

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Graciela Fagundes Rodrigues

**“E SE OS OUTROS PUDEREM ME ENTENDER?”:
os sentidos da comunicação alternativa e suplementar
(CAS) produzidos por educadores especiais**

Porto Alegre

2011

Graciela Fagundes Rodrigues

**“E SE OS OUTROS PUDEREM ME ENTENDER?”:
os sentidos da comunicação alternativa e suplementar
(CAS) produzidos por educadores especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Liliana Maria Passerino

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R696s Rodrigues, Graciela Fagundes

“E se os outros puderem me entender?": os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais / Graciela Fagundes Rodrigues; orientadora: Liliana Maria Passerino. – Porto Alegre, 2011.

192 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação especial. 2. Comunicação alternativa. 3. Tecnologia assistiva. 4. Inclusão social. 5. Sala de recursos. 6. Educação continuada. Passerino, Liliana Maria. II. Título.

CDU – 376

Graciela Fagundes Rodrigues

**“E SE OS OUTROS PUDEREM ME ENTENDER?”:
os sentidos da comunicação alternativa e suplementar
(CAS) produzidos por educadores especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 fev. 2011.

Prof. Dra. Líliliana Maria Passerino – Orientadora

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – UFRGS

Prof. Dra. Mauren Lúcia Tezzari – SMED/POA

Prof. Dra. Débora Conforto – SMED/POA

*Aos meus pais: Arizoli e Zaira,
por terem me proporcionado
o que para eles não foi possível...!
Obrigada, profundamente,
PAI e MÃE por eu ser o que sou hoje!*

AGRADECIMENTOS

A passagem pelo Curso de Mestrado com a conclusão desta dissertação foi uma etapa da minha vida muito especial e desejada. Esta conquista, no entanto, somente foi alcançada porque pude contar com a participação de pessoas que me ajudaram a chegar até aqui! Foram pessoas que me fortaleceram de diferentes maneiras, através de uma palavra de incentivo, de desafios, contrariedades; pessoas com as quais compartilhei angústias, medos, conquistas e alegrias, que me emprestaram um livro, indicaram materiais, enfim...que estavam dispostas a dar a sua mão! Sendo assim, por esta dissertação perpassaram diferentes mãos e vozes! Por isso a imagem de Escher (Drawing Hands, 1948) foi escolhida como fundo pois traduz, perfeitamente, este compartilhar de “mãos”.

Neste momento de agradecer, quero ser objetiva nas palavras, mas dizer que nelas contém meu carinho, apreço e profundo reconhecimento as várias “mãos” que estiveram seja direta ou indiretamente envolvidas na escrita desta dissertação. Assim, agradeço:

Minha orientadora, Profa. Dra. Liliana Passerino, por ter me aceito como orientanda e ter confiado na minha capacidade de realizar o Mestrado. Agradeço o carinho e a simplicidade demonstrada em cada gesto e palavra e, ao mesmo tempo, o rigor, as exigências, as sugestões para o desenvolvimento desta dissertação. Lili, és uma profissional referência para mim, com a qual aprendi e tenho muito ainda que aprender....obrigada mesmo!

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em especial, o Coordenador da Educação Especial Professor Adilso Luis Pimentel Corlassoli e a Coordenadora Adjunta Professora Ana Rosimeri Araujo da Cunha por me autorizarem a desenvolver a pesquisa na Rede. Sou grata pela compreensão e o significado que atribuíram a um trabalho de dissertação como este.

Às educadoras especiais que participaram da pesquisa e terem me acolhido com respeito e carinho no seu trabalho na Sala de Integração e Recursos (SIR) e nos encontros de grupo focal fazendo com que eu conhecesse seus anseios, preocupações e compartilhando conhecimentos e experiências, os quais me enriqueceram como profissional e pesquisadora.

Aos colegas de orientação e demais integrantes da linha de pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos pelas novas amizades conquistadas, pelos inúmeros momentos compartilhados de aulas, estudos, leituras, viagens, risos, abraços, choros... Que nossos laços de união, coleguismo e amizade permaneçam!

