa* permaneceu na escola apenas no turno matutino.

Conhecemos *Rosa* em 2004, quando era professora regente de classe em outra escola, na qual realizamos nossa pesquisa de mestrado. A prática pedagógica dessa professora nos encantou desde o primeiro momento em que participamos de suas aulas, pois ela sempre considerava, em seu planejamento diário, a presença de um aluno com deficiência, que demandava atenções diversas pedagogicamente.

Entre uma conversa e outra, lembramo-nos de ter dito a *Rosa* que ficaríamos felizes de tê-la um dia como professora na modalidade da Educação Especial. E foi assim que *Rosa* se foi achegando a essa área:

*A partir de seu incentivo, comecei a pensar na possibilidade de atuar mais diretamente na área da Educação Especial. Participei dos Seminários de Educação Inclusiva da UFES e fiz alguns cursos avulsos. Como a Secretária de Educação considerou minha experiência em sala de aula comum, com alunos com deficiência, pude, em 2009, fazer um concurso interno e ser remanejada para a Educação Especial. Confesso que ainda estou aprendendo. Tem muita coisa que ainda é nova e diferente pra mim. Uma coisa é você estar na sua sala de aula e ter um ou dois alunos com deficiência, entender sobre eles e se preparar para ensiná-los. Outra bem diferente é você estar nesse lugar de professora especializada, ter que dar conta de entender todos os alunos, seus comportamentos, de saber como eles aprendem, sobre os melhores recursos e estratégias para ensiná-los, sobre a avaliação [...], pois, se eu não souber isso, como vou poder apoiar os professores ou como vou organizar o AEE? (PROFESSORA ROSA)*

No contexto da Escola *Belo Oriente*, pela assunção de todas as demandas decorrentes do processo de escolarização dos alunos abordados pela Educação Especial, pudemos perceber em *Rosa* uma professora no limite máximo de responsabilidades. Atribuições administrativas e pedagógicas eram assumidas por ela, em caráter de apoio e cooperação para com a escola, as quais muitas vezes limitavam o tempo e o espaço destinado à sua atuação como professora bem como a sua articulação com as pedagogas e os professores quanto ao trabalho pedagógico propriamente dito, no qual deveriam estar envolvidos os alunos abordados pela Educação Especial.

---

<sup>109</sup> A professora tem apenas um posto de trabalho efetivo na escola e, de acordo com as diretrizes emanadas da Gerência de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, não poderia, *a priori*, permanecer na mesma escola, num segundo posto, em extensão de carga horária. Isso só poderia acontecer se essa escola continuasse com o posto de trabalho vago, após oferta aos profissionais aprovados em processo seletivo temporário.

Em várias ocasiões, vimos *Rosa* interromper atendimentos aos alunos ou outra atividade de planejamento e/ou orientação com os professores e estagiários, a fim de realizar determinada tarefa não relacionada à sua área de atuação.

Em meio a esse contexto, percebemos que assumir todas as ações administrativas e pedagógicas pertinentes aos alunos abordados pela Educação Especial colocava *Rosa* no lugar de coordenadora e pedagoga do turno para os alunos especiais e, apenas em alguns momentos, no desempenho do que para ela seria o seu papel de professora.

Por várias vezes, vimos alunos com e sem deficiência chegarem até a SRM perguntando: “*A pedagoga dos alunos especiais está aí?*” Em outras ocasiões, ao procurarem a estagiária que apoiava o aluno com deficiência/sala de aula, perguntavam: “*Cadê a professora do Fulano?*”.

A confusão quanto às funções de cada profissional demonstrava, na verdade, muito mais do que simples esquecimento de nomes; denotava rótulos e lugares predeterminados para o atendimento dos alunos da Educação Especial.

O referencial criado e instituído para *Rosa* – de “coordenadora e pedagoga dos alunos especiais” – fazia com que as estagiárias e também os alunos buscassem informações em nível tanto pedagógico, quanto administrativo somente com essa professora. O local de encontro antes, durante e depois das aulas era sempre a SRM. Era nesse espaço que elas dialogavam, preparavam algumas atividades, falavam do que acontecia nas salas de aula e informavam sobre as tarefas e bilhetes a serem entregues aos alunos faltosos, sobre os conteúdos, as provas, entre outros assuntos.

Em nenhum momento vimos alguma estagiária conversando ou transitando no espaço/sala das pedagogas. O contrário também não acontecia, exceto com relação a uma pedagoga que, por mais de uma vez, esteve ali, demonstrando interesse em conhecer alguma coisa sobre determinados alunos, solicitando e/ou oferecendo apoio.

No contexto de atuação simultânea da professora *Rosa*, envolvendo atribuições de coordenadora e de pedagoga, percebemos a ausência de um planejamento focado nas necessidades dos alunos, sobretudo dos que vinham do turno da manhã para realizar o AEE.

Muitas vezes eles chegavam em meio aos problemas diários da escola, problemas que poderiam ser resolvidos por outros sujeitos, coordenadores ou pedagogas, como, por exemplo, o atendimento a pais, o contato emergencial acerca de algum aluno que estivesse passando

mal ou que precisasse trocar a fralda. No entanto, todas essas atividades eram realizadas pela professora *Rosa*, uma vez que estavam relacionadas aos alunos da Educação Especial.

Essa ideia de “relacionadas aos alunos especiais” está presente na fala da maioria dos profissionais da escola como algo bastante natural e compreensível, pois, para eles, as ações administrativas e pedagógicas que envolvem a permanência com qualidade dos alunos abordados pela Educação Especial na escola “exigem” a demarcação de lugares e/ou a definição de pessoas para assumi-las.

Isso está expresso na justificativa de um dos professores “*Deveria ter uma pedagoga específica pra trabalhar com os professores que têm alunos com deficiência, pois as atribuições gerais do dia a dia na escola impedem que as pedagogas ajudem mais os professores*”. (PROFESSOR DE HISTÓRIA)

A fala do professor encontra eco, na medida em que, para criar soluções imediatas no que se refere à gestão do trabalho administrativo e pedagógico que envolvia alunos com deficiência, se instituíam modos diferenciados e/ou apartados de geri-las. *Rosa* era a representação de tudo o que dizia respeito aos alunos abordados pela Educação Especial na Escola *Belo Oriente*, em 2012.

As solicitações a ela dirigidas eram recorrentes tanto para outras atividades, quanto para as que já denotavam, de modo instituído, no que diz respeito aos alunos abordados pela Educação Especial, sua responsabilização no espaço escolar.

Diante disso, perguntamos-lhe se ela acreditava que poderia desenvolver melhor suas atribuições, caso se voltasse mais às funções de professora. Refletimos sobre sua atuação, extremamente voltada aos fazeres gerais da escola, além dos específicos relativos à gestão da Educação Especial, que a ela já eram “transferidos” pela escola e que a “impediam” de ter uma atuação mais articulada e colaborativa com outros profissionais no que diz respeito ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos abordados pela Educação Especial. *Rosa* concordou conosco justificando que tal realidade estava “instituída” na escola e se questionou sobre o como e o por que se havia colocado nesse lugar:

*Fico me perguntando, às vezes, se realmente sou só professora da Educação Especial ou se sou de tudo um pouquinho, um tipo de faz tudo na escola. Fico querendo ajudar todo mundo; a escola é muito grande [...]. Acho que a culpa é toda minha, que não esclareci, logo que cheguei na escola, o meu papel de professora da Educação Especial. Desde que cheguei aqui na escola, sempre busquei colaborar em tudo o que fosse preciso. Acho que isso é importante quando a gente está chegando. O problema é que isso foi crescendo e eu não esclareci, desde o início,*

*minhas atribuições, e nessa ideia de ajudar, fui sendo envolvida por outras coisas, deixando o essencial do meu trabalho um pouco de lado. Tem um outro problema que vejo, que é aquela cultura de que os professores da Educação Especial têm mais preparo para lidar com as questões dos meninos e por isso tudo acaba vindo parar aqui na Sala de Recursos [...]. Tudo é aqui. Na verdade, não tenho conseguido me dedicar ao que eu deveria realmente fazer, como preparar as aulas do AEE, atender com tranquilidade os alunos, estar mais próxima das pedagogas e dos professores pra oferecer mais ajuda nos planejamentos, na elaboração dos recursos e das atividades [...]. (PROFESSORA ROSA)*

Mas que papéis deveria desempenhar uma professora da Educação Especial numa escola? Esses papéis estariam suficientemente claros para ela e seus colegas? Essas atribuições seriam aquelas estipuladas nos documentos oficiais? Em que medida a definição ou atribuição de papéis, sobretudo os que envolvem **professores**, pois é nessa categoria que o profissional que atua na Educação Especial está incluído, favorece os modos distanciados e não articulados de um trabalho pedagógico para alunos, quaisquer que sejam, e delimita uns para atuar com um grupo e outros para atuar com os demais?

Sugerimos, após ouvir a professora, que ela conversasse sobre isso com a equipe técnica da escola, apresentando as implicações negativas dessa transferência e assunção de responsabilidades e atribuições, e, além disso, que solicitasse que fossem instituídas outras formas de acolhimento das demandas dos alunos da Educação Especial que não fossem somente pelo “*pessoal da Educação Especial*”<sup>110</sup> no espaço da SRM.

Como já havíamos agendado um encontro com a equipe técnica da escola para um grupo focal, o que já era do conhecimento da professora *Rosa*, ela preferiu ter essa conversa depois desse encontro.

### 7.3.4 Mas onde estão os demais profissionais da escola?

Essa foi a pergunta-chave que norteou nosso encontro com a equipe técnico-pedagógica da Escola *Belo Oriente*, encontro que ocorreu na metade do segundo semestre de 2012.

Em nosso olhar, esse momento, pela oportunidade dada à equipe de falar, ouvir, discutir e refletir, foi crucial para que ocorressem as primeiras mudanças na escola, que se fizeram perceber mais nos primeiros meses do ano de 2013.

---

<sup>110</sup> Essa expressão é recorrente entre os técnicos e professores da escola.



Participaram desse encontro a diretora da escola, três pedagogas – **Ped A, Ped B e Ped C** – e uma coordenadora. Utilizamos a técnica do Grupo Focal, definida por Gatti como uma técnica que

[...] permite compreender o processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, traços e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

O tema e o roteiro das questões nos ajudaram a captar com esse grupo de profissionais “[...] processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” (GATTI, 2012, p. 10) acerca dos modos organizativo-pedagógicos com os quais essa equipe conduzia, junto com os demais profissionais da escola, as ações voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos abordados pela Educação Especial.

Após explicarmos brevemente o motivo da pergunta centralizadora do encontro – **“Onde estão os demais profissionais da escola?”** –, propusemos ao grupo que conversássemos tendo por base três proposições disparadoras, apresentadas em forma de texto e entregues a cada uma das participantes, a saber:

- Alguns dos professores que entrevistamos, nesta escola, apontaram que tem sido extremamente desafiante para eles trabalharem pedagogicamente com os alunos com deficiência. Questionamos se eles demandaram, do setor pedagógico, orientações e acompanhamentos para seus trabalhos. A maioria respondeu que gostaria, mas que não tinha clareza a respeito de quem seria esse papel, ou seja, de Rosa ou das pedagogas. *Vocês já levantaram estas demandas ou já questionaram e/ou problematizaram com os professores, coletiva ou individualmente, acerca de suas práticas pedagógicas voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos com deficiência? A quem caberia essa ação?*

- Percebemos, nesses meses aqui na escola, que a grande maioria das questões, senão todas relacionadas aos alunos com deficiência, é resolvida pela professora Rosa. Para além da ideia de apoio e colaboração dados por ela, gostaríamos de saber: *Por que recorrem à Rosa nesses casos? A escola tem construídas orientações nas quais “cabem” os alunos especiais? Qual é para vocês o papel da professora Rosa nesta escola? E dos estagiários? Vocês acham que esses papéis estão suficientemente claros para os profissionais? Em que medida a definição ou atribuição de papéis, sobretudo os que envolvem professores, pois é nessa categoria que Rosa está incluída, favorece os modos distanciados e não articulados de um trabalho pedagógico para alunos, quaisquer que sejam, e delimita uns para atuar com um grupo e outros para atuar com os demais?*

- Muitos professores desconheciam o potencial comunicativo e de aprendizagem de Thor, e a maioria, senão todos, desconhece as estratégias e os recursos facilitadores desse potencial. *Nesse contexto, vocês acreditam que a escola tem oferecido condições suficientes para que Thor e os demais alunos tenham acesso, em condições de igualdade, ao currículo escolar? Por quê? O que pode ser revisto quanto a essa questão?*

A **Ped A**, em tom de brincadeira, falou: “Será que nossas falas não vão soar como denúncia para sua pesquisa?” Nós respondemos:

*Contra quem e contra o quê? Não creio que falar de suas compreensões, concepções e práticas aqui desenvolvidas signifique que estarão denunciando. A gente avança quando fala sobre as práticas, quando as analisa e quando reflete sobre elas. No caso de minha pesquisa, preciso falar do contexto no qual Thor está sendo escolarizado não somente a partir de minhas observações, mas também a partir do que pensam e concebem quanto a esse contexto. Ele é atravessado e composto por concepções, crenças e por saberes e fazeres diversos, que se encontram e se desencontram, e é assim que se revelam positiva ou negativamente as implicações dessas concepções e crenças acerca da temática sobre a qual vamos conversar. Os encontros e desencontros até podem ser apontados por alguém de fora, mas certamente só terão sentido quando eles forem desvelados e compreendidos por vocês mesmos como sendo realmente encontros ou desencontros, para, a partir deles, decidirem o que manter e o que mudar. (DIÁRIO DE BORDO, 2013)*

A respeito da **primeira** proposição, todas as pedagogas foram unânimes em assumir o pouco protagonismo quanto à sua atuação com os professores no levantamento de demandas e/ou problematizações sobre as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência e corroboraram a fala da **Ped A**:

*Falta em nós, pedagogas, estarmos mais junto, sim, dessas questões, mas aí a gente pode falar de todas aquelas coisas [ ] uma escola desse tamanho, com uma demanda muito grande, muitas turmas... Aí tem um grupo que vai dando conta, e a gente vai deixando. Na verdade, deixamos muito a desejar quanto a esse acompanhamento.*

Por outro lado, a **Ped B**, que buscava manter continuamente uma interlocução com a professora Rosa (sempre a víamos na SRM conversando com os alunos e com a professora), destacou o que para ela se concretizava como avanço:

*Eu acho que neste ano a gente avançou um pouco, sim, na questão da formação. No início do ano, por exemplo, nós tivemos aqueles momentos com todos os professores, conduzidos pela professora Rosa, que falou sobre cada aluno com deficiência. Acho que foi muito importante para os professores saberem um pouco sobre a deficiência de cada aluno, saber um pouco sobre as possibilidades deles. Alguns professores começam a se interessar por aí, a partir de informações mesmo. Não fomos nós as protagonistas dessa ação, pois quem “puxa” a coisa é o pessoal da Educação Especial mesmo. A gente tem percebido alguns professores se interessando mais em buscar uma atividade diferente pra oferecer para o*

*aluno. Com certa frequência, vejo os professores circulando pelo pátio, conversando e brincando com os alunos especiais. Acho que essas coisas são diferenciais. Saber mais sobre os alunos, quem são, ajuda muito o professor.*  
(**PED B** – ESCOLA BELO ORIENTE)

A diretora destacou como ponto positivo, nessa ação formativa conduzida por *Rosa*, mesmo para os professores que não haviam atuado nesse ano com alguns alunos sobre os quais se discutiu: “*É importante ao professor conhecer, saber quem virá pra ele nos demais anos, além de ser bom saber o que está acontecendo nas outras turmas, o que o colega professor consegue fazer e o que o aluno é capaz de fazer*”. (DIRETORA – ESCOLA BELO ORIENTE)

No que concerne à **segunda** proposição, temos a opinião da **Ped A** quanto à escola ter uma equipe de Educação Especial “*muito boa, que dá conta desse trabalho praticamente sozinha*”. Essa foi a justificativa dada ao fato de todos recorrerem à equipe para a resolução e encaminhamentos de todas as questões relacionadas a alunos com deficiência. A diretora manifestou-se dizendo que acreditava que isso acontecia porque as pedagogas não assumiam de forma mais protagonista seu papel de articuladoras do trabalho pedagógico, quando esse envolvia os professores e os alunos com deficiência.

*Isso “fortalece” essa separação e esse acúmulo de afazeres sobre a professora Rosa. A gente precisa entender que ela é professora como os demais, e não pedagoga dos alunos especiais. Penso que o trabalho de Rosa e das estagiárias deva ser acompanhado e problematizado também por vocês, pedagogas. Eu sei que vocês vão dizer do volume de trabalho que têm, mas, gente, não dá mais pra ficar nessa coisa de alunos especiais de um lado e alunos “normais” de outro. Isso só facilita a ideia já impregnada nos professores de que trabalhar com os meninos com deficiência é algo extremamente distante das possibilidades deles enquanto professores. Eu sei disso, pois trabalhei muitos anos como professora aqui nesta escola mesmo, e eu também tinha dificuldades de entender certas coisas; mas uma coisa aprendi, tanto trabalhando como num curso que fiz na UFES, é que os alunos especiais são de todos nós, não só do pessoal que trabalha mais diretamente na Educação Especial.* (DIRETORA – ESCOLA BELO ORIENTE)

A fala da diretora expõe, aos nossos olhos, uma das maiores fragilidades na gestão do trabalho pedagógico da Escola *Belo Oriente* e contribui para a reflexão sobre mudanças nesse processo de gestão. As três pedagogas salientaram que muito dessa divisão de papéis, no que diz respeito ao acompanhamento do trabalho dos professores que atuam com os alunos especiais, decorre das múltiplas demandas assumidas por elas em diferentes frentes de trabalho na escola. Apesar disso, concordaram que esses modos distanciados e não articulados de um trabalho pedagógico em relação aos alunos especiais são delimitados, em

grande medida, por essa divisão, de acordo com a qual uns são determinados a atuar com um grupo e outros a atuar com os demais.

Outra questão importante que veio à tona nas reflexões das profissionais relacionou-se aos estagiários, política de apoio muito debatida hoje na Rede Municipal de Educação de Vitória. Elas se perguntavam se essa política de apoio favorece realmente o professor, permitindo-lhe assumir suas responsabilidades quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de todos os alunos, ou se, na verdade, demarca muito mais os limites de sua atuação, pois, via de regra, os estagiários se voltam para o trabalho com os alunos especiais, enquanto os professores apoiam os demais. A diretoria entendia que o estagiário deveria ser um apoio ao professor, para que este pudesse gerir o processo de ensino a todos os alunos, inclusive ao aluno com deficiência, e destacou ser preciso que a escola refletisse mais sobre isso, o que se explicita na fala que segue:

*Nós trabalhamos com o estagiário erroneamente, porque hoje enxerga-se o menino da educação especial como aluno e “problema” do estagiário. Não se entende que o estagiário está aqui para aprender e pra dar um suporte ao professor, porque, na verdade, quem pode dar um maior suporte ao aluno é o professor, e não o estagiário. O estagiário deveria ser um apoio para o professor poder atuar diretamente com o aluno especial em alguns momentos da aula, mas, na prática, isso não acontece. É o professor com os alunos sem deficiência e o estagiário quase que sozinho com o menino com deficiência. (DIRETORA – ESCOLA BELO ORIENTE)*

A **Ped A**, no entanto, argumentou que ter o estagiário em classe, mesmo com essa concepção errônea, ainda é melhor do que não tê-lo, pois, ao contrário de outros municípios que não oferecem esse tipo de apoio, na Rede de Vitória “[...] a gente vê desenvolvimento nos alunos e, aí, por mais que a gente tenha pouco envolvimento dos professores, o estagiário ainda é um apoio necessário”.

A **Ped B** destacou que existem alunos que precisam de apoio mais direto e contínuo do estagiário e que isso é condição para eles estarem na classe com segurança e para serem atendidos em suas necessidades educacionais.