De modo especial, agradeço a companhia da colega Aninha, a qual estive comigo vivenciando muitos momentos do Mestrado e para além dele. Todo o meu apreço a tua acolhida e aos laços de coleguismo e amizade que nos uniram e espero que continuem.

À banca examinadora por aceitar meu convite e ter contribuído sobremaneira para a escrita da dissertação: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, referência importante para mim desde que conheci a UFRGS e quando penso e escrevo sobre inclusão escolar; Profa. Dra. Mauren Lúcia Tezzari importante profissional e pesquisadora, a qual esta dissertação encontrou muitos aportes na sua produção; Profa. Dra. Débora Conforto pela gentileza de aceitar o convite, contribuindo com sua trajetória e experiência de pesquisadora na área de Educação Especial e Tecnologias.

À Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) por oportunizar minha qualificação profissional através da concessão da licença para a conclusão do Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) pela concessão da bolsa de estudos.

Por fim, nenhum idioma traduz, *mi amor*, o quanto tua participação nesta conquista foi essencial. Obrigada por ter entendido minhas escolhas, renúncias, ausências, silêncios, risos e lágrimas. Teu apoio e respeito ao meu tempo me fortaleceram e eu pude chegar até aqui. *Muchas gracias! Aguijevete! Rohayhuetereirasa ára ha ára!*

RESUMO

Com o propósito de investigar a relação entre Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) e a Educação Especial, esta dissertação direcionou-se a conhecer os sentidos atribuídos à CAS por educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME). Para isso, os objetivos delineados voltaram-se para a análise dos sentidos produzidos acerca da CAS, investigar como CAS está sendo construída, enquanto área de conhecimento, pelos educadores especiais e identificar as necessidades de formação permanente relativas à implementação da CAS no trabalho articulado entre a SIR e a sala de aula comum. A perspectiva teórica que perpassa o trabalho localiza-se na teoria sócio-histórica. O conceito de sentido adotado é entendido, a partir dessa teoria, como contextual, reconstruído por cada sujeito a partir de suas práticas sociais e resultantes dos significados. Estes delimitam as palavras, o que viabiliza a linguagem humana. A metodologia desenvolvida, para os objetivos delineados, foi a de Grupo Focal combinada com observações realizadas pela pesquisadora nas SIRs, onde atuam os educadores especiais envolvidos na pesquisa. Participaram 08 (oito) educadoras especiais, todas atuando em SIR e que atendiam pelo menos um aluno/a com ausência ou dificuldade na expressão da linguagem oral. A dissertação discute e analisa este contexto da SIR, como o espaço do atendimento educacional especializado da RME. As análises sinalizaram que os sentidos para o profissional da Educação Especial, que atua na SIR acerca da CAS, focalizaram-se na relevância dos aspectos orgânicos do aluno decorrentes da deficiência para justificar a não utilização da CAS. Tal sentido evidencia a CAS como um recurso que favorecerá a comunicação somente daqueles alunos onde o quadro orgânico não for tão limitador. No entanto, constatou-se que as educadoras especiais estão promovendo meios alternativos de comunicação, seja com fotos, objetos concretos ou com recursos de informática. No âmbito da prática, elas percebem a necessidade da presença da Tecnologia Assistiva (TA), porém tal constatação suscita insegurança, pois ainda não é uma área de conhecimento próxima da sua formação docente e das suas práticas pedagógicas. A inserção da CAS, nos espaços da SIR e, conseqüentemente, para além dela, mostrou-se como perspectiva e não como ação planejada e sistemática. Assim, uma análise crítica, não somente sobre a chegada dos recursos de TA nas salas de recurso, com ênfase para a CAS, e suas repercussões para o educador especial – que assume inicialmente a função de operacionalizar tais recursos - é indispensável para a CAS ser utilizada não só na SIR, mas pelas Escolas.