*[...] só fazem alguma coisa se estiver alguém do lado, ali, incentivando, mostrando, apontando. Aqui na escola tem vários alunos assim. Se não tem ninguém perto, não caminha, mas, se tem, faz bastante coisa. Se esses meninos ficarem soltos na sala só sob a responsabilidade do professor, eles não vão produzir nada, e o professor não dá conta sozinho mesmo. (PED B – ESCOLA BELO ORIENTE)*

Sobre a **terceira** proposição, que abordava o desconhecimento dos profissionais quanto ao potencial comunicativo e de aprendizagem de Thor, trazemos a reflexão da **Ped C**:

*Acho que tão importante quanto tudo o que foi falado até agora é a gente mostrar aos professores do que esses alunos são realmente capazes. Os professores estão cansados de ouvir falar teoricamente sobre a inclusão, que os alunos são capazes, que podem fazer e devem participar, sabe?, todas essas coisas. O professor é muito motivado pela possibilidade de os alunos aprenderem. A gente, quando pensa que o sujeito está ali, sabe?, só para socializar, que não fala, que escreve e a gente não consegue entender nada do que ele sinaliza, é complicado. Acho que os professores da Educação Especial poderiam trabalhar assim, mostrando que não é só a questão fria da lei, simplesmente, mas que os avanços dos alunos justificam porque a gente deve acreditar que incluir esses alunos vale a pena. (PED C – ESCOLA BELO ORIENTE)*

Provocadas por nós quanto ao próprio não protagonismo como pedagogas, junto com os professores, no levantamento das demandas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiência e no acompanhamento e orientação a esses profissionais, uma pedagoga colocou:

*No caso de Thor, por exemplo, acredito que não todos, mas a maioria de nós desconhecia o potencial desse aluno tanto pra comunicar, como para aprender as coisas. Saber dessas coisas anima o professor. Mas realmente penso que, num primeiro momento, quem deve apoiar os professores de maneira mais efetiva são os professores da Educação Especial. Afinal, eles não são os professores especializados? Claro que nós, pedagogas, precisamos nos envolver mais em vários outros pontos, principalmente porque os alunos especiais são da escola, e não da professora Rosa e das estagiárias. (PED C – ESCOLA BELO ORIENTE)*

### **7.3.5 Ações coletivas e individuais que sinalizaram mudanças na Escola Belo Oriente: visibilizando o potencial de Thor**

As problematizações, reflexões e intervenções-ações realizadas no dia a dia na Escola *Belo Oriente* desde a nossa chegada, no final de junho de 2012, feitas seja com a direção da escola, seja com as pedagogas, a professora da Educação Especial e, especialmente, a estagiária *Dália*, que acompanha Thor em sala de aula, resultaram tanto em ações concretamente realizadas, quanto em atitudes que aqui vamos chamar de sistematizadoras dos processos de mudança.

Chamamos de sistematizadoras porque elas balizaram e sustentaram outras ações cotidianas, por se tratar de “ações” que significavam a compreensão, entre os profissionais da

escola, de que o aluno Thor abrigava em si um potencial antes não conhecido, como o de poder produzir enunciados, colocar-se como sujeito e, como os demais, aprender.

Essas “ações”, ao serem interiorizadas e assumidas, sinalizaram mudanças nas subjetividades negativas e nas barreiras atitudinais presentes nas ações diárias, principalmente dos professores, em relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de Thor. Isso contribuiu para que vencessem gradativamente as barreiras pedagógicas ainda existentes, que impediam o acesso de Thor ao currículo escolar. Seguem como destaque quatro ações que, ao nosso olhar, revelaram as primeiras mudanças nos modos de ensinar e avaliar Thor.

**Primeira ação** – Refere-se à decisão, tomada pelas pedagogas e pela diretora com as estagiárias e a professora *Rosa*, relativa aos alunos abordados pela Educação Especial, quanto à permanência deles por mais tempo na sala de aula. Essa decisão foi tomada em reunião ocorrida em 2012, realizada com o objetivo de entender os motivos da “saída” dos alunos com deficiência das salas de aula com mais frequência do que seria necessário. Esse momento proporcionou uma espécie de *catarse* nas estagiárias que, aos poucos, se foram abrindo, relatando as angústias vividas até então. Uma delas colocou:

*Olha, a maioria das vezes que saio com meu aluno é porque alguns professores pedem pra eu sair com ele. Não dá pra eu ficar em silêncio com ele o tempo todo na sala. Eu preciso ficar lendo, explicando pra ele como fazer as atividades. Se eu não fizer isso, ele não consegue fazer nada, pois não entende as explicações dadas por eles. Eu sei que isso acaba atrapalhando um pouco os outros alunos, principalmente em dia de prova. Mas, o que eu posso fazer? Vou contradizer os professores?* (ESTAGIÁRIA A)

Outra estagiária também se expressou:

*Pois é, o meu caso é mais sério ainda. Vocês conhecem a aluna que eu acompanho? O que eu vou ficar fazendo na sala com ela? Você já viram que ela nem consegue sentar? Fica andando de um lado pro outro e, na maioria das vezes, está tão agitada que mal dou conta de controlar ela, aqui na SRM. Imaginem essa situação na sala. Os professores nem chegam perto, pois, além de não saberem o que fazer, têm medo mesmo. O que eu faço é ficar vigiando ela, tentando adivinhar o que ela quer e controlando um pouco essa agitação dela.* (ESTAGIÁRIA B)

A **Estagiária A** voltou a manifestar-se e disse que não entendia por que os professores não participavam e interagiam mais no ensino do aluno que ela acompanhava:

*Fico pensando por que isso acontece. Ele é maravilhoso. Precisa ver como ele se dedica na realização de algum trabalho ou de uma prova. Ele é um dos casos de deficiência leve, mas que, se não tiver alguém pra incentivar, pra apoiar, mesmo na leitura das atividades e do que é preciso fazer, vai ficar sem fazer nada na sala. Se o professor fizesse isso, tudo bem... mas eles não fazem. Alegam que não dão conta. Até parece que já está determinado, como se fosse uma lei, que aluno especial não é*

*da responsabilidade deles. Acho que vocês, pedagogas, precisam conversar com os professores sobre isso.*

Outras formas de participação das estagiárias corroboram a percepção de que, no caso de alunos tanto mais quanto menos comprometidos, há uma *desresponsabilização*, às vezes consentida, outras vezes não, dos professores para com esses alunos. Retomamos a fala de uma das professoras da escola sobre o apoio da estagiária. Observa-se nessa fala uma situação de *desresponsabilização* não consentida, na medida em que a professora reflete sobre essa problemática e se coloca como passível de mudança.

*Eu sei que a lógica está invertida, pois quem deveria orientar e servir como exemplo de professora seria eu, pois a estagiária ainda está estudando pra ser professora. Mas, infelizmente, eu também só estou aprendendo agora. É engraçado que às vezes fico perguntando as coisas pra estagiária, com curiosidade mesmo de quem nunca viu sobre isso. Ela, por ser muito dedicada e comprometida, acaba indo além, propondo e “inventado” coisas para o aluno participar das aulas. Não é fácil preparar uma aula que atenda às necessidades de cada aluno especial, pra inseri-los realmente naquilo que trabalhamos em sala. Dá muito trabalho e precisa de muito tempo de planejamento antes. Confesso que eu ainda não cheguei nesse estágio de aprendizado e de prática. Por isso acho que, mesmo que o aluno não seja tão comprometido, a gente precisa do apoio da estagiária, das professoras da Educação Especial e de quem mais puder ajudar. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)*

As pedagogas pareciam não demonstrar muita surpresa quanto ao distanciamento dos professores para com os alunos, conforme apontado pelas estagiárias. Uma delas disse que falar dessas coisas de alguma forma ajuda, mas que o problema realmente está mais enraizado e tem a ver com o modo como cada professor vê a questão da inclusão: “[...] *falta conscientização do grupo de professores de que, para incluir realmente esses alunos, tem que existir uma parceria entre eles e o pessoal da Educação Especial, que entende e sabe mais sobre os alunos e como trabalhar com eles*”. (PED A – ESCOLA BELO ORIENTE)

Sobre o problema das saídas frequentes dos alunos da sala de aula, a **Ped B** referiu-se a casos e situações diferenciadas em que seria realmente necessário que isso ocorresse, seja para recompor alguma situação que havia fugido ao controle, seja por outro motivo qualquer. E completou: “[...] *logo que estas questões sejam resolvidas, os alunos devem retornar para junto de seus colegas na classe, pois a referência principal ao aluno deve ser a sala de aula e seus pares*”. (PED B – ESCOLA BELO ORIENTE)

As pedagogas explicaram que, como estava acontecendo, também convocariam os professores para uma reunião, a fim de orientá-los em algumas ações, principalmente as voltadas ao maior envolvimento e interlocução com as professoras da Educação Especial e com as estagiárias. Redefiniram as atribuições das estagiárias no acompanhamento aos alunos

e se colocaram como responsáveis para “solucionar” quaisquer problemas que envolvessem professores e alunos especiais, descentralizando, como instância de decisão única, “*o pessoal da Educação Especial*”, como comumente se referiam ao grupo que atuava na SRM.

Ressaltamos que as questões postas pelas estagiárias, que para a pedagoga talvez pouco ajudassem, refletiam, em grande parte, o conteúdo subjetivo expresso pelos professores, revelando os sentidos por eles atribuídos à questão da diferença, do direito à educação e do potencial desses alunos.

Para essas questões, é preciso muito mais do que determinação e orientações superficiais sobre como “incluir”. É preciso adotar a estratégia do convencimento e da sedução com base em um trabalho mais cooperativo, articulado e colaborativo que envolve o fazer junto. É preciso não só falar das possibilidades, mas visibilizar concretamente essas possibilidades aos professores.

Essa experiência tem contribuído para minimizar e mesmo extirpar o ceticismo de muitos profissionais quanto às possibilidades de escolarização de alunos com deficiência. A esse respeito, Oliveira escreve:

A compreensão dos modos de inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar, como em outros espaços da vida cotidiana, bem como os efeitos desse processo sobre a maneira como essas pessoas se veem e se posicionam se apresentam como relevantes para ampliar o debate sobre a inclusão e sobre as perspectivas de práticas educativas e políticas educacionais mais comprometidas com a construção de uma escola e de uma educação para todos (OLIVEIRA, 2009, p. 75).

**Segunda ação** – A partir da socialização com os professores do potencial comunicativo e enunciativo de Thor, de nossas interlocuções com o aluno, da exemplificação de como interagir com ele usando pranchas de comunicação e das sugestões para organização da pasta de conteúdos temáticos tanto no *notebook*, quanto numa pasta plástica tradicional, começamos (nós, as professoras especializadas, a estagiária e a pedagoga) a ser mais solicitadas pelos professores para apoiá-los pedagogicamente ou dar opiniões para a melhoria das condições comunicativas e de aprendizagem do aluno.

Preocupado em como ensinar Geometria para Thor, o professor de Matemática buscou nosso apoio para preparar um plano cartesiano, de modo a ensinar tal conteúdo ao aluno. Embora nós não tivéssemos conseguido assistir à aula do professor, soubemos que, do movimento dessa busca, resultou a elaboração de estratégias e recursos vários para que Thor acessasse tal conhecimento, pois, além de tentarmos articular apoio para o professor



recorrendo à professora de Informática, por exemplo, a estagiária e a professora da Educação Especial também se empenharam em organizar e preparar tal recurso.

Nesse movimento de evidenciação das possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação de Thor, o professor de Inglês, após ver todo o material construído para ajudá-lo a comunicar-se, não só expressou possibilidades e maior desejo de trabalhar com ele a partir das pranchas de comunicação para o ensino e avaliação das palavras em inglês, como também sugeriu que a escola investisse na aquisição de um *tablet* para o aluno, pois via nesse recurso maiores possibilidades e facilidades de manuseio.

Percebemos nesse processo que as perspectivas dos profissionais foram ampliando-se em relação ao aluno, à medida que visibilizávamos os recursos, o potencial do aluno e os modos de atuar com ele. Cumprir a função de ensinar a todos num contexto de colaboração-ação e também de informação e formação, torna-se mais fácil e exequível. Nesse sentido, podemos dizer que os professores simplesmente não fazem, não porque não querem, mas, muitas vezes, porque realmente não sabem ou não são provocados a colocar em prática os saberes que já dominam.

Foi assim que a inserção de alguns recursos, antes não utilizados em classe por Thor, como, por exemplo, o *notebook*, passaram a ser um diferencial no processo de ensino dos conteúdos escolares.

A partir do diálogo entre a estagiária e os professores dos componentes curriculares sobre quais conteúdos e atividades seriam trabalhados nas aulas, buscou-se selecionar imagens-âncora relacionadas aos conteúdos ensinados pelos professores assim como palavras, frases e textos fáceis de serem acessados pelo aluno. Apenas para lembrar, Thor conseguia, com um dedo da mão esquerda, digitar ou selecionar teclas no teclado convencional.

Em meio a esse processo de visibilização do potencial comunicativo do aluno, percebemos que o uso das pranchas de comunicação ainda era feito de forma tímida e incipiente tanto por ele, quanto por seus interlocutores, em 2012.

Observamos que essa “dificuldade” residia, em grande medida, no pouco investimento dos interlocutores de Thor em propor temas e assuntos interessantes, ou em sustentar e dar prosseguimento ao processo conversacional, quando este enveredava por caminhos que exigiam perguntas e respostas mais elaboradas.

É importante ressaltar que não se implementa o uso de CAA de forma estanque, não se constroem pranchas sem a participação do aluno que vai utilizá-las prioritariamente, muito menos se propõe tal recurso como algo pronto e acabado.

Portanto, não é incomum que, no processo inicial de uso das pranchas de comunicação, se evidenciem dificuldades e resistências tanto do sujeito que não fala de forma articulada, quanto dos interlocutores que com ele interagem.

Foi para potencializar o uso desses recursos que idealizamos momentos informativos e formativos com os professores e demais interlocutores potenciais de Thor, como os colegas de classe. A nossa orientação foi para que conversassem mais com Thor, tomando como uma das possibilidades de apoio e sustentação à comunicação as pranchas de CAA.

Uma ideia sugerida aos professores e colegas de Thor foi que observassem e repassassem à estagiária *Dália* e à professora de Educação Especial quando ocorriam e quais eram os principais entraves<sup>111</sup> à fluidez do processo conversacional entre eles e Thor.

Nesse processo de colaboração e articulação entre todos os que estavam aprendendo a se comunicar com Thor, a intenção era, entre outros objetivos, enriquecer gradativamente as pranchas de comunicação do aluno com novos símbolos e assim possibilitar o uso mais frequente e funcional desse recurso.

**Terceira ação** – Manifestou-se pela participação comprometida dos professores de Ciências e de História nos planejamentos realizados com a estagiária e a professora *Rosa*, em 2012. Nosso acompanhamento para que a participação desses professores se fizesse mais comprometida se deu em encontros, em dias de planejamento semanal, nos quais eles socializaram os conteúdos que iriam trabalhar com a turma nas semanas seguintes.

No caso de História, os conteúdos a serem abordados seriam *A China Medieval* e, logo depois, *O Renascimento*. Para ambos os conteúdos, o professor ajudou na seleção das imagens-âncora que constituiriam parte do acervo disponibilizado no *notebook* de Thor. Orientamos o professor para que, durante suas aulas, estabelecesse contato direto com Thor e seu material, fazendo-lhe perguntas e solicitando que apontasse as imagens em respostas a tais perguntas.

Essa estratégia fez de Thor um *aluno* como os demais e, ao mesmo tempo, fez do professor, que geralmente não se sentia assim em relação aos alunos com deficiência, um

---

<sup>111</sup> Estes entraves poderiam referir-se a outras situações e não somente aos limites da falta de imagens e símbolos, em geral, nas pranchas de comunicação de Thor.

*professor* também de Thor. É interessante destacar que o uso do *notebook* representou para Thor uma participação, em condições de igualdade, com seus pares, uma vez que a prática desse professor consistia mais de aulas expositivas com uso do livro didático.

Diferentemente do livro, embora seguindo a mesma lógica didática (imagens e textos explicativos), o *notebook* trouxe imagens variadas e nítidas acompanhadas de palavras, frases e textos-chave, estrategicamente localizados e legíveis.

Além disso, era mais acessível do ponto de vista do manuseio, pois Thor não conseguia passar as páginas do livro, mesmo com adaptações, mas conseguia fixar as teclas do computador para mudar as “páginas”.

No caso de Ciências, as mesmas estratégias foram sugeridas para a professora, que trabalharia conteúdos relacionados aos *Insetos* e, posteriormente, aos *Protozoários*. Na avaliação tanto da professora, quanto da estagiária, foi bem mais fácil e tranquilo trabalhar com Thor o conteúdo *Insetos* do que o *Protozoários*.

A título de curiosidade, sugerimos à professora e à estagiária que verificassem com a turma se essa percepção também se estendia aos demais alunos, pois, *a priori*, não havia justificativa para somente Thor não ter “compreendido” bem esse conteúdo.

As profissionais relataram alguns dias depois que, realmente, os alunos da classe haviam demonstrado mais interesse e identificação com o conteúdo *Insetos* do que com o *Protozoários*, desmitificando a possível ideia de que somente Thor havia apresentado dificuldade diferenciada quanto ao entendimento desse conteúdo.

A explicação para isso, sem maiores fundamentos para tal, pode dever-se ao fato de os *Insetos* estarem mais visivelmente presentes na realidade dos alunos, além de a escola não dispor de recursos mais avançados para o estudo do conteúdo *Protozoários* em ambiente controlado, ou seja, num Laboratório de Ciências.

**Quarta ação** – Ocorreu em fevereiro de 2013 a partir de uma reunião que envolveu a participação das três pedagogas, as mesmas que atuaram em 2012 – **Ped A, Ped B e Ped C**, duas professoras da Educação Especial, estas recém-chegadas à escola, e cinco estagiárias, uma delas também recém-chegada. Os objetivos da reunião foram

a) promover uma aproximação entre as novas professoras da Educação Especial, as estagiárias e as pedagogas da escola;

b) identificar o quantitativo de alunos abordados pela Educação Especial matriculados nas dezesseis turmas do turno escolar;

c) definir quais deles necessitavam de apoio de estagiários diretamente em classe, entre outros tipos de apoio no contexto da escola, e discutir sobre como seria oferecido em classe e fora dela.

É interessante destacar, com base na fala das próprias pedagogas, que esse foi um momento ímpar, pois, pela primeira vez, desde que começaram a trabalhar na escola, elas assumiam uma ação mais protagonista no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico voltado ao atendimento dos alunos abordados pela Educação Especial.

*Quem sempre assumiu este papel e essa responsabilidade foi a Rosa, principalmente porque ela trabalhou aqui na escola por alguns anos. Lógico que ela sempre socializava com a gente sobre todas as ações desenvolvidas. Em alguns momentos, a gente até participava, porém de modo mais superficial, mas confesso que esta ação junto às estagiárias e às professoras da Educação Especial de assumir como nossa responsabilidade também, de fazer levantamento das demandas dos alunos, assim como a gente tá fazendo hoje, de ouvir as expectativas e as experiências das estagiárias com os alunos e os professores, isso realmente começa agora, neste ano. (PED A – ESCOLA BELO ORIENTE)*

Pudemos captar, em vários momentos desse primeiro encontro, que as falas das pedagogas denotavam, de certo modo, pouca afinidade com terminologias, com identificação dos tipos de demandas dos alunos, e pouco conhecimento em relação às estratégias e metodologias mais adequadas para o ensino e a avaliação dos alunos abordados pela Educação Especial. Nesses casos, fomos solicitada a explicar e/ou orientar as possíveis práticas a serem adotadas.