Palavras-chave: **Educação Especial. Comunicação alternativa. Tecnologia assistiva. Inclusão social. Sala de recursos. Educação continuada.**

RESUMEN

Con el objetivo de investigar la relación entre Comunicación Aumentativa y Alternativa(CAS) y Educación Especial, esta disertación está dirigida a conocer los sentidos asignado a la CAS para los educadores especiales que trabajan en la Sala e Integración y Recursos (SIR) de la Red Municipal de Educación de Porto Alegre/RS (RME). Para eso, los objetivos descritos se direccionaran hacia el análisis de los sentidos producidos sobre CAS, investigar como a CAS está construyendose, como un campo de conocimiento, por los educadores especiales y identificar necesidades de capacitación para la aplicación de la CAS en un trabajo conjunto entre SIR y el salón de clases comun. La perspectiva teórica el trabajo se basa, se encuentra en la teoria sócio-histórica. El concepto de sentido es adoptado de esta teoría como contextuales, reconstruído por cada persona en sus prácticas sociales y resultantes de los significados. Estos delimitan las palabras que hacen el lenguaje humano posible. La metodología desarrollada para los objetivos planteados, fue la de Grupo Focal en combinación con observaciones hechas por la investigadora en la SIR donde trabajan los educadores especiales. Participaran 08 educadoras especiales, todas trabajando en la SIR y que atendian al menos un alumno/a con ausência o dificultad en la expresión del lenguaje oral. En la disertación se discute y analiza el contexto de la SIR como el espacio del atendimento educacional especializado de la RME. Los análisis indicaron que los sentidos para el profesional de la Educación Especial que atua en la SIR sobre la CAS, se centro en la pertinência de los aspectos orgânicos que surjan de la discapacidad para justificar el no uso de la CAS. Este sentido, muestra la CAS como un recurso que permitirá comunicarse sólo aquellos estudiantes que las características orgânicas no es tan limitante. Sin embargo, se encontro que las educadoras especiales promueven médios alternativos de comunicación, ya sea con fotos, objetos concretos o recursos de computación. En el contexto de la práctica, se dan cuenta de la necesidad de la presencia de Tecnología Assistiva (TA), pero tal resultado produce incertidumbre, porque no es, todavia, un área de conocimiento cerca de la formación docente y de las prácticas pedagógicas. La introducción de la CAS en los espacios de la SIR y más allá por lo tanto, ha demostrado ser una perspectiva y no una acción sistemática y planificada. Por lo tanto, un análisis crítico no sólo de la llegada de los recursos de TA, con énfasis en CAS, en las SIR, pero ¿qué repercusiones tienen para el educador especial que, en un principio, asume la tarea de poner en funcionamiento estos recursos? Son cuestiones indispensables para CAS ser utilizada no sólo en la SIR, sino por las Escuelas.

Palabras clave: **Educación Especial. Comunicación alternativa. Tecnología assistiva. Inclusión social. Sala de recursos. Educación continua.**

ABSTRACT

Intending to investigate the relation between Alternative Communication and Augmentative (CAS) and the Special Education, this research is directed to investigate the senses attributed to the CAS for special educators who act in the Room of Integration and Resources (SIR) of the Municipal Network of Education of Porto Alegre /RS (RME). In this way, the objectives who have been announced had been turned toward the analysis of the senses produced concerning the CAS; to investigate as CAS are being constructed, while knowledge area, for the special educators, and to identify the relative necessities of permanent formation to the implementation of the CAS in the work articulated between the SIR and the common classroom. The theoretical perspective used in this investigation is situated in the partner historical theory. The concept of sense adopted direction is understood, from this theory, as a contextual, reconstructed by each subject to leaving of its practical social and resultant of the meanings. These helps to delimit the words what makes possible the language human. The methodology developed for the objectives outlined is the Focus Group which were combined with observations made by the researcher in which they operate SIRs special educators involved in research. Eight (08) special educators had participated. All of them acting in SIR and taking care of at least one student with absence or difficulty in the expression of the verbal language. The research argues and analyzes this context of the SIR, as the space of the specialized educational attendance of the RME. The analyses had signaled that the senses for the professional of the Special Education that acts in the SIR concerning the CAS, had been focused in the relevance decurrent the organic aspects of the deficiency pupil to justify not using the CAS. Such senses, evidences the CAS as a resource that will only be favorable the communication of those pupils where the organic picture is not so limited. However, there are evidences that the special educators are promoting half alternative of communication, either with photos, concrete objects or with computer resources. In the practical scope they perceive the necessity of the Assistive Technology (TA), however such result excites unreliability, therefore not yet it is an area of their knowledge next to its pedagogical practical teaching formation. The insertion of the CAS, in the spaces of the SIR and, consequently, stops beyond it, were revealed as a perspective and not as a planned and systematic action. Thus, the critical analysis not only on arrival of resources TA, with emphasis for CAS, in rooms of resources, however that repercussions acquire for the special educator who assumes, initially, the function of employed such resources, are indispensable it CAS to be used not alone in the SIR but by the Schools.

Keywords: **Special Education. Alternative communication. Assistive technology. Social inclusion. Resource room. Continuing education.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAS – Comunicação Alternativa e Suplementar
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EP – Educação Precoce
FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ISAAC – International Society for Augmentative and Alternative Communication
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
PCS – Picture Communication Symbols
PEC – Picture Exchange Communication System
PI – Psicopedagogia Inicial
PIC – Pictogram Ideogram Communication
POA – Porto Alegre
PROINESP – Programa de Informática na Educação Especial
RME – Rede Municipal de Ensino
RS – Rio Grande do Sul
SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial
SIR – Sala de integração e recursos
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TA – Tecnologia Assistiva
TP – Turma de Progressão

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Exemplos de Símbolos Bliss	56
Figura 2 – Exemplos de Símbolos do <i>Pictogram Ideogram Communication</i> PIC.....	56
Figura 3 – Exemplos de Símbolos do <i>Picture Communication Symbols</i> PCS.....	57
Figura 4 – Categorias de Análise e seus Desdobramentos	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos Ciclos de Formação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	84
Quadro 2 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais Disponibilizadas no Período de 2005 a 2010 pelo Ministério da Educação	87
Quadro 3 – Caracterização do Grupo de Educadoras Especiais que Fizeram Parte da Pesquisa.....	97
Quadro 4 – Caracterização dos Alunos Envolvidos na Pesquisa.....	99
Quadro 5 – Caracterização das Salas de Integração e Recursos Quanto à Localização, Número Total de Alunos Matriculados na Escola e o Tempo de Funcionamento da SIR na Escola	101
Quadro 6 – Caracterização dos Encontros de Grupo Focal Quanto aos Temas Discutidos, Data dos Encontros, Número de Educadoras Especiais Presentes, Formas de Registro dos Dados e o Tempo de Duração de Cada Encontro	103
Quadro 7 – Unidades de Análise Identificadas no Material Empírico e suas Relações com os Objetivos Específicos da Pesquisa.....	109
Quadro 8 – Apresentação dos Materiais que constituem as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I e tipo II Instaladas pelo Ministério da Educação/SEESP.	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de Educadores Especiais Segundo Critérios do Trabalho Pedagógico com a CAS	95
Tabela 2 – Caracterização por Serviços especializados de Educação Especial Acerca do uso da CAS	95
Tabela 3 – Unidades de Análise e sua Descrição	109

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	17
2 DOS PONTOS INICIAIS À DEMARCAÇÃO DAS LINHAS	20
3 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM, SENTIDO E SIGNIFICADO: pontos conceituais	28
3.1 CONCEPÇÕES DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA	28
3.2 SENTIDO E SIGNIFICADO: PRESENÇA NA CONSTITUIÇÃO E NAS PRÁTICAS COMUNICATIVAS.....	35
4 “E SE OS OUTROS PUDEREM ME ENTENDER?”: a comunicação alternativa e suplementar (CAS)	43
4.1 A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA.....	43
4.2. REVELANDO CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA CAS	52
4.3 A CAS NO BRASIL	59
5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES ESPECIAIS ALIADA COM A INCLUSÃO ESCOLAR: algumas perspectivas	63
5.1 TECNOLOGIA ASSISTIVA: NOVOS SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	77
5.2 SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: SABERES E FAZERES SINGULARES.....	80
6 COMPOSIÇÃO DA “PAISAGEM”: as linhas teórico-metodológicas	89
6.1 O DESENHO DA PESQUISA.....	89
6.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	92
6.3 OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS	96
6.3.1 Participantes	96
6.3.1.1 As Educadoras Especiais.....	96
6.3.1.2 Os Alunos.....	98
6.3.1.3 As Salas de Integração e Recursos	100
6.3.2 Técnicas de Coleta de Dados	101
6.3.3 Organização dos Dados	106
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	112