No entanto, em várias situações, principalmente quando colocadas pelas estagiárias, envolvendo os desafios por elas enfrentados no dia a dia da sala de aula a respeito de como intervir com os alunos e da “omissão” dos professores nesse processo, percebemos interesse e assunção de responsabilidades quanto ao papel mediador do pedagogo escolar no processo de gestão do trabalho pedagógico:

*Sobre o que vocês falaram da pouca participação dos professores no apoio aos alunos em sala de aula e sobre o pouco diálogo deles com vocês, acho que podemos resolver isso tendo também uma reunião com eles. No ano passado, algumas de vocês sinalizaram essas dificuldades, mas a gente realmente não teve condições de acompanhar e orientar os professores quanto a estas questões, embora alguns deles tenham socializado com a gente alguns avanços. Pelo menos uns três professores falaram de algumas ações já feitas com o aluno Thor, e acho que com outros também. É assim mesmo, devagar, mas a cada ano a gente avança um pouquinho. Estamos com umas ideias novas pra este ano, e essa ação vai ser importante. É*

*como um “feedback” pra eles. Talvez nem eles mesmos se dão conta desse distanciamento que têm mantido entre vocês, das professoras da Educação Especial. Vamos levar essas observações de vocês, não como fofoca, claro, mas como mais um olhar de quem esteve bem perto nesse processo. (PED B – ESCOLA BELO ORIENTE)*

Foi retomada, dentre os assuntos discutidos, a questão da pouca permanência dos alunos em sala de aula. A **Ped A**, que conduzia a reunião, deixou claro que essa situação deveria mudar neste ano e que somente em situações extremamente necessárias, que fossem importantes para assegurar um processo de maior permanência dos alunos em sala de aula<sup>112</sup>, eles deveriam sair.

As pedagogas entendiam que não daria para, radicalmente, sem um planejamento prévio e sem alternativas para o caso de esses alunos se desestabilizarem com a nova prática (a de permanecer mais nas salas de aula, uma vez que isso não acontecia no ano anterior), pedirem que nunca saíssem da sala de aula.

Entendiam também que, nesse processo, os professores deveriam ser os principais sujeitos a contribuir para a permanência dos alunos em sala, planejando intencionalmente suas aulas, ou seja, considerando nesse planejamento a existência desses alunos, para os quais deveriam necessariamente promover alterações metodológicas e a inserção de recursos, talvez ainda não utilizados usualmente em classe com os demais alunos. Nesse caso, a **Ped B** sugeriu:

*Vamos combinar assim: como vocês conhecem mais esses alunos até do que os próprios professores, vocês sabem o nível em que estão e sabem de algumas habilidades e capacidades deles, vamos tentar trazer vocês para os nossos planejamentos semanais com os professores para que juntos a gente decida as estratégias, os recursos e as atividades mais apropriadas para eles. (PED B – ESCOLA BELO ORIENTE)*

As demais questões foram abordadas num clima de aproximação entre as participantes do encontro e apenas a relacionada à avaliação dos alunos ficou pendente.

A problemática identificada a respeito dessa questão deve-se ao fato de a maioria dos professores só socializar os conteúdos que cobram nas provas escritas um ou dois dias antes de elas ocorrerem, o que inviabiliza o apoio das professoras e estagiárias na seleção de imagens e na definição conjunta das questões a serem abordadas na avaliação.

---

<sup>112</sup> Em algumas situações, as saídas da classe poderiam constituir-se em uma estratégia para assegurar um pertencimento maior à classe e o desejo de nela permanecer. Por exemplo: ser solicitado pelo professor para buscar algum material ou levar algum recado ao pedagogo ou ao diretor.

A pouca participação dos professores na elaboração das provas também foi citada pelas estagiárias, cabendo desse modo uma reorganização dessa ação.

Outras duas reuniões aconteceram no mês de março de 2013. Os objetivos da primeira foram: discutir sobre as estratégias e modos organizativos de atendimento aos alunos abordados pela Educação Especial na escola, numa perspectiva inclusiva; redefinir os limites da ação das estagiárias; avaliar o nível de participação dos professores regentes nas ações educativas dos alunos com deficiência e repensar as formas de apoio para que pudessem envolver-se mais nessas ações; estabelecer as estratégias e definir os espaços-tempos e para as ações articuladas e colaborativas das professoras da Educação Especial.

Além das pedagogas, das professoras da Educação Especial e das estagiárias, participaram também dessa reunião uma coordenadora de turno e a diretora da escola.

Num tom esperançoso, a estagiária *Dália*, que acompanhava Thor desde o segundo semestre de 2012, dirigiu-se às pedagogas:

*Eh! Eu acho que se vocês, pedagogas, começarem a tratar dos assuntos dos alunos com deficiência que acompanhamos e não deixarem só com o pessoal aqui da SRM, a gente vai caminhar mais neste ano. Vocês precisam orientar os professores para não deixarem os alunos totalmente por nossa conta. Não falo isso pra tirar a minha responsabilidade, pois sei das minhas obrigações, mas é pra eles se lembrarem que nós ainda somos alunas da graduação e muitas de nós nunca entraram em uma sala de aula. Eu sou uma dessas. Fui aprender tudo o que sei aqui e infelizmente parece que sei mais do que os próprios professores, e deveria ser o contrário. Em minha opinião, é porque eles se envolvem pouco com os meninos, pois se ninguém cobra deles as mesmas coisas que fazem para os outros alunos, como é que vão aprender?*  
(DÁLIA – ESTAGIÁRIA)

Outras duas reuniões de caráter formativo foram conduzidas por nós, entre fevereiro e março de 2013, com os professores regentes que atuavam com Thor, a estagiária, as pedagogas e as professoras da Educação Especial. Em ambos os momentos, vimos sinalizada que a gestão da Educação Especial na Escola *Belo Oriente* caminhava rumo a uma gestão mais compartilhada e diferente da vivida no ano anterior.

Embora tivéssemos encerrado a pesquisa logo em seguida, fomos abordada várias vezes, nesse período, pela pedagoga que acompanhava a turma de Thor e outras três turmas em que havia alunos com deficiência, para que lhe déssemos orientações sobre práticas pedagógicas de apoio aos professores no ensino desses alunos.

Essa pedagoga, como as demais, assumiu de forma comprometida a *cobrança* aos professores da avaliação dos alunos com deficiência, que deveria ser elaborada em parceria

com as profissionais da Educação Especial. Antes, essa avaliação era totalmente elaborada pelas estagiárias e pelas professoras da Educação Especial.

Apesar de as ações educativas e de escolarização voltadas aos alunos com deficiência, assim como as demais envolvidas nas discussões e no planejamento pedagógico pensados para esses alunos, se encontrarem apartadas dos lugares comuns onde deveriam acontecer, vimos nas atitudes das pedagogas, embora simples e óbvia para alguns, a revelação de um protagonismo que deve estar impregnado nos profissionais que atuam na gestão do trabalho pedagógico.

Os movimentos e as provocações por nós realizados na escola desde 2012 e a sugestão de *Dália* pareceram ter disparado possibilidades e novos rumos na Escola *Belo Oriente*.

#### 7.4 A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS PROCESSOS COMUNICATIVOS DE THOR E HELEN: REGISTROS E REFLEXÕES PERTINENTES

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações.*

(BAKHTIN, 1992, p. 112).

Vasconcelos (1999) escreve que a concepção de língua como funcionamento na fala pode iluminar questões de linguagem no caso de uma criança que nunca falou ou que dificilmente falará, pois ela, a língua, como funcionamento, se despreza da fala/oralidade. Com isso, a autora afirma que uma pessoa impedida de falar não está fora da esfera da linguagem, pois linguagem é mais do que fala.

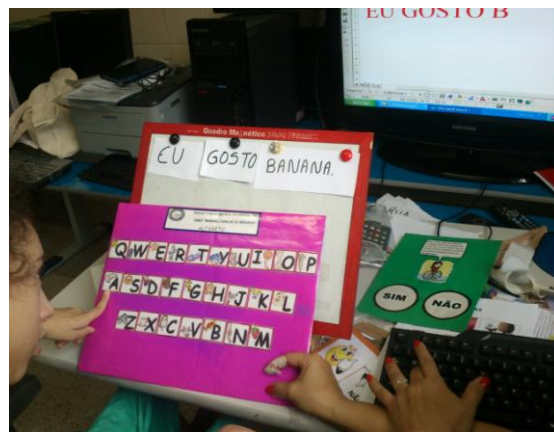
Nesse contexto de possibilidades, temos como objetivo deste tópico discutir, com base na apresentação de **quatro episódios**<sup>113</sup>, o envolvimento e a imersão de Thor e Helen em cenas discursivas, nas quais deixaram suas marcas ao se manifestarem como sujeitos nos enunciados aqui registrados.

---

<sup>113</sup> A maioria deles foi videogravada.

Fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva presente principalmente nos estudos de Bakhtin, destacamos nesses episódios, sentidos e significados produzidos por sujeitos históricos, sociais e culturais que, muitas vezes, não são vistos nem considerados sob essa perspectiva, simplesmente porque lhes falta a possibilidade de se manifestarem pela fala. Os sentidos encontrados nesses enunciados foram, em grande medida, possíveis de construir e de compreender por meio do apoio dos recursos de comunicação alternativa, entre outras formas de comunicação naturais presentes nos sujeitos investigados.

Ressaltamos *a priori* que a construção das pranchas de comunicação que compunham as pastas de Thor e Helen se deu por via da identificação de seus repertórios socioculturais, no entanto, não deixamos de inserir nessas pranchas outras imagens de cada categoria, a fim de estabelecermos, nos momentos de diálogo com os alunos, os contrapontos, as oposições e os posicionamentos. Buscamos, para tanto, imagens representativas dos ambientes conhecidos e frequentados, dos objetos e alimentos preferidos, das pessoas conhecidas que faziam parte do núcleo familiar, de símbolos representativos de estados emocionais e das atividades presentes no dia a dia. A seleção dessas imagens ocorreu a partir de nossas conversas com os alunos bem como de um questionário, seguido de entrevistas, aplicado às mães de Thor e de Helen.



**Figuras 4 e 5** - Aluna em atividade com as pranchas de comunicação.





**Figura 6** - Prancha - estados emocionais.



**Figura 7** - Prancha - substantivos.

Para demonstrar as possibilidades de interação e comunicação com os alunos Thor e Helen, realizamos com eles várias trocas comunicativas por meio das referidas pranchas. A atitude protagonista assumida inicialmente por nós nessa ação se deu porque, tanto na Escola *Novo Horizonte* quanto na Escola *Belo Oriente*, as professoras da Educação Especial, as estagiárias e as pedagogas ou desconheciam tais recursos, ou conheciam, como no caso da professora especializada da *Belo Oriente*, mas não os tinham construído nem considerado como possibilidades de apoio no processo de escolarização dos alunos. Dessa atitude surgiu, então, o incentivo e a motivação para os demais interlocutores realizarem trocas comunicativas com os alunos por meio das pranchas de comunicação. Desses momentos de interação entre nós e os alunos investigados e também entre eles e os profissionais da escola é que destacamos as cenas discursivas e enunciativas sobre as quais teceremos reflexões que pretendem colocar em evidência o potencial comunicativo dos alunos.

As cenas constituíram-se em âncoras à visibilização dos alunos pelos seus professores, possibilitando-lhes vê-los como sujeitos pensantes, capazes também de decidir, argumentar e participar de um jogo dialógico que os considerasse como seres ativos no processo comunicacional. É importante lembrar que as possibilidades de apoio à comunicação, sobretudo a realizada a partir das pranchas de comunicação, foram apresentadas a todos os profissionais das duas escolas logo no início da pesquisa. Entretanto, a implementação desses recursos envolveu de forma mais direta e com maior interesse e participação somente as professoras da Educação Especial e as estagiárias que acompanhavam Thor e Helen. Com essas profissionais, lemos e estudamos sobre o uso de recursos de TA/CAA, refletimos sobre temáticas que envolviam a comunicação e a aquisição da linguagem e experimentamos, adequamos e readequamos o uso dos referidos recursos.

Esse foi o caminho sugerido pelos próprios profissionais das escolas: que nos apropriássemos desses conhecimentos e práticas e, simultaneamente, visibilizássemos o impacto dos referidos recursos nos processos comunicativos e de aprendizagem dos alunos. Um dos professores da Escola *Novo Horizonte* fez a seguinte sugestão:

*Não resta dúvida de que parecem ser bastante interessantes todas estas coisas que você apresentou, mas também fico imaginando o quanto isso deve ser difícil. Eu não sei o resto dos colegas, mas eu não me imagino na sala de aula usando todas essas coisas. Minha sugestão pra você é que faça esse trabalho e vá nos mostrando pouco a pouco. Tenho certeza que será mais fácil até pra gente aprender e acreditar mais nessas possibilidades todas que você disse para este tipo de aluno. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA/2012 – ESCOLA NOVO HORIZONTE)*

No caso desta escola, uma vez que os demais profissionais não se manifestaram sobre uma ação formativa proposta por nós<sup>114</sup>, acolhemos a sugestão do professor.

A fala de um profissional da Escola *Belo Oriente* também expressou a mesma ideia apontada pelo professor da Escola *Novo Horizonte*: “*Estamos à sua disposição; tudo o que vier é lucro para esses alunos. Só penso que, se você apresentar essas possibilidades, assim, mais no plano do concreto, vai ajudar mais a gente. A gente precisa conhecer e ver essas coisas darem certo*”. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA/2012 – ESCOLA BELO ORIENTE)

Foi a partir daí que, com as professoras da Educação Especial e a estagiária do turno, na Escola *Belo Oriente*, e com a professora do AEE/contraturno, a professora da Educação Especial do turno e estagiária, na Escola *Novo Horizonte*, propusemos a implementação da CAA com os alunos Thor e Helen.

No que diz respeito a Helen, a implementação dos recursos de CAA iniciou com as fotografias da família, todas em tamanho original, 3x4, ampliadas e imantadas no verso para uso em um quadro metálico. A empolgação de Helen ao falar sobre sua família, o pai, a mãe, os irmãos, e a felicidade expressa diante de cada intenção bem sucedida fizeram-nos destacar,

---

<sup>114</sup> Destacamos que foi proposto aos profissionais da Escola *Novo Horizonte* uma formação acerca do uso e da implementação de recursos de CAA, entre outras temáticas relacionadas à inclusão de alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Estes, por já se terem decidido formalmente, na Secretaria de Educação, por outras temáticas, não se manifestaram quanto à nossa proposta em outro espaço-tempo formativo. Na Escola *Belo Oriente*, além de as temáticas formativas também já terem sido institucionalmente formalizadas na Secretaria de Educação, havia a questão de a pesquisa ter sido iniciada só no segundo semestre de 2012. A dificuldade da escola em se organizar para outros encontros formativos, para além dos tempos destinados às reuniões administrativas e pedagógicas, mesmo que essa nova formação fosse agregada às propostas institucionais iniciais da escola, também se constituiu em um entrave. Mesmo assim, conseguimos nos reunir com todos os professores das duas escolas em diferentes momentos e com diferentes grupos, como, por exemplo, com a equipe técnico-pedagógica, com todos os professores da escola ou com os professores somente das turmas dos alunos. Nesses momentos, socializamos as possibilidades comunicativas e de aprendizagem de Thor e Helen a partir do uso de recursos CAA, bem como orientamos quanto ao uso desses recursos no contexto da sala de aula.

para a professora do AEE e para Helen, o quanto o trabalho com imagens e símbolos poderia favorecer o aparecimento de outros novos temas para nossas conversas<sup>115</sup>.

No entanto, a frustração de Helen por não conseguir se fazer entender, quando tentávamos obter mais informações sobre seus familiares e aprofundar ou detalhar um pouco mais algum assunto, nos fez destacar, principalmente para a professora, o quanto isso havia prejudicado a fluidez da comunicação com a aluna.

Em vários momentos, a falta de imagens e símbolos impôs limites seja para darmos continuidade à conversa, seja para darmos início a um novo tema. O objetivo principal do trabalho com as fotografias da família e dos destaques que fizemos foi antecipar, sobretudo para Helen, o quanto seria útil à aluna ter uma pasta de CAA com várias imagens e símbolos diversos para que ela e as outras pessoas pudessem conversar mais e sobre vários outros assuntos.

A alegria de Helen ante essa possibilidade nos chamou a atenção e sinalizou que esses recursos poderiam significar muito mais do que simples imagens, por meio das quais se identifica algo ou alguém. Essas imagens poderiam constituir-se numa via de inserção de Helen nos diálogos, na produção de enunciados e na sua manifestação, como sujeito social, nos vários contextos discursivos.

Aprisionados, mesmo num corpo que fale de muitas maneiras, os desejos e manifestações de Helen poderiam ser mais bem compreendidos se implementássemos o uso de recursos de CAA.

A partir de então, buscamos confeccionar a pasta com as pranchas identificadas em quatro categorias pela cores **Azul**: símbolos indicativos de estados emocionais; **Amarela**: imagens de pessoas; **Verde**: imagens relacionadas a ações verbais; **Laranja**: substantivos em geral (lugares, alimentos, objetos).

Com Thor, a motivação para o uso da CAA veio da apresentação de um *site* que divulgava informações sobre como manuseá-lo, a partir de um *software* livre chamado Livox. Mostramos as várias pranchas de comunicação do *software* e as possibilidades de construirmos uma pasta com pranchas semelhantes para uso no dia a dia na escola ou em outros ambientes. Thor mostrou-se interessado ante a possibilidade de apoio à comunicação entre ele, os colegas da classe e os professores nos processos de comunicação diários.

---

<sup>115</sup> No episódio 4, ainda neste texto, é apresentado um desses temas/assuntos surgidos durante uma conversa sobre família.

Após o vídeo, com o apoio da estagiária e da professora, realizamos várias tentativas voltadas à usabilidade de uma pasta que fosse adequada às possibilidades posturais e motoras de Thor. No entanto, descobrimos por meio de sua participação, pois solicitávamos o tempo todo a sua manifestação e opinião sobre nossas tentativas, que nenhuma delas permitia que ele virasse as páginas/pranchas da pasta de forma eficiente. Ressaltamos que a extensão dos comprometimentos motores e de fala de Thor e a ausência de recursos de alta tecnologia exigiam a presença e participação integral de alguém ao seu lado.

Considerando a necessidade da presença constante de uma pessoa ao lado do aluno e pretendendo fomentar a interlocução entre eles, entendemos que seria importante que Thor tivesse uma pasta com pranchas fixas para apoiar sua comunicação.

Como possíveis interlocutores, essas pessoas poderiam apoiá-lo em suas iniciativas de comunicação e/ou fomentá-las pegando, folheando, identificando a prancha e aproximando-a do aluno para que ele apontasse a imagem representativa do seu desejo e da sua intenção comunicativa. Quanto à seleção dos símbolos, Thor conseguia fazer a Seleção Direta<sup>116</sup>.

A partir dessa decisão, pesquisamos em um *site* de buscas de imagens figuras que melhor representassem as escolhas de Thor. Apresentamos-lhe várias delas dizendo que Helen (ele a conhecia por fotografia) havia escolhido também. Algumas ele concordava em manter, outras ele pedia para trocar. A pasta, nesse processo de construção inicial, constou de quatorze pranchas, totalizando inicialmente 112 imagens. Estas já haviam sido ampliadas, permitindo que, no fluxo dos discursos, se fosse identificando a ausência de imagens/símbolos representativos da ideia e da intenção comunicativa dos alunos.