7.1 QUAIS SENTIDOS?.....	112
7.1.1 Conceitos e Sentidos	112
7.1.2 Desafios	127
7.1.3 Inclusão Escolar	132
7.2 ÁREA DE CONHECIMENTO.....	143
7.2.1 A CAS Como área de Conhecimento	143
7.3 FORMAÇÃO PERMANENTE.....	153
7.3.1 SIR e Ensino Comum	153
7.3.2 Formação Permanente	160
8 DOS PONTOS INICIAIS AOS PONTOS DE CHEGADA	170
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	193
APÊNDICE A – Quadro de Levantamento das Características de Trabalho e Demandas das Educadoras Especiais Acerca da CAS	194
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado	195
APÊNDICE C – Protocolo de Observação do Atendimento na SIR	196

1 APRESENTAÇÃO

Tentar é arriscar-se ao fracasso. Mas os riscos têm que ser corridos, pois o maior perigo na vida é não arriscar nada. A pessoa que não arrisca nada, não faz nada, não tem nada e não é nada. Pode evitar o sofrimento e o pesar, mas não pode aprender, sentir, mudar, crescer, viver ou amar. (Leo Buscaglia).

Ao colocar no papel as primeiras ideias que iriam compor esta dissertação, inicialmente sob a forma de projeto, tive a sensação de que a mesma era um convite. Um convite a arriscar-me. Porém, um risco que não me imobilizava, mas que aguçava a aprendizagem e, portanto a assumir constantemente uma postura de aprendiz, uma vez que somos aprendizes a vida toda. Por isso faço minhas, neste momento, as palavras de Leo Buscaglia para apresentar esta dissertação e com ela vivenciar os riscos que se inserem neste “tentar”.

Através do ingresso no Curso de Mestrado em Educação me propus a arriscar-me, para além do já conhecido por mim na Educação Especial (área de formação e atuação). Procurei investigar uma área de conhecimento que é muito benéfica para a Educação Especial, porém ainda alheia à mesma. Refiro-me à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS), área de conhecimento que visa a possibilitar a comunicação tanto de pessoas impossibilitadas de fazê-la pela fala como também exerce o papel de apoio suplementar a ela. Atribuo importância ao trabalho na Educação Especial, pois muitos de seus alunos possuem tal necessidade que esta área visa a suprir, mas que desde a formação inicial e, porque não dizer, formação permanente de professores, ela é desconhecida tanto pelos formadores de professores como pelos alunos em formação.

Para colocar em evidência e assumir os riscos da aventura do aprender, este trabalho traz como tema de pesquisa a CAS e os sentidos que a permeiam sob a perspectiva de educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com alunos com deficiências¹ associadas à ausência ou limitações na fala.

¹ Devido à abrangência do termo “necessidades educacionais especiais” opto, nesta dissertação, por utilizar o termo “alunos com deficiência”. Contudo, utilizo tal nomenclatura englobando o público alvo da Educação Especial que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trata-se de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Vejo este contexto da SIR como o espaço do atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, instigante quando pensamos na CAS, já que por ele perpassam temas latentes como a formação docente, a presença de alunos com deficiência no ensino comum e as práticas docentes favoráveis à aprendizagem dos mesmos.

Com o propósito, então, de aproximar os temas referidos à temática central da dissertação, apresento na sequência os caminhos percorridos para tal.

Como linhas introdutórias, contextualizo a pesquisa a partir do campo acadêmico e profissional que me constituíram enquanto educadora especial, apresentando os pontos iniciais que me levaram a optar por desenvolver a dissertação, articulando temáticas de CAS, prática docente e inclusão escolar, fundamentando-me na perspectiva teórica sócio-histórica, especialmente dos conceitos e estudos que se aproximam da abordagem Vygotskyana.