É importante reafirmar o entendimento de que os recursos de CAA, construídos como apoio à comunicação dos alunos, assim como os recursos naturais de comunicação (gestos de apontar, piscar de olhos, balançar de cabeça, sorriso e todos ou outros diferentes movimentos do corpo), por si sós, não estabelecem linguagem e/ou relações dialógicas, a não ser quando consideradas na esfera do discurso, fixando-se a posição de um sujeito social. Nesse sentido, Faraco (2009, p. 66) escreve:

---

<sup>116</sup> As técnicas de seleção, que são as formas pelas quais o usuário escolhe símbolos numa prancha de comunicação, dividem-se em duas categorias: *Seleção Direta e Varredura*. A *Seleção Direta* ocorre quando o usuário consegue apontar ou tocar diretamente os símbolos (com o dedo ou outras partes do corpo, com a ponteira de cabeça); a *Varredura* depende necessariamente do interlocutor para apontar os símbolos. Nesses casos, o usuário da prancha deverá ter uma resposta consistente, como piscar os olhos, movimentar a cabeça, a mão ou o pé, para confirmar ou não os símbolos apontados pelo interlocutor.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico ou de qualquer outra materialidade semiótica tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

O uso das pranchas de comunicação tanto com Helen quanto com Thor teve/tem como objetivo favorecer a compreensão das intenções comunicativas pelos que com eles atuavam/atuam. As pranchas, além disso, se constituem como um recurso que é movimentado pela linguagem, apoia o processo de construção de enunciados e favorece as relações dialógicas entre os alunos e seus interlocutores. É nesse contexto que esse recurso ganha sentido e significado.

Embora já estivesse sendo implementado o uso do *laptop* em classe (no caso de Thor), com arquivos de imagens e textos-chave relacionados aos conteúdos, e a pasta de conteúdos temáticos (esta para ambos os alunos), eles continuavam quase que totalmente dependentes das iniciativas comunicativas de seus colegas e professores.

A pasta marcou, mesmo que inicialmente com poucas imagens, a possibilidade de os alunos iniciarem um diálogo ou uma conversa qualquer sobre diferentes temas que não fossem somente aqueles restritos ou motivados por necessidades primárias, como as de alimentação, higienização, ou por algum incômodo, como mau posturamento, calor, barulho, entre outros.

É interessante assinalar, entretanto, que o uso da pasta de comunicação não foi tão simples e imediato como se poderia supor. Esse processo evidenciou pontos nevrálgicos, sobre os quais vale a pena discorrer:

a) A necessidade de **esforço e perseverança** por parte tanto dos alunos, quanto, e principalmente, dos profissionais. As formas recorrentes de “diálogo”, em que o interlocutor fica tentando “adivinhar” o que o sujeito que não “fala” quer ou não dizer, principalmente ligadas às suas necessidades mais imediatas, são fortes pelo hábito, por serem, na maioria das vezes, mais rápidas. Ao entender que o foco comunicativo não se deve restringir somente a essas necessidades e que é preciso muito mais do que isso para que se estabeleçam e se criem condições para a construção de diálogos, no sentido de dialogia e enunciação, conforme defendido por Bakhtin (1981; 1992; 2010), constata-se que o uso das pranchas de

comunicação assume um novo sentido, o que implicou, no caso de Thor e de Helen, a necessidade desse esforço e perseverança na negociação dos “velhos” hábitos.

b) A necessidade de **orientação e demonstração do uso da pasta**. Estas estiveram relacionadas diretamente com a questão do esforço e da perseverança a serem empreendidos, principalmente pelos profissionais. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade constante de orientação e demonstração do uso da pasta para os professores e colegas de classe de Thor e Helen. Destacamos que, devido às dificuldades e fragilidades de articulação do trabalho pedagógico entre pedagogas e professoras da Educação Especial<sup>117</sup>, tais orientações foram, num primeiro momento, realizadas por nós, sendo acompanhadas pelas profissionais.

c) A evidência de que é preciso **investir em discussões teóricas** que sustentem as práticas educativas organizadas e propostas por meio de diversos recursos e estratégias pedagógicas, uma vez que as práticas pedagógicas hegemônicas voltadas ao trabalho com alunos oralizados tendem a tomar maior espaço, tempo e visibilidade nos fazeres dos professores.

d) A importância atribuída pelos professores à **visibilidade do potencial comunicativo e de aprendizagem** demonstrada por nós a eles e aos colegas de classe de Thor e Helen. Muito dessa visibilidade veio da socialização dos episódios que se encontram descritos logo em seguida, neste texto. Tal ação foi por eles apontada como ponto crucial para motivá-los no trabalho pedagógico com os referidos alunos.

Quanto à orientação e demonstração dadas sobre o uso dos recursos de TA/CAA aos professores e colegas de classe de Thor e Helen, sugerimos que, quando “conversassem” com os alunos, observassem quais outras imagens deveriam ser incorporadas à pasta para assegurar maior fluidez nas trocas comunicativas entre eles e os alunos Thor e Helen. Orientamos que fossem apontadas as imagens que deveriam ser providenciadas e as situações em que elas fizeram falta.

Tanto na Escola *Novo Horizonte* quanto na Escola *Belo Oriente*, a apresentação desses recursos aos professores e aos alunos da classe foi crucial para que pudessem entender e assumir que, sem tais recursos, dificilmente os alunos Thor e Helen poderiam mergulhar ou

---

<sup>117</sup> Destaca-se que as dificuldades e fragilidades se relacionam não somente com a própria organização dada ao trabalho pedagógico em si, mas também, em grande medida, aos não saberes voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Incluem-se nesses não saberes os conhecimentos relacionados à aquisição de linguagem, à aprendizagem e aos recursos e potenciais favorecedores de trocas comunicativas.

fazer parte dos contextos discursivos nos quais os demais colegas e professores naturalmente se faziam presentes.

As relações dialógicas estabelecidas entre Helen e Thor e seus colegas e professores a partir desses recursos e de outros recursos naturais de comunicação são, conforme escreve Faraco (2009), relações entre índices sociais de valor, que constituem parte inerente dos enunciados. Compreender os sinais e os indícios de sua construção com o apoio dos recursos de CAA, no cotidiano da sala de aula e em outros espaços, ajuda a entender que esses enunciados não devem ser vistos e compreendidos como unidade da língua, como um complexo de relações entre palavras, mas como unidade da interação social e como complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

Quanto mais os profissionais e os próprios colegas de sala de aula entenderem que não é preciso, necessariamente, escrever e falar articuladamente para se comunicar, interagir e aprender, mais Thor e Helen se tornarão sujeitos sociais, com o usufruto de todos os direitos que têm os demais colegas que escrevem e falam articuladamente.

Na medida em que são estabelecidas entre os alunos e professores, as relações dialógicas são cada vez mais valorizadas, compreendidas e consideradas como eventos não mais presos a elementos linguísticos e situados como sistema, mas como linguagem concebida como atividade cognitiva e dialógica.

Segundo Faraco (2009), as relações dialógicas são possíveis entre estilos de língua, dialetos sociais e assim por diante, desde que eles sejam percebidos como posições semânticas, como cosmovisões de linguagem de certo tipo, isto é, como algo não mais estritamente posto no interior da investigação linguística.

Nesse aspecto, embora sejam as relações dialógicas e a linguagem que determinam e que movimentam o uso dos recursos de CAA, entendemos que o uso desses recursos no dia a dia pode favorecer as relações dialógicas, desde que mergulhados num contexto discursivo.

Destacamos, a seguir, **quatro episódios** dentre as várias intervenções e interlocuções mantidas com os alunos investigados. A partir desses episódios, identificamos, discutimos e analisamos os enunciados e a construção das relações discursivas por eles produzidas.

**EPISÓDIO 1** – Uma conversa com Thor sobre time de futebol.

**Vasti:** Você torce pra qual time?

**Thor:** Remexeu-se na cadeira, virou os olhos um pouco para a direita como que tentando localizar algo que indicasse qual o seu time.

**Vasti:** Vou falar o nome de alguns times e você confirma ou não se é ele, OK? (*Balançou a cabeça em sinal de compreensão*). É Botafogo? É Cruzeiro? É Palmeiras? É Fluminense? (*Como já sabia que era o Flamengo, falei exatamente o nome dos demais. A intenção era observar de que recursos Thor lançaria mão para me dizer qual o seu time*). Percebi nas negativas que Thor se remexia muito, virando-se para a direita e um pouco mais para trás do que antes, e perguntei:

**Vasti:** Thor, tem alguma coisa com você sobre seu time? Ele acenou positivamente.

**Vasti:** E onde está a prova de que você torce pra esse time?

**Thor:** Novamente girou levemente o corpo para a direita e um pouco para trás.

**Vasti:** Ah! Está aqui atrás, na sua mochila?

**Thor:** Balançou vigorosamente a cabeça (*mais do que o normal*) e com um sorriso largo acenou positivamente.

Pegamos sua mochila e fomos procurando. Ele, com o olhar atento. Encontramos então um chaveiro com a mascote do Flamengo. Dali para diante, continuamos a conversa ora falando bem do seu time ora criticando-o e defendendo o nosso.

Conseguimos na conversa entender que ele tinha uma camisa do time. Disse ainda que só ele na família torcia para o Flamengo.

De modo geral, nesse diálogo Thor participou muito mais sorrindo e acenando positiva ou negativamente, na medida em que lhe eram dirigidas perguntas diretas ou com apenas duas opções de respostas. Tentamos falar dos jogadores, mas naquele momento não havia nenhum suporte imagético para tal.

As respostas de Thor, positivas ou negativas, foram marcadas por indícios e pistas que se manifestaram em seu corpo. O que pudemos apreender desse breve bate-papo sobre futebol foi que a conversa não podia parar.

As tentativas para “segurar” o diálogo com Thor, naquele momento, precisavam partir de nós, que detínhamos, de certo modo, o controle e a condução da conversa, sobretudo porque faltavam maiores suportes para a iniciativa e sustentação do diálogo por parte de Thor. No entanto, é importante destacar que um olhar atento às minúcias de um corpo que fala indicava a tentativa de controle e protagonismo nesse breve diálogo.

Devemos salientar que, apesar de o controle e a condução da conversa entre sujeitos que falam e os que não têm fala articulada estarem muito mais sob a “responsabilidade” do



interlocutor falante, se deve trabalhar para que esse diálogo também seja assumido e “controlado” pelo sujeito não falante.

Nesse sentido, Thor tentou pelo menos duas vezes dizer que o chaveiro do Flamengo estava muito perto de nós.

Nesse rápido diálogo, percebemos que Thor indicava sempre que algo estava próximo dele com um leve girar do corpo; quando girava o corpo mais fortemente e com o rosto mais fechado, ele queria dizer que algo estava um pouco distante. Esse indicativo foi dado por uma das estagiárias presentes e confirmado pelo aluno.

Identificar e compreender a linguagem expressiva dos sujeitos sem fala articulada é imperativo no processo de comunicação entre falantes e não falantes. É a partir dessas formas expressivas que nos aproximamos desse sujeito e nos apropriamos dessa particular estratégia comunicativa.

As expressões primárias de comunicação são construções intrínsecas a esses sujeitos. Muitas delas foram construídas na relação mãe e filho ou com outro familiar mais próximo e estão presentes nas atividades de cuidado e educação da criança no contexto social anterior ao da escola.

O uso da CAA, no caso de Thor, ampliou suas possibilidades comunicativas com os potenciais interlocutores da escola, pois, além do repertório comunicativo produzido por meio de seu corpo, como vimos nesse breve episódio, ele se beneficiou da CAA para seu uso diário e em atenção às suas principais necessidades.

## **EPISÓDIO 2 – Realizando e socializando uma tarefa de Ciências – descobrindo potenciais.**

Logo no início do turno escolar, encontramos Thor com *Dália*, a estagiária, na sala de recursos. Já havíamos questionado o fato de o aluno não ir direto para a sala de aula juntar-se aos seus colegas, mas, como esse era um hábito que já durava meses, isso não estava acontecendo.

Segundo *Dália* e a professora *Rosa*, o que ocorria era que Thor nunca chegava no horário. Nesse caso, a mãe o trazia primeiro para a SRM. Sugerimos, então, que conversassem com ela para que se esforçasse em trazê-lo no horário. *Dália* o esperaria no portão da escola e

eles iriam direto para a sala de aula. Nesse dia, em especial, percebemos que *Dália* estava um pouco angustiada e ansiosa.

**Dália:** Olha, vou ter que ficar aqui na SRM com Thor, pois a professora de Ciências passou uma atividade que é impossível de ser feita na classe.

**Vasti:** E qual é?

**Dália:** Ele tem que digitar uma receita de chá. É uma das atividades que serão apresentadas na Mostra Científico-Cultural. Ela passou essa tarefa semana passada, no dia em que ele faltou. Hoje ela me disse que é importante que ele também a faça. Os alunos têm que escolher uma receita que pode ser feita a partir de alguma planta, folha, caule, frutos, flores. Thor escolheu fazer o chá de erva cidreira com hortelã e hoje ele vai digitá-la.

**Vasti:** Mas você sabe se *Rosa* e a professora já conversaram sobre isso? Ele tem mesmo que copiar a receita?

**Dália:** Sim, as duas é que decidiram que essa seria uma boa maneira de ele participar da atividade e da Mostra.

**Vasti:** Mas por que não tenta ficar na sala? Não faz muito sentido ele fazer qualquer tarefa fora dela, longe da professora e dos colegas.

Vimos que o *notebook* já estava posicionado na mesa e havia uma receita no plano inclinado da qual Thor faria uma cópia. Dirigimo-nos ao aluno:

**Vasti:** Você não gostaria de ir para a sala de aula agora?

**Thor:** Meneou a cabeça, negativamente, apontando para o computador e demonstrando ansiedade diante da tarefa a ser feita sobre Ciências.

Percebemos que seria complicado fazer Thor voltar para a sala de aula naquele momento, pois ele estava completamente envolvido com a ação de digitação. Mostrava-se bastante agitado, suava muito e nos olhava como se estivéssemos atrapalhando.

A estagiária *Dália* nos disse que essa tarefa fora passada diretamente a ele pela professora de Ciências.

Mostrar-se tão ansioso talvez se devesse ao fato de ter sido aquela a primeira vez que algum professor se dirigira formalmente a Thor, solicitando-lhe diretamente a realização de alguma tarefa<sup>118</sup>.

Na semana anterior, havíamos participado de uma reunião com os professores de Ciências do turno escolar e as pedagogas da escola, e uma das problematizações que colocamos para o grupo foi justamente a pouca participação e envolvimento dos professores,

<sup>118</sup> Em conversa com todo o grupo de professores, assim que chegamos à Escola *Belo Oriente*, e em entrevista com alguns deles acerca de suas práticas de ensino com Thor, todos disseram que quem elaborava atividades, aplicava-as e intervinha diretamente com o aluno era somente a estagiária *Dália*. A única troca estabelecida por alguns deles com o aluno se restringia à acolhida social na sala: *Boa tarde! Tudo bem com você? E, aí, seu time perdeu, heim?*

de modo geral, nas ações de ensino, orientação e acompanhamento de atividades e no diálogo direto com Thor.

Nessa reunião, a professora de Ciências de Thor disse que, por não saber como proceder e por falta de conhecimento, deixava tudo por conta de *Dália*, apesar de já ter discutido e sugerido algumas coisas, como, por exemplo, um trabalho na informática, que acabou não dando certo.

Sugerimos que ela tentasse, a partir de então, aproximar-se mais do aluno como professora, repassando, ela mesma, orientações sobre o conteúdo ensinado, sobre as atividades de classe e sobre as tarefas a serem realizadas em casa; que apresentasse, quando necessário, suas demandas a respeito desse processo à professora da Educação Especial e à pedagoga, e que continuasse a discuti-las com a estagiária *Dália*.

Como primeira tentativa, a professora de Ciências inaugurou seu protagonismo com Thor, como sua professora, repassando-lhe a orientação para a realização da tarefa acima descrita, na qual ele se empenhou com o máximo de esforço e concentração.

Contrapor frontalmente sua orientação e decisão à professora *Rosa* quanto a essa tarefa e ao local em que seria realizada representaria desconsiderar suas primeiras tentativas de “olhar”, propor atividades e avaliar Thor.

Por esse motivo, em respeito às professoras, não problematizamos mais a decisão e passamos a videografar a realização da tarefa. Antes, porém, conversamos um pouco mais com Thor.

**Vasti:** Thor, você gosta de chá?

**Thor:** Fez um movimento de negação.

**Vasti:** Mas alguém gosta de tomar chá na sua casa?

**Thor:** Fez expressão denotativa de “ninguém”.

**Vasti:** Mas, afinal, por que você escolheu fazer um chá? Quem decidiu que seria chá de erva cidreira com hortelã? Não poderia ser um doce? Um suco de outra planta? Que negócio é esse?

**Thor:** Soltou uma gargalhada, deu uma esticada na cadeira e apontou para a estagiária *Dália* e a professora *Rosa* (*percebi que elas ficaram meio sem graça*).

**Vasti:** Ah! Mas você concordou, não?

**Thor:** Sorriu e balançou a cabeça afirmativamente.

**Vasti:** Será que a culpa é só delas?

**Thor:** Balançou a cabeça, negando.

**Vasti:** E você não discutiu nem brigou com elas por querer escolher outra receita?

**Thor:** Fez movimentos de negação, sorrindo para elas.

**Vasti:** Então você concordou que poderia ser o chá, não é?

**Thor:** Ele sorriu meio sem graça e concordou, balançando afirmativamente a cabeça.

Os enunciados construídos entre nós e Thor dão conta, pelo contexto no qual foram construídos, de evidenciar uma situação bastante comum entre os que falam e os sujeitos que não falam, ou seja, o pouco protagonismo nas decisões e escolhas e a aceitação, às vezes passiva, da escolha e decisão do outro. Isso decorre de vários fatores, como, por exemplo, a não oferta de opções claras (imagens, símbolos) para escolhas daquilo sobre o qual estão conversando e/ou decidindo, o uso exagerado de perguntas fechadas, que não permitem ao aluno a elaboração de respostas para questões como *o quê, quem, onde, por quê e para quê*.

De acordo com Von Tetzchner e Martinsen (2000), perguntas exageradas que envolvem as respostas SIM e NÃO afetam a comunicação das pessoas sem fala articulada, pois impedem que elas adquiram novos vocabulários expressivos e estratégias de apoio a mensagens mais complexas.

No caso de Thor, observamos que ele não atuou como protagonista nas decisões que o envolveram. Nesse sentido, foi “obrigado” a concordar com tudo ou a aceitar tudo, sobretudo porque a questão não envolvia muita complexidade, como, por exemplo, a decisão por um alimento. Nesse caso, Thor sempre se posicionava negativa ou positivamente.

Thor iniciou então a digitação do texto, atividade a respeito da qual percebemos e destacamos algumas pistas positivas, indicando possibilidades ainda não visibilizadas por muitos ou não consideradas como potencial de participação e aprendizagem do aluno, embora nos parecesse extremamente inútil e penosa, uma vez que já existia uma folha da receita pronta.

Eis algumas dessas pistas:

- a) a descoberta de que o *notebook* poderia ser o “caderno” de Thor;
- b) a descoberta do pleno domínio do teclado e de suas funções pelo aluno;
- c) a descoberta do quanto Thor era persistente e esforçado no cumprimento das tarefas a ele delegadas (pela professora);
- d) a descoberta do prazer e da satisfação decorrentes do uso desse recurso e, assim, da consideração de diferentes outras possibilidades de uso desse equipamento em classe;
- e) a possibilidade de “promoção” social de Thor diante de seus colegas, no uso do *notebook* em classe e na realização de suas tarefas, “transportando-o”, de certo modo, da condição de incapaz para a de um sujeito capaz e melhorando sobremaneira sua autoimagem.

Foi por meio dessa atividade aparentemente sem sentido, mas valorizada por nós e pelos demais profissionais pela boa intenção, como primeira “investida” da professora de Thor, que o *notebook* passou a ser utilizado quase que permanentemente em sala de aula pelo aluno, não somente para digitação, mas também como alternativa de melhor acesso aos conteúdos e realização das tarefas a eles relacionadas. Desse modo, refletimos com os profissionais acerca do adequado planejamento e da escolha de *softwares* com atividades pertinentes aos conteúdos e da possibilidade de arquivar atividades diversas, imagens relacionadas às aulas, para acesso independente de Thor (ainda que para algumas ações/funções do computador ele ainda precisasse de ajuda).

O uso de imagens, em especial, ajudou muito o aprendizado de Thor, uma vez que a maioria dos professores se baseava somente nas contidas do livro didático e estas, muitas vezes, além de pequenas e embaçadas, eram pouco elucidativas e esclarecedoras quanto ao que se estava ensinando.

De volta à tarefa de Ciências, ainda nesse dia, quando Thor realizava a atividade proposta, a professora veio acompanhar o aluno e “conferir” como ele a estava desempenhando. Elogiou-o e comentou: *“Muito bem, Thor, vejo que está cumprindo com sua tarefa igual aos outros alunos. Amanhã, em nossa aula, quero vê-la completa, tá?”*.

Percebemos, então, a alegria e a euforia de Thor, primeiro, por ter recebido a orientação diretamente da professora para realizar aquela atividade; segundo, por ela estar ali, acompanhando a realização da tarefa; por último, porque ela anunciava que, no dia seguinte, iria fazer na classe a verificação final do cumprimento da tarefa.

É interessante salientar que as práticas de escolarização dos alunos abordados pela Educação Especial não deveriam ser assim, tão demarcadas e tão explícitas nas diferenciações e, por vezes, valorizadas apenas por ações pontuais e recortadas dentre as que são cotidianamente realizadas pelos professores. O que nos parece é que ações como essas ainda são vistas e destacadas como inovadoras e extraordinárias, haja vista a “impotência” da maioria dos professores em lidar com tais alunos. Não as desconsideramos como tais, mas a reflexão segue no sentido de problematizar as poucas ações voltadas às boas práticas de inclusão e ao fato de estas não serem algo natural no contexto escolar.

No dia seguinte, durante a aula de Ciências, além de explicar como seriam organizados os *stands* na Mostra Científico-Cultural, a professora conferiu a tarefa de todos os alunos que

até então não a haviam cumprido. Pela primeira vez<sup>119</sup>, aproximou-se formalmente para “corrigir” a de Thor como fizera com os demais alunos, ao contrário de apenas perguntar à estagiária *Dália* se isso havia ocorrido, como comumente faziam os poucos professores que se interessavam em saber sobre a participação e o desenvolvimento do aluno em suas aulas.

Lembramos que a professora, em momento anterior, já havia buscado apoio conosco e com a professora *Rosa* sobre como abordar Thor na classe, tanto para conversar com ele, quanto para ela própria repassar as tarefas e conferir se tinham sido adequadamente realizadas. Ela ainda tinha dúvidas sobre se podia falar diretamente com ele ou se deveria continuar falando somente com *Dália*.

Já na sala de aula, percebemos que Thor estava ansioso, suspirando profundamente por várias vezes. Sabia que a qualquer momento a professora viria até a sua mesa para verificar se tinha concluído sua tarefa.

Já há alguns dias vínhamos conversando com Thor sobre a importância de sua participação nas tarefas da classe, dizendo que ele deveria esforçar-se em responder às perguntas que lhe fossem feitas e dar atenção aos colegas e professores quando viessem conversar com ele. Lembramos-lhe dos vários momentos de “conversa” entre ele e a mãe e os vividos entre nós, os quais demonstravam sua capacidade comunicativa e de participação em conversas.

A timidez de Thor e o medo de levar “bronca”<sup>120</sup> eram resultados de uma série de representações negativas quanto a ele próprio (vergonha de vocalizar, apesar de usar muito esse recurso em casa; temor em negar determinadas coisas; certeza da incompreensão diante das suas intenções comunicativas, e percepção, pelas várias formas de lidar dos que estavam à sua volta, de que ele era um “coitadinho”).

Ainda na aula de Ciências, à medida que a professora retomava com a classe as orientações repassadas anteriormente quanto à tarefa que seria exposta na Mostra Científico-Cultural sobre as receitas, Thor ia acompanhando e demonstrando toda a sua atenção. De vez em quando, olhava para nós como que dizendo: “*E a professora não vai me pedir para mostrar a tarefa?*”. Vimos que ele chamava a atenção de *Dália* nesse sentido, pois, por várias vezes, ela falava: “*Calma, ela ainda vai chegar aqui na sua mesa*”.

---

<sup>119</sup> Esta informação veio da própria professora e foi também confirmada pela estagiária *Dália*.

<sup>120</sup> A mãe, em entrevista, afirmou isso. Disse que insistia para que ele vencesse essa timidez.

Após confirmar os nomes dos alunos de outros grupos que exporiam seus trabalhos na Mostra, a professora mencionou o de Thor, que ficara com a receita de chá. Este, ao ouvir seu nome, deu um sorriso largo.

**Professora de Ciências:** E aí, terminou de copiar sua receita?

**Thor:** Movimentou-se todo fazendo um sinal afirmativo e sorriu levemente.

**Professora de Ciências:** Então me mostra.

**Thor:** Olhou em direção ao *notebook* e o acionou mostrando o que digitara e a folha que estava ao lado impressa.

**Professora de Ciências:** Muito bom! Quero então que na quinta-feira você faça com sua mãe o chá e traga para a Mostra, tá?

**Thor:** Afirmou positivamente, balançando a cabeça.

**Professora de Ciências:** Vou registrar o cumprimento de sua tarefa e a nota, tá?

Simple e rápido, mas de um significado e sentido ainda não experimentados por Thor. Ele parou de suspirar fundo e olhou para *Dália* e para nós bem mais tranquilo. Essa havia sido, sim, sua primeira experiência, pelo menos nesta escola, de ser convocado a mostrar alguma tarefa feita inteiramente por ele. Uma cópia é verdade, mas os demais alunos também não haviam copiado suas receitas de algum lugar para mostrar à professora? Por que seria diferente com ele?

Lembramo-nos do saudoso professor Carlos Alberto Marques, da Universidade de Juiz de Fora, cego em decorrência de complicações de saúde na fase adulta, que dizia mais ou menos assim: “*Quero ter direito a frequentar e fazer as mesmas coisas que os demais alunos fazem na escola, denominada de ‘ruim’, por alguns*”.

Revisitando a fala da professora de Ciências durante uma entrevista registrada em nosso Diário de Bordo, destacamos o incômodo que dizia ter quanto a Thor estar em classe sem fazer “nada” e quanto às suas tentativas, ainda que solitárias, para descobrir formas de “chegar” até ele. A professora assumiu que sua tentativa de aproximação, embora mais no sentido social do que acadêmico, não cumpria o objetivo principal, que era o de assegurar-lhe o acesso ao currículo escolar.

Na entrevista, a professora falou da parceria possível entre a estagiária, como aprendiz, e ela própria, como aprendente nesse processo, e de outras questões importantes.

*Eu me sinto muitas vezes impotente porque, quando a gente se depara com estes casos, por mais descompromissado que seja o professor, ele sente lá no fundo que ele tem que fazer alguma coisa, e aí, como foi o caso de Thor, eu ficava olhando aquele menino e pensava: O que eu vou fazer com ele, o que eu posso ajudar; ele*

*não pode ficar aqui sem fazer nada. [...] ele vai passar pela escola só por passar, pra dizer que tá aqui. [...] alguma coisa tem que ser feita. Na verdade, eu não recebo sugestões (gaguejou um pouco... fez uma pausa, pensou...), eu ainda não consegui chegar ao pedagogo com essas questões, sabe? Na verdade, eu cheguei aqui na escola um pouco depois do início do ano e só fiquei sabendo que eu tinha um aluno especial pelos alunos da sala. Acaba que, no dia do meu planejamento, a gente não consegue reunir com o pedagogo, assim, para conversar sobre essas questões do pedagógico em geral; são apenas para coisas rápidas, quando tem uma coisa muito urgente e necessária, pautas, notas... No caso aqui, você falando de prática, eu lembrei ontem de Thor, ele não estava na minha aula. Eu levei a turma para o laboratório para mostrar umas fotos de moluscos. Aí eu pensei: Pôxa! o Thor podia ver isso aqui, ele ia aprender muito, ia poder identificá-los... mas vai ter outra oportunidade. Como eu te disse, a maioria das coisas que descobri do Thor foi com a última estagiária. Ela disse que você estava orientando ela e que depois nos orientaria também. Hoje sei que ele entende tudo o que a gente fala. O fato dele não escrever e nem falar me deixou quase sem ação no início, mas eu disse pra estagiária: A gente tem que descobrir um jeito de trabalhar com ele, de ensiná-lo. Então começamos com o computador, pois ele sabe digitar. Fomos ao laboratório de informática. Não deu muito certo, tentamos usar a colmeia e a órtese que ele já tem, mas ele não gosta de usá-la. Então, o que eu sei do Thor hoje é isso, que ele entende tudo o que a gente fala, consegue digitar, que ele assim é esforçado, ele tenta fazer de tudo pra atender o que a gente pede. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS – DIÁRIO DE BORDO)*

No recreio, pudemos conversar com a professora novamente, e ela mesma concluiu: “Eh! É nesse semestre que a gente começa a conhecer o Thor realmente”.

### EPISÓDIO 3 – Conversando sobre a mochila.

Logo no retorno às aulas, em 2013, vimos que Thor estava com a mesma mochila do ano anterior, pequena e infantil. Já havíamos sinalizado para a família que seria importante adquirir uma maior e menos infantil, considerando que ele já era um adolescente. Assim nos dirigimos a ele:

**Vasti:** E esta mochila? Será que vão caber os livros, sua pasta de comunicação e todo aquele superlanche que traz todo dia?

**Thor:** Abriu um largo sorriso, mas não fez nenhum sinal concordando ou discordando. (*Peguei, então, sua mochila, dois livros dos que iria usar e a pasta de CAA*).

**Vasti:** Você acha que vai caber tudo isso mais o que já traz aqui todos os dias?

**Thor:** Apontou para o símbolo NÃO na prancha e fez movimentos com o corpo e a cabeça, levantando-a para cima e olhando pra fora da sala (*Estávamos na Sala de Recursos*).

**Vasti:** O que é? Não estou entendendo.

**Thor:** Mexeu-se ainda mais, levantando a cabeça pra cima, com o queixo como que apontando para fora da sala.

**Vasti:** Vou escrever aqui a palavra COLEGAS e a palavra MÃE. Você está tentando me dizer algo relacionado aos seus colegas de sala ou à sua mãe?

**Thor:** Apontou de imediato a palavra MÃE.



**Vasti:** Ah! entendi. É ela a dona do dinheiro, não é?

**Thor:** Sorriu largo, apontando o SIM, fazendo movimentos com a cabeça e piscando os olhos em sinal afirmativo.

**Vasti:** Vamos combinar o seguinte: Quando chegar a casa, você vai pedir à sua mãe pra comprar a mochila, mas explique o motivo, tá?

Nesse mesmo dia, quando a mãe veio buscá-lo, quem disse que Thor deu conta de esperar chegar a casa para lhe falar da mochila? Foi ali mesmo, na escola, que ele começou a vocalizar algo ininteligível (só fazia isso em casa). Mexeu-se todo na cadeira e virou-se o quanto pôde para trás.

**Mãe:** Que é que você quer me dizer, Thor? Tem bilhete?

**Thor:** Fez cara feia, balançou a cabeça negativamente.

**Mãe:** Então, o que é? disse, pegando a mochila.

**Thor:** Olhou para *Dália* e para a professora.

**Professora:** Eu não vou falar nada. Fala você.

**Thor:** Olhava para a mochila e para a mãe com rosto fechado, depois olhava para nós.

**Mãe:** Ah! Entendi. Você não quer mais essa mochila, não é? Eu imaginei que isso aconteceria!

**Thor:** Não sorriu, deu uma gargalhada. (*Explicamos brevemente à mãe que seria importante Thor ter uma mochila maior e menos infantil*).

**Mãe:** Não vou ter sossego agora enquanto não comprar essa mochila, né, Thor? Mas só amanhã, viu?

**Thor:** Balançou a cabeça feliz da vida e se despediu.

No dia seguinte, a primeira coisa que Thor fez ao nos encontrar foi apontar para sua mochila nova. Já a havia mostrado a todas as outras professoras e à estagiária *Dália*. Queria que todos vissem que agora ele carregaria livros e materiais de aluno, como os outros colegas, pois, até então, só trazia em sua mochila uma bermuda, uma fralda e seu lanche.

Os enunciados presentes nesse diálogo discursivo ultrapassaram os limites da linguística da língua evidenciando que as relações da língua não são vistas “[...] apenas como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito (FLORES; TEIXEIRA, 2010).

O sujeito da enunciação, aqui, foi irrompido mesmo não tendo fala articulada, pois as marcas nos seus enunciados tiveram, conforme escrevem Flores e Teixeira (2010), a especificidade de remeter à instância em que tais enunciados foram produzidos.

Essa instância configurou-se, neste exemplo, como a instância do entendimento, do desejo em ocupar um novo espaço como sujeito protagonista que “exige” uma mochila nova, como foi o caso de Thor com sua mãe.

Quanto ao gesto de apontar, vale ressaltar que, tanto nesse episódio, como em quase todas as interações comunicativas estabelecidas com Thor e Helen, esse movimento representou uma das melhores formas de esses alunos marcarem sua presença como sujeitos sociais em interação com os outros.

Os gestos de apontar e fixar os símbolos SIM ou NÃO nas imagens representativas do que desejavam dizer ou marcar e de suas intenções comunicativas significaram mais do que respostas imediatas.

Eles representaram e demonstraram a fluidez na construção dos enunciados, no momento em que foram mediados por um interlocutor mergulhado no discurso. Para Geraldi, Fichtner e Benites (2006), a complementaridade entre o produzir e o representar se encontra nos gestos de apontar.

A operação do gesto produz algo, causa um efeito no comportamento do outro, como sócio da colaboração, e ao mesmo tempo representa e significa algo. O gesto de apontar é uma operação que articula uma relação com o objeto ao qual ela se refere e ao mesmo tempo com os outros sujeitos, aos quais o gesto se dirige. Apenas essas operações são capazes de simbolizar e de significar. As relações com os objetos são sempre mediadas pelas relações com os sujeitos, e isso ocorre simultaneamente, isto é, essas relações têm um caráter social (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 47).

#### **EPISÓDIO 4 – Helen falando da perda de um familiar – a morte em foco.**

Este episódio é um destaque no contexto de uma aula realizada pela professora *Flor de Lis* no AEE, na Escola *Novo Horizonte*.

Para esta aula foi tomado para a discussão o livro *Alimento para a cabeça: conversando sobre educação*.

**Flor de Lis:** Então, Helen, veja que aqui no livro o autor ilustra e escreve coisas que acontecem conosco e que nos deixam tristes. Isso acontece quando alguém nos trata mal ou quando desejamos muito uma coisa e não conseguimos ter, ou quando perdemos coisas na vida. Tem gente que perde tudo nas enchentes, em incêndios. Você já viu isso na televisão, não é?

**Helen:** Prestando atenção, confirmou balançando a cabeça e apontou o símbolo SIM.

**Flor de Lis:** Você já perdeu alguma coisa ou alguém que te deixou muito triste?

**Helen:** Contorceu um pouco o rosto, pensou e vocalizou algo inaudível.

**Flor de Lis:** Você perdeu o quê?

**Helen:** Olhou em volta na sala, como que procurando algo como referência para nos dizer o que havia perdido. Voltou-se ao livro que estava apoiado no plano inclinado e apontou a imagem de uma pessoa.

**Flor de Lis:** Ah, não foi coisa, foi pessoa? (*Helen apontou o símbolo SIM, bastante expressiva*). E perdeu como? Essa pessoa foi embora de casa ou morreu?

**Helen:** Olhava de um lado pro outro. Vocalizava algo que não compreendíamos. (*Não tínhamos imagem que representasse a morte, assim desenhamos no quadro magnético um caixão e a representação de uma pessoa saindo de casa. Os desenhos não saíram perfeitos, mas ficaram bem representativos, pois nem mesmo havíamos terminado e Helen pegou sua ponteira/pincel apontando para o caixão*).

**Flor de Lis:** Muito bem, Helen! Estamos entendendo o que aconteceu. Você pode nos dizer quem foi que morreu? (*Helen olhou novamente de um para o outro, meio desanimada, pois isso realmente seria mais difícil de dizer. Lembramo-nos então das fotografias em 3x4 da família. Colocamo-las no quadro magnético no plano inclinado e percebemos certo alívio na aluna*).

**Vasti:** Helen, aqui estão seus familiares. Você perdeu alguém de sua família? (*Balançou a cabeça afirmativamente*) A fotografia dessa pessoa está aqui? (*Balançou a cabeça negativamente. As fotografias eram da mãe, do pai, dos dois irmãos, de um sobrinho, da cunhada e da tia*).

**Vasti:** Essa pessoa que morreu morava com alguém desta fotografia?

**Helen:** Olhou... pegou a ponteira/pincel e a fixou na tia. (*Listamos pessoas como filho, avó, avô e acabamos descobrindo que era o marido da tia que havia morrido. A aula acabou e não conseguimos descobrir do que ele havia morrido*).

Nesse mesmo dia, conversamos com a mãe de Helen enquanto a professora encerrava a aula com a aluna e relatamos o diálogo tido com ela. Ela não só confirmou o fato, como nos repassou mais informações acerca do acidente ocorrido com o tio de Helen, decorrente da queda de um prédio no qual trabalhava. Lembrou-nos de que a notícia havia saído na mídia televisiva e escrita local e que o tio era como se fosse o segundo pai de Helen.

No encontro da semana seguinte, antes mesmo de propormos o que faríamos na aula, Helen apontou para a pasta na qual estavam as fotos de sua família. Entendemos que ela queria prosseguir com a conversa da semana anterior. Para apoiar tal conversa, já havíamos selecionado previamente imagens de desastre aéreo, terrestre (carro, moto), na água, de incêndios e de um prédio em construção desabando. Introduzimos o assunto e apresentamos as imagens. Ao pedirmos que dissesse como seu tio havia morrido ela, imediatamente, apontou a imagem do prédio em construção.

Percebemos que o desejo de prosseguir com a conversa sobre um tema tão triste, como a morte do tio, mesmo depois de uma semana, representava na verdade, para a aluna, muito mais do que passar informações, até porque nós as poderíamos ter obtido, como realmente ocorrera, com a mãe, com a qual Helen, de longe, nos viu conversando.

O que de fato ficou claro foi o desejo de dialogar e de se colocar sobre um assunto que lhe dizia respeito. Isso lhe conferia um lugar de sujeito social, com cultura e com história, sobre as quais podia participar discursivamente. Tudo isso fez muito bem para Helen, principalmente quando *Flor de Lis* lhe disse: “*Olha que legal, Helen, a gente conseguiu conversar e se entender sobre um assunto, não é? Tá certo que não é dos melhores assuntos, mas viu que, mesmo faltando as imagens, a gente deu um jeito e você conseguiu nos dizer tudo?*”

Nos quatro episódios aqui apresentados, vimos que, para além do diálogo, foram estabelecidas relações dialógicas nos encontros de Helen e Thor com seus interlocutores. Para Bakhtin, essas relações se presentificam pela:

[...] confiança na palavra do outro, a recepção reverencial à palavra de autoridade, o aprendizado [...], a concordância, suas infinitas gradações e nuances [...], a estratificação de um significado que se sobrepõe a outro, de uma voz que se sobrepõe a outra voz [...], a combinação de muitas vozes (um corredor de vozes) que amplia a compreensão, o afastamento para além dos limites do compreendido, assim por diante (BAKHTIN, 1981, p. 121).

Bakhtin (1981) chama a atenção para o cuidado em não se confundir *diálogo* com *relação dialógica*, pois esta implica relação de sentidos estabelecida entre os enunciados e toma como referência o todo da interação verbal, e não apenas os fragmentos de um encontro casual, face a face. Já o diálogo, para Bakhtin, é uma das formas mais importantes da interação verbal e, num sentido mais amplo, não deve ser compreendido apenas como uma comunicação em voz alta “[...] de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2010, p. 127).