No terceiro capítulo, apresento os conceitos centrais do estudo, ou seja, linguagem, comunicação, sentido e significado. Paralelamente, procurei explorar e aproximar ideias de autores, tais como Vygotsky (1991, 2000), que articula o aspecto biológico com o cultural para entendermos o desenvolvimento humano, assim como a linguagem enquanto constituinte do nosso pensamento. Os demais estudiosos, Góes (2008), Nunes (2005, 2007) e Passerino (2005), com interfaces na teoria sócio-histórica, me auxiliaram a aproximar tais conceitos ao fenômeno da comunicação e seu papel dependente das interações comunicativas, problematizando acerca dos alunos que não se comunicam por meio da fala.

Nos capítulos que seguem, desenvolvo uma revisão de literatura acerca da CAS, contextualizando suas origens e presença no Brasil por meio de pesquisas efetivadas principalmente na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Relacionado com este capítulo encontra-se o próximo que discute a formação de professores na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e as possibilidades de reflexões com os temas CAS e práticas docentes. Além disso, descrevo, em linhas gerais, como se caracteriza a Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, compreendida por saberes e fazeres singulares.

Na sequência, exponho as linhas teórico-metodológicas que desenvolvi, destacando e caracterizando os participantes e os caminhos pelos quais a pesquisa

percorreu para chegar às análises. Estas compõem o capítulo 7, no qual discuto os dados provenientes da pesquisa com minhas análises em conexão com os referencias teóricos. Após, no capítulo 8, apresento as considerações finais, as quais denomino “Dos pontos iniciais aos pontos de chegada”, materializadas através da síntese das análises, discussões desenvolvidas ao longo da dissertação como também os desdobramentos possíveis a partir do tema investigado.

2 DOS PONTOS INICIAIS À DEMARCAÇÃO DAS LINHAS

Pontuar o início de uma trajetória é como se eu entendesse a vida de maneira linear percorrendo sempre uma única direção, uma após a outra. Por isso prefiro falar em “pontos”, estes com os quais vou delineando uma trajetória, pois, tanto na vida como em um trabalho de pesquisa, como este que apresento, são caminhos construídos por escolhas, renúncias, ensaios, dúvidas, motivações e persistências.

Ao buscar os “pontos iniciais” para aqui serem apresentados, deparei-me com a difícil tarefa da escolha, dentre os vários “pontos” que se incluem na minha trajetória enquanto mulher, esposa, professora e aluna. Proponho-me, então, a contextualizar minha formação tendo como base a escolha pelo magistério, perseguindo, logo após, a trajetória acadêmica que emerge com a escolha profissional e o exercício desta. Vivências nas quais me reconheço e onde busco referências para continuar crescendo e me modificando, dentre leituras, cursos, pesquisas, trabalhos, procurando salientar as linhas que possam esclarecer a forma como percebo a Educação Especial se inserindo na minha vida profissional e acadêmica.

Desde a infância tinha muito presente em mim a vontade de querer ensinar e muitas vezes agir com autoritarismo, características que, normalmente, relegamos aos professores, com visíveis indistinções entre o que é autoridade e o que é autoritarismo. Assim obtive muitos incentivos para ingressar no curso de magistério. Além disso, por residir em cidade do interior, as opções eram e continuam sendo restritas. Escolhi cursar o Magistério, foram quatro anos e meio de duração, tempo muito significativo em minha vida, pois muito do que sei hoje como profissional devo a esta formação, apesar de ter encontrado um modelo educacional autoritário, no qual os alunos são os depositários do saber, no sentido Freireano. Este saber pertencente, exclusivamente, ao professor.

Logo após a conclusão do magistério comecei os estudos para o vestibular na cidade de Santa Maria/RS, mas não tinha decidido em qual curso ingressar, somente tinha clareza em optar por uma licenciatura. Pensei na Pedagogia, mas o curso de magistério já me tornara apta, parcialmente, a lecionar nas séries iniciais. Percebendo a necessidade de ampliar os conhecimentos obtidos no curso de

magistério, para além das didáticas para dar aulas a alunos tidos como “homogêneos” nos modos de ser e de aprender, optei pelo curso de Educação Especial com ênfase em Educação de Surdos (havia também ênfase em Deficiência Mental, hoje o curso chama-se Licenciatura em Educação Especial). Considero que foi uma escolha bem sucedida e que me impulsionou a querer explorar por outras áreas como a deficiência mental, por exemplo.

Iniciei minha vida de estudante universitária no ano de 2000 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ano de intensas novidades, desafios, de estabelecer novas amizades, conhecer outros ambientes. Fui me identificando gradativamente com o curso escolhido, mesmo que no primeiro ano tivesse um caráter muito teórico, o que muitas vezes me questionava sobre a relação que este conteúdo tem com a Educação Especial.

Após os três primeiros anos da graduação, desenvolvemos as práticas de ensino que, de acordo com a grade curricular da época, concentravam-se no último ano do curso. Por opção e autorização da Universidade, realizei meu estágio curricular na cidade de Curitiba (PR), em uma Escola Estadual para Surdos com uma turma de 1º série do ensino fundamental. Na busca de desenvolver uma prática coerente com o que foi construído e ressignificado na formação, esta experiência me desequilibrou, no sentido de vivenciar outras abordagens na Educação de Surdos e colocá-las em prática – como a Comunicação Total², por exemplo. Consequentemente, este desafio conferiu adequar-me a uma nova realidade de escola e de ensino. Esta experiência levou-me a valorizar ainda mais os conhecimentos que, ao longo dos quatro anos da graduação, contribuíram para minha formação em Educação Especial, além de perceber que a graduação é apenas a porta de entrada daquele professor/pesquisador que almeja qualificar-se cada vez mais. Também percebi que um título acadêmico traz consigo mais do que uma formação ou a oficialização de uma competência específica, é um desencadeador para a permanente busca do conhecimento. Nas palavras de Demo (2006):

Em vez de comemorar uma formatura definitiva, seria mais prudente comemorar a passagem para um novo desafio [...]. Daí a idéia, que um dia possivelmente se imponha na prática, de que todo diploma deveria ser provisório ou com prazo de validade (DEMO, 2006, p. 37).

² Metodologia de trabalho na Educação de Surdos em que se utiliza tanto a Língua de Sinais quanto a língua oral, simultaneamente.

Em 2004, ocorreu minha vinda para Porto Alegre, impulsionada por motivos pessoais e profissionais que me direcionavam a prosseguir na trajetória de professora de Educação Especial e pesquisadora. Além disso, vislumbrou-se a possibilidade de exercer atividades profissionais e seguir os estudos nesta cidade onde se concentram pesquisadores com destaque acadêmico e grandes centros de estudos como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O desejo que me acompanhava, e acompanha de seguir estudando, fez com que eu iniciasse uma Pós-Graduação *Latu Sensu*³. A sistematização de minhas inquietações, decorrentes do percurso acadêmico em Educação Especial, culminaram na proposta de investigação, com o trabalho monográfico intitulado “O olhar infantil na inclusão: as representações das diferenças”. A proposta deste estudo voltava-se para a análise das representações sobre o aluno com deficiência na sala de aula inclusiva a partir do olhar dos colegas. Ressaltei, neste contexto, a atuação do psicopedagogo institucional, devendo importar-se com esse cotidiano de relações e práticas educativas, de modo que a inclusão não acabe sendo definida apenas como a “lógica” de sairmos da exclusão e irmos a uma “lógica” de inclusão.

Foi imprescindível, para a concretização desse trabalho, e também para posteriores estudos, ter cursado duas disciplinas na modalidade de aluna especial do Programa de Educação Continuada (PEC/UFRGS). Uma delas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, intitulada Cuidado, Poder e (Inter) subjetividade, ministrada pela Prof^a. Dra. Marisa Eizirik, e outra no Programa de Pós-Graduação em Educação, denominada Educação e Inclusão: vozes e perspectivas, com o Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista. O aporte teórico-prático destas duas disciplinas foi muito enriquecedor e me auxiliou a alicerçar produções, tanto da Especialização, que realizava naquele momento, quanto das produções bibliográficas posteriores.