O autor adverte que o diálogo estabelecido na interação face a face é de natureza social. Nesse sentido, a interação não pode ser reduzida ao encontro casual de dois seres empíricos isolados, perdidos no espaço e no tempo, que trocam enunciados ao acaso.

Isso significa dizer que a interação face a face só pode ser analisada no contexto e no decurso das interações sociais nas quais se manifestam as relações dialógicas.

As interações realizadas com os alunos Thor e Helen consideraram o todo da interação verbal, além dos eventos de interação face a face, pois foram estabelecidas a partir de/e em relação aos contextos nos quais estão/estavam imersos os alunos. Elas se manifestaram em “[...] seus complexos quadros de relações socioculturais” (FARACO, 2009, p. 65).

Nesse contexto, uma abordagem dialógica foi possível mesmo por meio de enunciados significados por uma só palavra, uma só imagem/símbolo ou movimentos do corpo. Sobre isso, Bakhtin expõe:

Uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Assim foi no caso das enunciações captadas entre Thor, seus professores e sua mãe sobre sua mochila pequena e infantil que precisava ser substituída, e assim foi no caso de Helen, falando com emoção da perda de um ente querido. Com Bakhtin, vamos entender:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p. 127).

A palavra, o símbolo/imagem apontados ou o movimento do corpo foram percebidos nos episódios apresentados, não como uma palavra, símbolos ou movimentos impessoais da língua, mas como um signo de posição semântica de um alguém que participa, que enuncia.

A linguagem e as relações dialógicas evidenciadas colocam em discussão e ao mesmo tempo põem fim à expectativa negativa quanto aos sujeitos sem fala articulada de que eles não teriam condições de se manifestar discursivamente e afirmam sua condição de sujeitos social e historicamente constituídos.

A atenção minuciosa dos interlocutores às pistas e indícios de comunicação intencional dos alunos assim como a interpretação de seus sentidos e significados foram fundamentais para a visibilização do potencial comunicativo e de aprendizagem dos alunos investigados.

Quanto ao processo de mediação para o uso dos recursos de CAA em apoio à comunicação, entendemos que tais recursos podem e devem ser utilizados de maneira que o sujeito que os usa perceba que é possível construir, com este tipo de apoio, enunciados cada vez mais claros, que possibilitem sua inserção nos variados contextos discursivos, considerando, sempre, nesse processo, suas formas naturais de comunicação (gestos, diferentes vocalizações e movimentos diferenciados do corpo).

Gil (2009) argumenta que, no processo de construção e significação dos enunciados, devido às alterações no jogo dialógico em virtude de estranhamentos, idiossincrasias e possibilidades de expressão, seria necessário, em muitas situações, que se realizassem modificações nas formas de mediação e negociação de significados com os sujeitos que utilizam os recursos de CAA para a construção do conhecimento.

A autora chama a atenção para o fato de que essas modificações e negociações ocorrem também com pessoas que não têm nenhuma alteração na fala, isso porque, embora nosso sistema cerebral linguístico se apoie na interação e na construção, no exercício e no uso da língua por meio das produções orais, não dispomos de iguais redes semânticas nem fazemos uso das palavras da mesma forma. Ou seja, estamos o tempo todo necessitando de modificações e/ou realizando-as em nossas formas de mediação.

Nesse sentido, os sujeitos com severos comprometimentos motores e de fala, mesmo sem terem comprometimento cognitivo e auditivo associados, também estarão “impedidos” de acessar o currículo escolar e o conhecimento socializado com os demais sujeitos à sua volta se tais modificações nos processos mediativos não acontecerem.

As modificações e negociações dos sentidos e significados das palavras, imagens, entre outros signos, sempre acontecerão e serão necessárias, pois, como bem nos lembram Von Tetzchner e Martinsen (2000), nas conversas cotidianas ocorrem mal-entendidos e incompreensões.

Repetir e tentar clarificar o sentido atribuído aos signos/imagens nos momentos de uso das pranchas de comunicação ajuda o processo de comunicação entre pessoas oralizadas e não oralizadas. Esse *feedback* “[...] assume a forma de negociações sobre o significado” (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 256).

Sobre esse processo de aprendizado e desenvolvimento de processos comunicativos por meio de recursos de CAA, Von Tetzchner e Martinsen (2000, p. 257) escrevem que os usuários desses recursos “[...] deveriam aprender a procurar indicações de incompreensão, no seu interlocutor, aprendendo signos gráficos para efectuar perguntas de clarificação, como, por exemplo, O QUE QUERES DIZER ou O QUE DISSESTE”. Perguntas bem direcionadas e claras dos usuários de recursos de CAA dão sinais ao interlocutor sobre seus níveis de compreensão da linguagem oral e os ajudam a definir suas próprias estratégias de clarificação.

Por fim, no processo de construção das *estratégias de conversação*, expressão utilizada por Von Tetzchner e Martinsen (2000), temos que cuidar para que as correções, as

clarificações e as negociações sobre o significado das palavras/imagens quanto ao enunciado gráfico, representativo daquilo que o aluno quis enunciar, não suscitem rejeição nele em se comunicar por meio dos recursos de CAA.

Essa negociação sobre os significados das palavras e dos signos, ao contrário, deve influenciar positivamente o desenvolvimento da linguagem desse aluno (BARNES, 1983, apud VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

## 8 OS MOVIMENTOS CONTINUAM POR OUTROS E NOVOS DIÁLOGOS...

*A completude é inacessível, porque mesmo depois da vida seremos histórias contadas nos tempos de sobrevivência nas memórias esparsas. Esquecidas as individualidades privadas, restará um tempo – uma época – que será lido de diferentes maneiras, e ressuscitarão outras porque os sentidos são construções e não permanências. Como nós, os sentidos são sócio-históricos.*

(GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 192).

A epígrafe acima revela como nos sentimos e como nos vemos ao escrever o último capítulo deste trabalho, pois assim como as histórias a serem relatadas após nossas trajetórias nessa vida e presentes nas *memórias esparsas* daqueles que dela fizeram parte, as histórias e as experiências registradas aqui serão lidas de diferentes maneiras e, felizmente, *ressuscitarão outras*.

Conforme escreve Benjamin (1983), narramos o que colhemos na experiência própria ou relatada e nos esforçamos em transformar isso outra vez em experiência para aqueles que ouvem essa história e essa experiência.

Meirieu (2002, p. 285) escreve: “O relato e a escrita permitem articular aquilo que se é, aquilo que se faz e aquilo que se quer fazer [...]. Desse modo eles nos levam a entrelaçar, em um texto sempre inacabado, o rigor de nossas justificativas, a diversidade de nossas experiências e a riqueza de nossa memória”.

Relatar, pela via da escrita, as singularidades e, ao mesmo tempo, as pluralidades presentes nos contextos das Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente* constituiu-se, para nós, num desafio característico dos estudos que se voltam para mais de uma realidade escolar.

As pluralidades e singularidades em ambas as escolas evidenciaram que um trabalho pedagógico realizado de forma articulada e em colaboração com os professores do ensino comum tem “forças” para desconstruir ideias preconcebidas acerca dos sujeitos com deficiência, como no caso de Thor e Helen, que eram vistos como sujeitos sem potencial de comunicação e de aprendizagem, portanto, “sem condições” de acesso ao currículo escolar.

Nesse sentido, o registro das singularidades e pluralidades encontradas neste estudo contribuirá não somente para acender as discussões e problematizações sobre os processos de escolarização de alunos com severos comprometimentos motores e de fala em outras escolas,



mas também para afirmar as possibilidades comunicacionais e de aprendizagem desses sujeitos.

Nossas reflexões não pretendem ser conclusivas, muito menos assumir o *status* de *completude*. No entanto, ante as proposições aqui trazidas, essas reflexões talvez se constituam em uma via para o “potenciamento” de olhares mais prospectivos aos profissionais que atuam com alunos severamente comprometidos em suas salas de aula.

Essas reflexões apontam para o surgimento gradativo de um movimento que se pretende contínuo e processual nas decisões atuais e futuras das escolas investigadas quanto à gestão do trabalho pedagógico voltado ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de alunos como Thor e Helen.

A experiência de podermos ter vivido esse “potenciamento” a partir dos não saberes e dos não fazeres dos profissionais das duas escolas significou, como escreve Correia (2006, p. 214), muito mais do que “[...] a enumeração e a consideração pontual de resultados, frutos de uma intervenção momentânea e fugaz que, em muitas situações, fica dependente da ação do sujeito pesquisador e ‘detentor’ de um suposto saber”.

Desse modo, sobre a função de ensinar e sobre os saberes que os professores ensinam, verificamos que as Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente* vivenciam muitas dificuldades quanto aos processos de escolarização de alunos com deficiência, dificuldades que, por vezes, acreditávamos já estarem superadas. Essas dificuldades se situam em questões práticas e objetivas, como as relacionadas ao acesso e à permanência do aluno na escola (acessibilidade física e de comunicação, apoio às demandas de cuidados básicos, como higienização, alimentação e locomoção, entre outras), e em questões relacionadas com a epistemologia dos saberes dos professores e demais profissionais das escolas, uma vez que esses saberes, histórica e hegemonicamente, não têm considerado as diferenças e singularidades nos modos de aprender dos alunos.

Sobre isso Meirieu (2002) se coloca criticamente, apontando que essa dificuldade se deve, em várias situações, ao fato de os professores dominarem apenas os saberes que ensinam em seu nível epistemológico. Para o autor, esses professores, em geral, dominam os saberes universitários, que estão em outro nível de complexidade, e não é exagero afirmar que, às vezes, não compreendem verdadeiramente a coerência própria daquilo que devem ensinar aos seus alunos.

A hegemonia quanto aos modos de ensinar e avaliar alunos somente pela via da oralidade e da escrita formal é um exemplo desses saberes constituídos no nível epistemológico. Essa ideia hegemônica se assenta na crença de que a linguagem é definida apenas como código e um conjunto de signos e regras fono-morfo-sintáticas.

Nesse contexto, os processos comunicativos em geral se constroem apenas na perspectiva da oralidade e da escriturística. No que tange a esses saberes, os professores, mas não somente eles, sentem-se *desresponsabilizados* quanto ao ensino daqueles alunos que não compõem o grupo dos oralizados e não apresentam problemas motores severos.

Percebemos, nas duas escolas investigadas, que, em decorrência desses saberes epistemológicos, inexistia ou era bastante incipiente a busca, pelos professores, por estratégias e metodologias para o ensino e a avaliação dos alunos Thor e Helen.

As estratégias criadas de visibilização do potencial comunicativo e de aprendizagem dos alunos em tela anunciaram suas possibilidades e também os desafios até então vividos por eles no acesso ao currículo escolar.

Conhecer os recursos, as metodologias e as estratégias utilizadas com os alunos no acesso a alguns conteúdos curriculares possibilitou, assim, aos professores, entender e assumir que era preciso adotar outras práticas pedagógicas além das tradicionalmente empregadas com os alunos oralizados e sem problemas motores.

No fluxo dessas ideias, fazemos alguns destaques que resultaram da confluência entre os objetivos e a problemática inicialmente proposta para este estudo tanto no primeiro quanto no segundo momento da pesquisa<sup>121</sup>. Ao mesmo tempo em que fazemos isso, respondemos a algumas indagações em relação aos alunos com severos comprometimentos motores e de fala. Eis os destaques:

- Institucionalmente, ainda não se conhece quem são e quantos são esses alunos. Esse desconhecimento foi mencionado pelas seis gestoras das Secretarias de Educação investigadas, tendo em vista que tais especificidades não constam das informações do Educacenso. As indicações, quando feitas por algumas gestoras, decorreram de estratégias internas adotadas a respeito do assessoramento das equipes às escolas.
- Os sentidos e significados atribuídos nos contextos das Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente* ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos sem fala articulada se

---

<sup>121</sup> O estudo descritivo-exploratório envolvendo a seis Secretarias de Educação da Região Metropolitana de Vitória, como primeiro momento e a investigação nas Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente*, como segundo momento.

limitavam, ainda, à ideia de impossibilidades. Como implicações decorrentes desses sentidos temos que os professores restringiam suas práticas pedagógicas às ações de socialização. Nesse sentido, os alunos Helen e Thor eram totalmente invisibilizados nas demais dimensões dos saberes e conhecimentos curriculares.

- Nos dois contextos escolares, a linguagem era concebida apenas como código e um conjunto de signos e regras fono-morfo-sintáticas, quando voltada ao processo de ensino da leitura, da escrita e da comunicabilidade. Nesses contextos, os processos comunicativos construídos apenas na perspectiva da oralidade e da escriturística não contemplavam os alunos investigados.
- O acesso ao currículo escolar não se dava em condições de igualdade, considerando-se que ambos os alunos necessitavam de vários recursos e estratégias não disponíveis nas escolas. Ao contrário disso, ambos frequentavam suas salas de aula, sendo-lhes oferecidas as mesmas atividades (em folhas xerocadas, no quadro ou indicadas no livro didático para serem realizadas no caderno). A comunicação com os alunos dava-se apenas nos limites de respostas para SIM ou NÃO, restrita, basicamente, a perguntas e respostas relacionadas às necessidades primárias.
- A acentuada ênfase dada às concepções oralistas, presentes nas políticas de alfabetização, não tem sido questionada e discutida nas duas escolas pesquisadas. Nesse contexto, não se cogitava, até então, que Thor e Helen pudessem ser alfabetizados.
- As práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes de classe não eram construídas ou concebidas como práticas que visassem à superação das limitações inerentes aos aspectos orgânicos decorrentes da deficiência. Ao contrário disso, elas acentuavam esses limites quando se mostravam inflexíveis e não adequadas às necessidades dos alunos.

A partir das nossas intervenções-ações nas Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente*, novos sentidos começaram a ser atribuídos ao processo de escolarização dos alunos Helen e Thor.

Num processo gradual, durante um ano na Escola *Novo Horizonte* e dez meses na Escola *Belo Oriente*, registramos vários exemplos de mudanças quanto ao processo de escolarização de Helen e de Thor, como seguem:

a) Ações articuladas e colaborativas entre os professores da classe, a professora da Educação Especial e a estagiária no planejamento das aulas, dos conteúdos e sua inserção no *notebook* para Thor.

b) O uso de pranchas de comunicação por ambos os alunos e seus interlocutores, como ação inovadora nos contextos escolares.

c) A realização de atividades com mais autonomia por parte dos alunos, uma vez que foram disponibilizados recursos que facilitavam sua participação nas atividades (plano inclinado, ponteira, computador, figuras imantadas, quadro metálico, entre outros).

d) Ações intencionais de alfabetização tanto de Thor quanto de Helen (as escolas, por meio do apoio da professora da Educação Especial e das estagiárias, reservaram um espaço-tempo para essa ação no cotidiano da escola).

As contribuições decorrentes do uso dos recursos de CAA com Thor e Helen residiram, primordialmente, na potência desses recursos como dinamizadores dos processos comunicativos e discursivos dos alunos. Os símbolos representativos daquilo que desejavam enunciar e fixar posições, opiniões e decisões, quando disponíveis, asseguraram não apenas essa autonomia, mas também a fluidez do processo comunicacional, sustentando-o por tempo maior.

No entanto, é preciso ressaltar que nesse processo foi a linguagem que movimentou e direcionou o uso desses recursos como atividade constitutiva. As manifestações da linguagem por meio de movimentos diferenciados do corpo, vocalizações, piscar de olhos, entre outras, conferiram sentido aos recursos.

Considerando que a linguagem é essencialmente dialógica e constitutiva dos sujeitos, o papel dos interlocutores nas trocas comunicativas com Thor e Helen se voltou à interpretação do comportamento desses sujeitos nas ações comunicativas, pois foi por meio deles que a linguagem se manifestou.

Foi na atividade comunicativa, portanto, que a linguagem se evidenciou em Thor e Helen e também pôde ser avaliada nos contextos comunicativos e discursivos das Escolas *Novo Horizonte* e *Belo Oriente*. Pelo uso das pranchas, a comunicação foi significada e interpretada a cada pista ou indício de intencionalidade e iniciativa comunicativa.

Desse modo, ao potencializar o uso dos recursos de CAA, aumentamos as possibilidades de inserção e participação social e acadêmica dos alunos nos contextos

escolares, pois sabemos que a participação dos alunos com deficiência, assim como a dos demais, deve privilegiar o acesso ao currículo e ao conhecimento, e não somente os processos de socialização.

Podemos inferir que a implementação dos recursos de TA/CAA, a maior parte deles de baixa tecnologia, além de facilitar e viabilizar as trocas comunicativas entre os alunos investigados, seus colegas e professores, se constituiu em uma via de acesso ao currículo escolar, pois, uma vez visibilizado o potencial desses alunos, os professores se sentiram estimulados a participar e dialogar mais com a pesquisadora, as professoras da Educação Especial, as estagiárias e as pedagogas sobre questões antes não abordadas. Como exemplo dessas questões, temos o ensino dos conteúdos escolares; a avaliação dos alunos; os recursos a ser utilizados, uma vez que os adotados não atendiam nem respondiam às necessidades e possibilidades dos alunos; as atividades alternativas que poderiam ser propostas para se alcançar maior e melhor participação dos alunos nas aulas.

Mesmo com muito pesar por não termos conseguido envolver um número maior de profissionais das escolas, podemos dizer, por meio da expressão de uma das professoras, que o sentido e significado por ela atribuídos resumem e justificam a necessidade urgente de se investir em ações formativas para os demais profissionais das escolas, uma vez que ela descobriu o que antes julgava impossível realizar:

*Lembra do que eu lhe disse no primeiro dia, aqui na escola, que eu não sabia por onde começar a trabalhar com alunos tão comprometidos como Helen? Ai eu falei: Só se você estiver junto comigo, lembra? Quando eu disse isso, era exatamente a realidade, eu não sabia mesmo por onde começar. As leituras que fiz dos materiais que você me deu sobre comunicação alternativa, as experiências que me passou de pessoas que não falam e não escrevem, mas que podem se comunicar e podem aprender, os planejamentos das aulas e as ideias sobre os recursos, imagens, as avaliações e reflexões que fazia comigo me colocaram frente a frente com o impossível... Tive muita insegurança no começo, mas de maneira incrível eu vi aquela menina “falar” de coisas pra nós, de seus sentimentos, de tentar escrever, e outras vezes, de querer falar algo e não ter recursos suficientes pra fazer a gente entender, ou talvez nós é que não tínhamos competência pra entendê-la... Enfim, se não aprendi tudo, claro que tem muito pra aprender, agora sei o caminho, acredito de um jeito diferente de antes, pois sempre acreditei que todos aprendem, mas nesse caso, onde faltava a fala, a escrita, parecia tão difícil... De tudo isso, o mais importante vai ser a gente poder mostrar para os professores regentes os avanços dessa aluna, as possibilidades que ela tem. (PROFESSORA FLOR DE LIS)*

Assim, considerando que os problemas a serem investigados pela pesquisa-ação, como escreve Barbier (2007), nascem num contexto de um grupo em crise, é que focalizamos nossas ações e intervenções, não com um grupo propriamente constituído nos contextos escolares, mas com alguns profissionais que, ainda de forma isolada, mas manifestadamente,

se colocaram como sujeitos em *crise*, como *Flor de Lis*, diante do processo de escolarização dos alunos investigados.

Desse modo, as discussões teóricas e práticas das questões relacionadas com a linguagem, com os processos cognitivos e com o uso de recursos de TA/CAA puderam alavancar mudanças na concepção desses profissionais que, com uma visão reducionista quanto às formas de comunicação e de interação verbal, “impunham” limites à escolarização dos alunos pesquisados. A linguagem, entendida como elemento central e estruturante dos processos cognitivos, pôde ser vista, então, como atividade comunicativa e cognitiva (HAGE, 2004; VASCONCELOS, 1999; GIL, 2009; GIVIGI, 2007) e ser considerada e aceita como atividade presente nos alunos sem fala articulada.

Acreditamos que a transformação da prática educativa, assim como o rompimento de barreiras atitudinais em relação à inclusão e à escolarização de alunos com deficiência, perpassa, seguramente, as experiências que colocam em xeque as concepções que negam os direitos e o potencial de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos em nome da deficiência.

Já próxima das últimas linhas, parafraseamos Geraldi (2010) nas palavras finais de seu texto e na sua forma singular de concluí-lo, para também concluir este trabalho.

Assim como o autor assume não saber ainda costurar os casos entre si, apresentados ao longo de seu texto, sem perder o vigor de sua singeleza e as cores próprias para compor outra cor, também assumimos não saber costurar bem todos os elementos apresentados neste estudo de modo a apresentar um “tecido” sobre o qual apareçam claramente imagens que se traduzam em respostas e em proposições definidas diante de tudo o que problematizamos, realizamos e discutimos ao longo deste estudo.

No entanto, os esboços, os grafismos e as imagens produzidas pelos rabiscos e borrões que se formaram no encontro dessas costuras desvelaram possibilidades e indicaram algumas proposições, dentre as quais destacamos:

a) Adoção de estratégias e dinâmicas institucionais próprias (pela escola e pelas Secretarias de Educação) com foco no reconhecimento dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala, assim como no de outros alunos com deficiência, de forma a provocar e/ou fomentar a identificação de demandas ligadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação desses sujeitos. Acreditamos que o processo de identificação e provocação de demandas pode disparar uma busca maior por formação.

b) Aquisição de recursos de TA<sup>122</sup> com investimentos próprios das Secretarias de Educação, segundo as necessidades e particularidades dos alunos identificadas nos levantamentos de demandas das escolas/professores. Isso significa dizer que não é possível nos limitarmos aos recursos do Programa Escola Acessível disponibilizados pelo Governo Federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), muito menos aos equipamentos que compõem as SRM. Além de os recursos serem pequenos para o conjunto de necessidades das escolas, no caso do Programa Escola Acessível, os equipamentos e recursos que compõem as SRM, sobretudo os de apoio aos alunos com severos comprometimentos motores e de fala, são extremamente genéricos em suas funções de usabilidade e, em muitas situações, não atendem nem se adaptam às necessidades específicas de cada aluno. Os investimentos/aquisição visam assegurar o acesso pleno ao currículo escolar e, por meio de recursos e equipamentos adequados, promover a equidade e igualdade de oportunidades.

c) Proposição de ações formativas, de iniciativa da escola e/ou das Secretarias de Educação, voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala com base não apenas na pauta da problematização dos direitos de frequentar a escola e no discurso genérico acerca da inclusão escolar, mas sobretudo no discurso e nas práticas mais propositivas acerca de como ensinar e avaliar tais alunos. A partir dessa ideia, é preciso rediscutir a concepção hegemônica, ainda presente em muitos professores, acerca da língua e da linguagem, uma vez que ela os leva a aceitar e valorizar apenas os processos comunicativos construídos na perspectiva da oralidade e da escriturística. O potencial linguístico, de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos acaba, assim, invisibilizado.

d) Criação de espaços institucionais de natureza formativa (Grupos de Estudo, Seminários Internos, *Workshops*, entre outros) que assegurem em suas pautas e agendas discussão e aprofundamento sobre as práticas docentes voltadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dos alunos com deficiência. Esses espaços podem ser instituídos como ações locais (a própria escola), regionalizadas (grupos de escolas) e/ou centralizadas (por iniciativa da Secretaria de Educação como órgão gestor e propositor). Essas ações, além de promoverem o acesso à informação e ao conhecimento, constituem-se como potente estratégia de visibilização de outras novas práticas docentes possíveis e exitosas.

---

<sup>122</sup> Destacamos como apoio aos alunos com severos comprometimentos motores e de fala: cadeira de rodas ergonomicamente apropriadas; mesas adaptadas (maiores, com espaço para encaixe de cadeira de rodas, por exemplo); pulseiras de pesos, estabilizadores de punho e abdutores de polegar com ponteiras para digitação; haste de fixação na cabeça para digitação; vocalizadores; *notebooks*; suportes e plano inclinado individuais, entre outros recursos.

e) Problematização e questionamento a respeito da prevalência da perspectiva da oralidade e da escrita como condicionantes à alfabetização, presente no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>123</sup> do Governo Federal, disseminado pelas Secretarias de Educação. Concomitante a essas ações, é necessário discutir e propor outras possibilidades teórico-metodológicas do ensino da leitura e da escrita aos sujeitos não oralizados e sem condições motoras para a escrita, mesmo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, lançadas pelo MEC/SECADI (BRASIL, 2013), entre outros documentos<sup>124</sup>, sejam desconsideradas as singularidades desses sujeitos no bojo das discussões sobre o assunto.

Com essas proposições, acreditamos que este estudo, ao mesmo tempo em que nos lança para “dentro da floresta”<sup>125</sup>, convidando-nos a examinar algumas minúcias e singularidades presentes nos discursos e enunciados produzidos por Thor e Helen, nos lança simultaneamente para fora dessa “floresta” e nos convida a permanecer no lugar do qual jamais deveríamos sair: lugar de todos, lugar de Helen e de Thor, lugar da escola como palco de acontecimentos, lugar ainda de lutas e enfrentamentos ao que hegemonicamente está instituído, que insiste em afastar para as margens os sujeitos com deficiência. Esse afastamento pode ser lido e interpretado nas produções oficiais do MEC, assim como em outros documentos institucionais, e acaba tornando-se uma barreira programática que, para Sasaki (2009), se constitui como uma barreira imperceptível, pois está embutida em políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas e regulamentos, entre outros documentos).

As minúcias e as singularidades dos discursos e enunciados construídos por Thor e Helen se constituíram em pistas e anúncios sobre si mesmos, como sujeitos constituídos na e pela linguagem e por meio dela conferindo sentidos a tudo o que fazem.

---

<sup>123</sup> O documento discute e baliza sua proposta de alfabetização a partir de conceitos fundamentados somente na perspectiva da oralidade e considera, por suas discussões e proposições, que todos têm possibilidades de registros pela via da escrita. Nesse sentido, os alunos com surdez ou com comprometimentos motores severos e de fala ficam em suspensão, como se não fizessem parte do contexto da sala de aula e das preocupações do(a) professor(a) alfabetizador(a).

<sup>124</sup> Ainda na perspectiva da alfabetização, o MEC publicou o livro *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (BRASIL, 2009), no qual discute, sem nenhuma consideração aos alunos não oralizados (surdos ou comprometidos em função de deficiência física), **o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica**, entre outros temas. De forma totalmente apartada das discussões gerais da alfabetização no Ensino Fundamental, o MEC disponibilizou, no conjunto dos documentos do PNAIC, um caderno intitulado *Caderno de Educação Especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, publicado pelo MEC/SECADI (BRASIL, 2012), no qual tece, em menos de cinquenta páginas, considerações pouco relevantes sobre tal questão.

<sup>125</sup> Expressão utilizada por Geraldi (2010).



Se isso basta não podemos dizer, mas se constituiu em um diferencial potente para vários profissionais da Escola *Novo Horizonte* e da Escola *Belo Oriente*. Como Geraldi, concluímos:

Não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto e, na faísca deste encontro, escreveu em sulcos no ar outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência (GERALDI, 2010, p. 100).

Apesar de assim dizer, nosso desejo mais profundo é que o pensado junto com as escolas e com os profissionais que se envolveram neste estudo não se tenha esvaído no momento de sua emergência, mas tenha produzido novos outros pensamentos e ações tão ou mais relevantes do que os produzidos naqueles contextos, quando por lá passamos.

## 9 REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, M. L. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
2. ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.
3. ALVES, A. C. J. **A tecnologia assistiva como recurso à inclusão de crianças com paralisia cerebral**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.
4. AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
5. ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.
6. BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
7. \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [1979].
8. \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
9. \_\_\_\_\_. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara F. Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. [1929].
10. BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. (Org.). **Psicologia e educação?** – multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p. 45-55.
11. \_\_\_\_\_. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa em educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.
12. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidades**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
13. BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

14. \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
15. BENJAMIN, W. **Textos escolhidos**. Tradução de Modesto Carone e outros. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
16. BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães e outros. Campinas: Pontes, 1989.
17. BERSH, R.; SARTORETTO, M. L. **Tecnologia assistiva**. 2011. Disponível em: <[www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)>. Acesso em: 12 maio 2012.
18. BERSH, R. C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
19. BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
20. BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
21. BRAIT, B. **Enunciação e intersubjetividade**. Disponível em: <[http://coralx2.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r33/revista33\\_4.pdf](http://coralx2.ufsm.br/revistalettras/artigos_r33/revista33_4.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2013.
22. BRANDO, A. et al. Reunião de pesquisa: análise de conteúdo dos relatos de uma professora sobre o uso da comunicação alternativa com alunos não-falantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 3., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2009. CD-ROM.
23. BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
24. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, 2003.
25. \_\_\_\_\_. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
26. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11.
27. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa**. Brasília, 2006b. [MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D.].

28. BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Pessoa portadora de deficiência: legislação federal básica**. Brasília, 2007. Disponível em: <[www.mj.gov.br/corde/](http://www.mj.gov.br/corde/)>. Acesso em: 21 maio 2011.
29. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a.
30. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília, 2008b.
31. \_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. Instituto de Tecnologia Social. **Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Brasília, 2008c.
32. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Federal n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008d.
33. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.
34. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009b. [MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M.; MONTEIRO, S.]
35. \_\_\_\_\_. **Resolução FNDE n.º 10, de 13 de maio de 2010**. Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros. Brasília: MEC/FNDE, 2010.
36. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar: caderno de instruções**. Brasília: 2011.
37. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, 2012.
38. \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília, 2013a.
39. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, 2013b.

40. BRITES, I.; CASSIA, R. de. Pensamento e linguagem. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 22, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502012000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 dez. 2012.
41. BUENO, J. G. et al. **Relato de pesquisa em políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da Federação**. 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
42. BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.
43. CAIADO, K. R. M. et al. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SP: [s.n.], 2008.
44. CARNEVALE, L. **O falante entre cenas: descaminhos da comunicação na deficiência mental**. 2008. 131 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
45. CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
46. CESA, C. C. **A comunicação aumentativa e alternativa em uma perspectiva dialógica na clínica de linguagem**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
47. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
48. CHUN, R. Y. S. **Sistema Bliss de Comunicação: um meio suplementar e/ou alternativo para o desenvolvimento da comunicação em indivíduos não falantes portadores de paralisia cerebral**. 1991. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
49. \_\_\_\_\_. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 21, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
50. CODOGNO, F. T. O. **Influência do mobiliário na coordenação motora fina e no controle postural de alunos com paralisia cerebral**. 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, SP, 2011.
51. CONDILLAC, E. B. **Tratado das sensações**. Campinas: EdUNICAMP, 1993. [1754].
52. CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

- PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5769--Int.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2011.
53. CORREIA, V. G. P. **Processos de inclusão escolar**: um olhar prospectivo e multirreferencial para os saberes-fazeres de um grupo de educadores. 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
54. DANELON, M. C. T. M. **As interações sociais de alunos com dificuldades de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico**. 2009. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
55. DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa**: recursos e procedimentos utilizados na inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. Bauru: EdUNESP, 2005. Disponível em:  
<[www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204204/comunicacaoalternativa.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204204/comunicacaoalternativa.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2011.
56. \_\_\_\_\_. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MACEDO, E. **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.
57. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007. 5 v.
58. DIAMET, A. J. Encefalopatias crônicas da infância (paralisia cerebral). In: DIAMET, A. J.; CYPEL, S. **Neurologia infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1996. p. 781-798.
59. DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 17, n. 3, 2011 Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26413>>. Acesso em: 25 fev. 2013.
60. FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
61. FERNANDES, A. S. **Protocolo de avaliação para indicação de sistemas suplementares ou alternativos de comunicação para crianças portadores de paralisia cerebral**. 1999. 147 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Escola Paulista de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
62. FERRADA, R. B. H. **Inclusão de sujeitos com deficiência física através do uso da tecnologia assistiva**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

63. FERRARETTO, I.; SOUZA, A. M. C. **Paralisia cerebral**: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.
64. FERREIRA, J. R. Políticas em educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/outrtext.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
65. FERREIRA, J. R.; NUNES, L. O.; MENDES, E. G. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Expressão, 2003. p. 98-149.
66. FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
67. FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia cerebral**. Tradução de Maria Regina Lucena Borges-Osório. 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2008.
68. FONTES, R. S. Educação especial: um capítulo à parte da história do direito à educação no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 503-527, out./dez. 2002.
69. FORMOSINHO, J. O. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. p. 27-39.
70. FRANCHI, C.; FIORIN, José. L.; ILARI, R. **Linguagem**: atividade constitutiva - teoria e poesia. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
71. FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
72. \_\_\_\_\_. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. p.103-138 v.1.
73. GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
74. \_\_\_\_\_. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
75. GARBIN, T. R. **Ambientes de comunicação alternativos com base na realidade aumentada para crianças com paralisia cerebral**: uma proposta de currículo em ação. 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) – Programa de Pós-

- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
76. GARCIA, R. M. C.; Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.
  77. \_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18 n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.
  78. GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial.
  79. GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
  80. GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
  81. \_\_\_\_\_. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.
  82. GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
  83. GERALIS, E. **Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
  84. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
  85. GIL, I. L. C. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. 2009. 121 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
  86. GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
  87. GOES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 24, p. 17-24, 1991.
  88. \_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 5 jan. 2011.
  89. GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.



90. GONÇALVES, A. G. **Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, SP, 2010.
91. GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.
92. GUARDA, N. S. **Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem tabuleiro de comunicação suplementar**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2007.
93. HAGE, S. R. de V. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade**. Bauru: EdUSC, 2004.
94. JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
95. JERÔNIMO, J. P. **Esporte como elemento facilitador da inclusão de pessoas com paralisia cerebral severa: contribuições para a formação de professores de educação física**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006.
96. JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006a. p. 203-218.
97. \_\_\_\_\_. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 95-106.
98. \_\_\_\_\_. Inclusão escolar na escola básica: articulando pela via da pesquisa-ação crítica a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: NEESP, 2006c.
99. \_\_\_\_\_. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 166-175.
100. \_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

101. \_\_\_\_\_. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 232-250.
102. JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005. 1 CD-ROM, p. 1-20. [Minicurso].
103. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. Educação especial e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 13-37
104. JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação-intervenção-crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e a escola inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, RS, 2005. v. 1, p. 1-16.
105. \_\_\_\_\_. Conhecimento e margens: para iniciar o diálogo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
106. KASSAR, M. O.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
107. KELMAN, C. Desenvolvendo potencial cognitivo em contextos socioculturais. **Revista APAE Ciência**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 64-69, 2002.
108. KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 93, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero1pdf/7kelman\\_branco.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/7kelman_branco.pdf). Acesso em: 8 out. 2012.
109. LAPASSADE, G.. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005.
110. LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre recursos de tecnologia assistiva para a inclusão escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. 2005. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.
111. LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. P. Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, Lavras, v. 12, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.unifesp.br>. Acesso em: 4 jan. 2013.

112. LIMA, E. M. **Modalidades de mediação na interação entre sujeitos com paralisia cerebral em ambientes digitais de aprendizagem**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.
113. LIMA, V. C. **Análise da interação professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.
114. LIPMANN, M. **Natasha: diálogos vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
115. LOURENÇO, G. F. **Planejamento individualizado para prescrição de recursos de alta tecnologia assistiva para crianças com disfunções motoras**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.
116. MALLIN, S. S. V. **Uma metodologia de design aplicada ao desenvolvimento de tecnologia assistiva para portadores de paralisia cerebral**. 2000. 265 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2000.
117. MANZINI, E. et al. Desenvolvimento de protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes: aspectos metodológicos. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. p. 107-117.
118. MANZINI, E. J. Um estudo sobre as pesquisas em comunicação alternativa na pós-graduação brasileira. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 312-321.
119. MASSI, G. A. A. **Linguagem e paralisia cerebral: um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa**. 1997. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Linguística de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Paraná, 1997.
120. MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias de políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
121. MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 3 fev. 2011.
122. MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
123. \_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

124. MELO, F. R. L. V. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
125. MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 75-92, jan./abr. 2004.
126. MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.
127. MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
128. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
129. MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.com.br/pdf/rbedu](http://www.scielo.com.br/pdf/rbedu)>. Acesso em: 17 jul. 2011.
130. MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa**: para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
131. MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.
132. MUNIZ, F. B. **Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio de uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar**. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, SP, 2004,
133. NAUJORKS, M. I.; PONTES, B. S.; SHERER, A. Mídia impressa, discurso e representação social: a constituição do sujeito deficiente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande, MS. **Anais...** Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2013.
134. NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001.
135. NUNES, L. R. O. P.; NUNES, D. R. P. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.).

- Um retrato da comunicação alternativa no Brasil:** relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. p. 19-32. v. 1.
136. NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil:** relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007.
137. OLIVEIRA, A. I. A. **Integrando tecnologias para leitura de crianças com paralisia cerebral na educação inclusiva.** 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Teoria e pesquisa do comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
138. OLIVEIRA, I. M. A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Conhecimento e margens:** ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 75-93.
139. OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de 0 a 3 anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida, Serra-ES. **Anais eletrônicos...** Vitória: [s.n.], 2011. 1 CD-ROM.
140. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Org.). **Relatório mundial sobre a deficiência.** Traduzido pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, São Paulo: [s.n.], 2011.
141. PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004a.
142. \_\_\_\_\_. **Possibilidades de histórias ao contrário:** ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2004b.
143. \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
144. PAIVA, P. C. **Influência da textura do recurso pedagógico em atividade de encaixe realizada por alunos com paralisia cerebral.** 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, SP, 2007.
145. PASSOS, P. M. P. **A construção da subjetividade através da interação dialógica pela comunicação suplementar e alternativa.** 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.
146. PASQUALETO, V. M. **A linguagem sem fala:** avaliação da linguagem de crianças com paralisia cerebral e sem oralidade. 2010. 362 f.]Dissertação (Mestrado em Inclusão

Social e Acessibilidade) – Curso de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.

147. PAULA, K. M. P. **Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico**. 1998. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
148. PAULA, R. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2007.
149. PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
150. \_\_\_\_\_. O trabalho da comunicação alternativa na APAE de Niterói: uma estratégia de formação em serviço. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. p. 232-242.
151. \_\_\_\_\_. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
152. PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
153. \_\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
154. PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <[www.scielo.com.br/scielo.php](http://www.scielo.com.br/scielo.php)>. Acesso em: 12 mar. 2012.
155. PIMENTA, S. G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.
156. PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.
157. PIRES, S. C.; LIMONGI, S. C. O. Introdução de comunicação suplementar em paciente atetóide. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 14, n. 1, p. 51-60, 2002.

158. PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Cadernos IL**, Porto Alegre, v. 16, p. 32-33, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1699/showToc>>. Acesso em: 15 set. 2013.
159. PONSONI, A. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2010.
160. PRIETO, R. G. Sobre mecanismo de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.
161. QUITÉRIO, P. L. **Avaliação das habilidades sociais de jovens com paralisia cerebral usuários de comunicação alternativa**. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
162. RAHME, M. M. F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o *outro* no contexto escolar**. 2010. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
163. ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.
164. RODRIGUES, G. F. “**E se os outros puderem me entender?**”: os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
165. ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
166. SAMPAIO, M. C. H. A propósito de *Para uma filosofia do ato* (Bakhtin) e a pesquisa científica nas ciências humanas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 1.º sem. 2009.
167. SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
168. SANTOS, P. F. **Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente**. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
169. SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/artigos/visualizar/Acessibilidade/605/>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

170. SAUSSURE, F. **Escritos de lingüística geral**. Tradução de Carlos Augusto L. Salum. São Paulo: Cultrix, 2004.
171. \_\_\_\_\_. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2008.
172. SEVERO, C. G. **Por uma perspectiva social dialógica da linguagem: repensando a noção de indivíduo**. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
173. SILVA, A. N. **Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade**. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2009.
174. SILVA, A. P. **Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2005.
175. SILVA, D. B. R. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escolar regular: participação, níveis de auxílio e desempenho**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.
176. SILVA, M. C. F. **A comunicação suplementar e/ou alternativa na visão de pessoas com paralisia cerebral adultas e institucionalizadas**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
177. SILVA, M. O. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.
178. SILVA, V. L. **Representações sociais e formação de professores: construindo possibilidades para a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
179. SOUZA, A. G. **Software: esboço de um estudo para as ciências da linguagem**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
180. TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



181. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.
182. UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
183. VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
184. VASCONCELOS, R. **Paralisia cerebral**: a fala na escrita. 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
185. VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
186. VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.
187. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1984.
188. VIGOTSKI, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987.
189. \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
190. \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. Tradução de Jeffderson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
191. \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto e outros. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. [1929].
192. \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
193. VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto, PT: Porto, 2000.
194. VORCARO, A. M. R. **Negociando relações**: da interlocução entre profissionais numa clínica de distúrbios da comunicação. 1992. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
195. WIESEL, E. **Almas em fogo**: perfis e lendas dos mestres hassídicos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

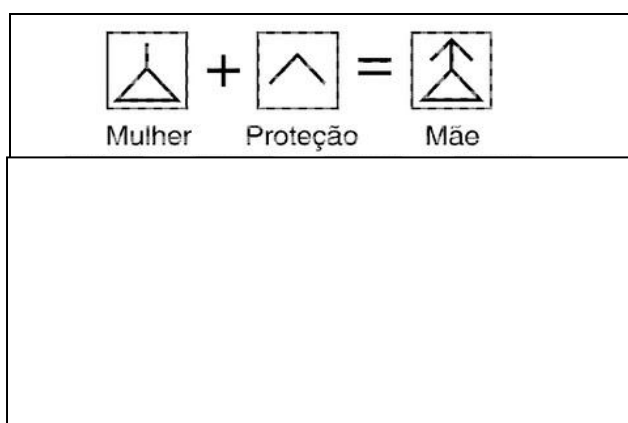
196. ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.
197. \_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. Disponível em: <<http://20017.236.243.880/artes/documentos/outros-textos>>. Acesso em: 3 abr. 2012.
198. ZUTIN, F. S. **Efeitos dos recursos de baixa tecnologia assistiva nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO

**Sistema Bliss:** Os *Blissymbols* foram os primeiros símbolos a serem utilizados no Brasil, assim como em outros países, para comunicação alternativa. O Bliss é um sistema simbólico gráfico-visual composto por três formas: *pictográficas* – desenhos que parecem aquilo que desejam simbolizar; *arbitrárias* – desenhos que não têm relação pictográfica entre a forma e aquilo que desejam simbolizar; *ideográficas* – desenhos que expressam uma ideia, criam uma associação gráfica entre o símbolo e o conceito que ele representa. Compostos – grupos de símbolos agrupados para representar objetos ou ideias (WALTER, 2010). O Sistema Bliss utiliza basicamente símbolos ideográficos. É muito funcional e representa bem os conceitos abstratos. Com ele é possível expressar-se por meio de frases simples até as mais complexas, dependendo do nível e do contexto comunicativo. Ele vem organizado em seis categorias, com cores diferentes, compreendendo classes gramaticais e expressões sociais, de uma forma geral. Segundo Pelosi (2007), esse sistema não obteve muito êxito com crianças pequenas nem com alunos com dificuldades cognitivas severas.



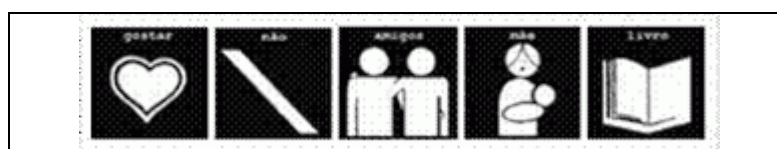
Prancha de comunicação do Sistema Bliss.  
(Também podem ser identificadas por cores específicas)

**Sistema PCS:** O *Picture Communication Symbols* foi composto inicialmente por 700 símbolos e posteriormente ampliado para mais ou menos 3.200. Assim como o Bliss, o PCS é um sistema gráfico-visual. É constituído por desenhos simples, podendo-se incluir, quando necessário, fotografias, figuras, números, letras, entre outros. Quanto ao vocabulário, foi dividido em seis categorias, representadas por cores de acordo com a função de cada símbolo. As cores compreendem basicamente o mesmo universo vocabular do Bliss.



Prancha de comunicação do Sistema PCS.  
Disponível no site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br).

**Sistema PIC:** O *Pictogram Ideogram Communication System* é um sistema utilizado para pessoas com dificuldades de discriminação figura-fundo. É representado por pictogramas, por isso mesmo é menos flexível que outros sistemas. Pelo grau de iconicidade, é fácil de memorizar. O sistema é constituído por 400 símbolos brancos em fundo preto. Esses estão divididos em grupos temáticos diversos.



Prancha com símbolos do Sistema PIC.

**Sistema Rebus:** Este sistema foi inicialmente criado em 1968. Foi adaptado e expandido para indivíduos com dificuldades de comunicação nos Estados Unidos. Inclui 800 símbolos em preto e branco que, combinados, podem representar mais de 2.000 palavras. A forma mais complexa do Rebus combina pictogramas com letras, números, notas musicais, entre outros.



Prancha com símbolos do Sistema Rebus.

**Sistema Picsyms:** Desenvolvido a partir do trabalho com crianças pequenas (CARLSON, 1985) com dificuldades de fala. Contém aproximadamente 1.800 símbolos.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REGIÃO METROPOLITANA



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Este questionário é parte integrante e complementar da entrevista realizada com o responsável pela Coordenação/Gerência da Educação Especial do Município de \_\_\_\_\_.

Esta ação, que envolveu as Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e Secretaria de Estado da Educação, constitui-se no **primeiro momento** da pesquisa de Doutorado de **Vasti Gonçalves de Paula Correia**. O projeto de pesquisa referente a este estudo foi orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus e tem como título preliminar: *Constituição da linguagem em alunos com Paralisia Cerebral sem fala articulada: contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada*.

Para esta primeira etapa, temos os seguintes objetivos:

- Cartografar as políticas públicas de inclusão nas Redes Estadual e Municipais de Educação da Grande Vitória, voltadas às necessidades específicas de alunos com Paralisia Cerebral que dependem do uso da Tecnologia Assistiva (TA)/Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).
- Conhecer as formas organizativas de trabalho pedagógico (uso ou não das TA/CAA) das Redes Estadual e Municipais para/com alunos com Paralisia Cerebral.
- Refletir em que medida as políticas educacionais do Governo Federal vêm impactando e/ou disparando movimentos para a implementação de políticas públicas locais, contemplando as especificidades de alunos com paralisia cerebral com comprometimentos motores severos e de comunicação.

#### 1 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO RESPONSÁVEL PELO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE)

- **Instituição:**
- **Dependência administrativa:** ( ) Estadual (x) Municipal
- **Endereço:**
- **Telefones:**
- **E-mail:**

- **Responsável pelo setor de EE:**
- **Nível de formação:**

## **2 INFORMAÇÕES RELACIONADAS ÀS ESCOLAS, AOS ALUNOS E AOS RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS**

### **2.1 Quantitativo de escolas do Município**

- **Educação Infantil**
- Com acessibilidade plena:
- Com algum item de acessibilidade, como banheiros, rampas, entre outros (indicar o quantitativo e o item):
  
- **Ensino Fundamental**
- Com acessibilidade plena:
- Com algum item de acessibilidade, como banheiros, rampas, entre outros (indicar o quantitativo e o item):

### **2.2 Total de alunos matriculados na Rede de Ensino**

- **Educação Infantil**
- Total de alunos com deficiência:
- TGD:
- AH/SD:
- Total de alunos com deficiência física e/ou múltipla:
- Total de alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala:
  
- **Ensino Fundamental**
- Total de alunos com deficiência:
- TGD:
- AH/S:
- Total de alunos com deficiência física e/ou múltipla:
- Total de alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala:

### **2.3 Total de escolas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com SRM**

- **SRM em pleno funcionamento**
- Educação Infantil:
- Ensino Fundamental:

### **2.4 Total de escolas que receberam recursos do Programa Escola Acessível**

- N.º de escolas que adquiriram recursos de TA:
- Das escolas que adquiriram recursos de TA, quantas optaram por recursos de CAA?



## 2.5 Total de professores que atuam na EE

- Efetivos:
- Contratados:
- Tradutores e Intérpretes de Libras, Instrutores de Libras:
- Outros profissionais:

## 2.6 Há profissionais que atuam em serviços de apoio a locomoção, higienização e alimentação? Sim ( ) Não ( )

- Forma de provisão do cargo:
- Quantitativo:

## 2.8. Que outros recursos humanos atuam na escola em apoio ao processo de inclusão escolar?

- Quantitativo: 38
- Principais atribuições: Auxiliar os professores no processo de apoio aos alunos com NEE.

## 3 QUANTO ÀS AÇÕES INTERSETORIAIS

**3.1** Esta Secretaria tem convênios ou contratos com instituições privadas/filantrópicas/empresa ou grupo empresarial do setor privado, ou pessoa física para atendimento aos alunos público da EE? ( ) Sim ( ) Não

**3.2** Quais as instituições contratadas e/ou conveniadas?

**3.3** Assinale abaixo os serviços prestados/oferecidos, registrando o tipo de atendimento, o número de alunos atendidos e a instituição prestadora do serviço:

- ( ) Atendimento Clínico
- ( ) Atendimento Educacional Especializado
- ( ) Atendimento de Esporte e Lazer
- ( ) Atendimento Profissionalizante
- ( ) Atendimento no Centro de Convivência
- ( ) Atividades Artístico-Culturais

## 4 QUANTO ÀS AÇÕES E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA e/ou MÚLTIPLA SEM FALA ARTICULADA

**4.1** Há alguma política educacional própria, intersecretarias ou em sistema de cooperação quanto a transporte/locomoção de alunos cadeirantes ou com dificuldades de mobilidade, prioritariamente, para as Unidades de Ensino, tanto para sala de aula regular quanto para o AEE? ( ) Sim ( ) Não

- Caso a resposta seja **Sim**, especifique.

- Caso seja *Não*, justifique.

**4.2** Você acredita que o trabalho realizado por professores que atuam na modalidade de Educação Especial, tanto no AEE quanto no trabalho pedagógico articulado/colaborativo com os professores regentes de sala de aula, responde aos desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem apresentados pelos alunos com **deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala?** Justifique.

**4.3** Para além da disponibilização de professores na modalidade de Educação Especial, esta Secretaria desenvolve algum trabalho/acompanhamento às escolas/professores de alunos com deficiência física e/ou múltipla, com severos comprometimentos **motores e de fala**, no que diz respeito à **formação, produção e utilização de recursos de TA/CAA?**

( ) Sim      ( ) Não

**4.3.1** Se a resposta for *Sim*, descreva como esse trabalho/acompanhamento vem ocorrendo.

**4.3.2** Se a resposta for *Não*, descreva os motivos/desafios da não proposição/desenvolvimento dessa ação.

**4.3.3** Caso tenha respondido *Sim* no que diz respeito à realização de acompanhamento a escolas e professores, você acredita que a forma de acompanhamento proposta por esta Secretaria atende às reais necessidades de professores tanto dos que atuam na modalidade de EE quanto dos que atuam em sala de aula regular com os alunos que apresentam **deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala?** Por quê?

**4.4** De que outras propostas/políticas de atendimento e acompanhamento mais direcionadas às escolas/professores esta Secretaria dispõe, considerando as especificidades e necessidades de alunos com deficiência, TGD e AH/SD?

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.

Responsável pelas informações: \_\_\_\_\_  
(Assinatura legível)

**OBSERVAÇÃO:** Este questionário poderá ser enviado por e-mail (digitalizado/escaneado).

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**Roteiro de entrevista aplicada aos responsáveis pelo Setor de Educação Especial das Secretarias Estadual e Municipais da Região Metropolitana de Vitória.**

**Ojetivos Geral e Específicos:**

- Refletir em que medida as políticas educacionais do Governo Federal vêm impactando e/ou disparando movimentos para a implementação de políticas públicas locais que contemplem as especificidades de alunos com Paralisia Cerebral, com comprometimentos motores severos e de comunicação.
- Cartografar as políticas públicas de inclusão nas Redes Estadual e Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória, voltadas às necessidades específicas de alunos com Paralisia Cerebral que dependem do uso das Tecnologias Assistivas (TA), especialmente da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).
- Conhecer as formas organizativas de trabalho pedagógico (uso ou não das TA/CAA) das Redes Estadual e Municipais para/com os alunos com Paralisia Cerebral;

**Identificação do entrevistado/Secretaria Municipal/Estadual e data da entrevista**

- a) Como o setor de Educação Especial se constitui ou se apresenta no organograma desta Secretaria?
- b) Em que essa organização facilita ou dificulta o desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD?
- c) Qual o perfil da equipe, multiprofissional ou essencialmente pedagógica? Quais as áreas de formação dos componentes da equipe? Há profissionais itinerantes na equipe ou na escola?
- d) Quais são os documentos oficiais/institucionais balizadores da Política Educacional

deste Município ou do Estado (PPP da Secretaria, Diretrizes Curriculares, **Política de Educação Especial (EE)/Educação Inclusiva (EI)**, Educação em Tempo Integral, entre outros)?

- e) Para além do documento/política da EE (se houver), a temática EE/EI é apresentada e discutida em todos os demais documentos? Como? em tópicos estanques ou transversalmente, em todo o texto? (Solicitar vista).
- f) O Município tem Decretos, Resoluções e Portarias que tratam de questões relacionadas às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD? Quais dessas legislações contemplam questões educacionais?
- g) Qual é a proposta de inclusão escolar desta Secretaria para os alunos com deficiência, TGD e/ou AH/SD, **considerando**: o acesso/matrículas nas escolas (em todas as escolas e/ou polos-referências de matrículas)?; disponibilização de professores especializados em EE (atendimento por área específica, ou a todas as áreas da EE)?; realização pelos professores somente do AEE ou, além dele, de um trabalho articulado/colaborativo com os demais professores?; disponibilização de profissionais para apoios básicos, como locomoção, alimentação e higienização, e outras formas de apoio pedagógico?; formação continuada aos professores EE (caráter generalista, por áreas de atendimento, ou contemplando as duas dimensões)?; formação continuada dos profissionais da educação (regentes, pedagogos e outros)?; acompanhamento *in loco* aos professores/escola?; oferta de atendimentos em centros conveniados ou não, ações intersetoriais (outras secretarias/Estado/municípios)?
- h) Há alguma **orientação pedagógica** organizada por esta Secretaria para o atendimento das especificidades dos alunos público-alvo da EE (surdez, DM, autismo, DF/DM, cegueira, surdocegueira, AH/SD)?
- i) No que diz respeito aos alunos com deficiência física e/ou múltiplas deficiências, há orientações, formação e/ou acompanhamento *in loco* quanto aos processos de inclusão, sobretudo dos que estão relacionados aos desafios impostos pelos comprometimentos motores e de fala? Quais? Como ocorrem? Se não há, por que não acontecem? O que é preciso para que isso aconteça?
- j) Há alguma **ação pedagógica** já organizada e em desenvolvimento relacionada a TA/CAA voltada ao atendimento desses alunos? Como esta acontece? Se não há, por que ainda não foi organizada?
- k) Quantas SRM foram disponibilizadas pelo Governo Federal? Quantas estão em pleno funcionamento?
- l) Houve alguma ação formativa para o uso do *Software Boardmaker*? E para os demais componentes da SRM?
- m) Os professores utilizam com funcionalidade o *Software Boardmaker*, entre outros recursos que facilitam ou apoiam o processo de comunicação?
- n) Quais são as orientações institucionais deste Município para a oferta e a organização dos atendimentos nas SRM (questão da avaliação/laudos/horários/interface com o

currículo, entre outras)?

- o) Quantas escolas foram contempladas com os recursos do Programa Escola Acessível?  
Quais destas escolas priorizaram a aquisição de recursos de TA/CAA?

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS DOS MUNICÍPIOS DE VITÓRIA E DE SERRA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Este questionário é parte integrante e complementar de outros instrumentos de coleta de dados referentes à pesquisa de Doutorado de **Vasti Gonçalves de Paula Correia**, orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus. A pesquisa trata dos processos comunicativos em alunos com Paralisia Cerebral, sem fala articulada e com severos comprometimentos motores, apoiados pela Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e pretende identificar o nível de conhecimento e percepções quanto às práticas pedagógicas que envolvem esse recurso.

**1 IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL** – (Professores da Secretaria Municipal de Educação de Serra e Vitória-ES)

**a) Nível de formação**

- graduação/cursos:
- com especialização:
- com mestrado/área:
- com doutorado/área:

**b) Tempo de atuação na área de Deficiência Intelectual (DI)**

- Em instituições (APAE, Pestalozzi):
- Em escolas da Rede Pública:
- Em escolas da Rede Privada:

**c) Tempo de atuação como professora de sala de aula comum**

**2 QUANTO A FORMAÇÃO E PROPOSTAS DE ATENDIMENTO VOLTADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MÚLTIPLA SEM FALA ARTICULADA**

- a) Você já realizou cursos ou formação continuada que abordaram a temática Tecnologia Assistiva (TA) com enfoque na CAA? ( ) Sim ( ) Não

- b) Onde foram realizados?
- c) Pode descrever sucintamente o que é CAA?
- d) Você trabalha ou já trabalhou com a CAA? ( ) Sim ( ) Não
- e) Cite alguns recursos de TA/CAA utilizados por você, quando em sua atuação com alunos com comprometimentos motores severos e sem fala articulada.
- f) Em sua avaliação, seu nível de conhecimento acerca dos recursos de TA/CAA é  
g) ( ) muito bom ( ) sei vagamente sobre o assunto ( ) não sei nada sobre o assunto.
- h) Você acredita que o trabalho realizado por professores que atuam na modalidade de Educação Especial (EE), tanto no AEE quanto no trabalho pedagógico articulado/colaborativo com os professores regentes de sala de aula responde aos desafios e possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação apresentados pelos alunos com **deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala?**  
i) ( ) Sim ( ) Não. Caso queira, justifique e apresente sugestões.
- j) Você avalia (considere experiências anteriores e de diferentes Secretarias Municipais ou Estadual em que já atuou) como suficientes ao seu trabalho, quando em atuação com alunos com deficiência física e/ou múltipla com severos comprometimentos motores e de fala, os acompanhamentos pedagógicos, entre outros realizados pelas Secretarias de Educação, como, por exemplo: **disseminação de informações gerais e específicas sobre TA/CAA, formação com enfoques teóricos e práticos que envolvem a produção, o uso e a avaliação desses recursos?**  
k) ( ) Sim ( ) Não ( ) Atendem em parte. Caso queira, justifique a resposta.
- l) Quais são seus maiores desafios ao atuar com alunos com comprometimentos motores severos e sem fala articulada (considere a realização do AEE e o trabalho articulado/colaborativo com os professores regentes)?
- m) \_\_\_\_\_ Preciso de mais fundamentação teórica acerca das questões de aquisição de linguagem e processos comunicativos em pessoas que não “falam”.
- n) \_\_\_\_\_ Preciso de orientações e formação mais específicas quanto ao uso dos recursos de TA e CAA.
- o) \_\_\_\_\_ Não sei como visibilizar os potenciais comunicativos desses alunos e, efetivamente, promover/criar com os professores as condições objetivas para que tais alunos acessem o conhecimento e o currículo escolar.
- p) \_\_\_\_\_ Percebo que a ausência da oralidade associada às dificuldades motoras desses alunos levam grande parte dos profissionais da escola à baixa expectativa quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação desses sujeitos.