Concomitante a esta vivência de pós-graduanda, e de estar me aproximando e conhecendo os estudos em Educação Especial que a UFRGS desenvolve, fui contratada, em abril do mesmo ano (2004), por uma Instituição de Educação Especial privada, direcionada a adolescentes e adultos com deficiência mental para atuar com professora.

³ Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, concluído em Janeiro/2005.

Criei espaços, a partir dessa experiência profissional, de questionamentos e autorreflexão ao perceber que estava numa posição diferente da qual havia estado – deixara de ser uma universitária – para ser uma profissional. A complexa realidade diante da qual me encontrava exigia a integração de tudo que estava estudando. Isto me impulsionou a encontrar novos caminhos e novas teorias enquanto profissional que busca qualidade na educação dos alunos e da instituição e como pesquisadora, que busca focos de novos conhecimentos dentro da complexidade do cotidiano escolar.

Tornara-se, então, imperativa minha implicação e interesse em pesquisas sobre processos de inclusão escolar e práticas educativas. Sob esta atmosfera instigadora participei pela primeira vez do processo de seleção para o ingresso no Curso de Mestrado da UFRGS. Fui classificada para a segunda etapa e nesta, não fui aprovada. Mas, como escrevi no início do texto que nossas trajetórias são construídas por caminhos nem sempre lineares ou cenários homogêneos, segui adiante construindo outros roteiros.

No primeiro semestre de 2005, cursei outra disciplina como aluna PEC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS): Desenvolvimento e aprendizagem: dos meninos-lobos às comunidades de aprendizagem, ministrada pela Prof^a. Dra. Beatriz Dornelles, a qual me auxiliou na construção de uma visão sistêmica, percebendo o contexto, as histórias, as relações, a cultura da escola e onde está inserida, me direcionando a uma perspectiva de análise que se afasta de um paradigma objetivista e simplificador, para uma abordagem de caráter transdisciplinar. Para isto, as contribuições de autores como, por exemplo, Edgar Morin e Juan Ignacio Pozo, serviram como bases epistemológicas para o desenvolvimento da disciplina.

Além da busca pelo ingresso no Curso de Mestrado, mesclavam-se também a vontade da ascensão profissional, em consonância com minha área de atuação, e interesses acadêmicos, que se encontram na Educação Especial. Decidi então, prestar um concurso público estadual para o cargo de professora de Educação Especial da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Para minha satisfação, obtive aprovação no concurso e comecei minhas atividades nesta Fundação em maio de 2005, sendo meu vínculo profissional atual.

Desenvolvemos na Fundação atividades de pesquisa, capacitação de recursos humanos para o atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades, assessoria e consultoria a instituições públicas e privadas e atendimento direto e indireto à população nas áreas de estimulação precoce, atendimento educacional especializado e preparação para o trabalho. Minhas atividades profissionais estão mais focalizadas no atendimento educacional especializado (AEE)⁴ a alunos com deficiência mental, surdez, paralisia cerebral e capacitação de professores nos municípios do interior do Estado nas temáticas referentes à Educação Especial e Inclusão Escolar.

A emergência de reflexões sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva levou-me a cursar em 2006 a primeira edição do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Com vistas a construir saberes específicos dentro deste campo e, assim, poder orientar a organização da ação educativa na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo a entendê-la não enquanto método ou didatismo, porém inserida num contexto de Educação Geral que busca a possibilidade de educar a todos.

Foi neste curso que, pela primeira vez ouvi falar em Tecnologia Assistiva (TA) e a vislumbrar de que maneira a informática poderia aliar-se à Educação Especial. Porém, naquele momento minhas inquietações e proposta de pesquisa para a escrita da monografia faziam com que eu “delimitasse minhas linhas”, então me dediquei a investigar sobre o professor de Educação Especial nos processos inclusivos desenvolvendo a seguinte monografia: “Da escola especial à escola regular: os desafios dos educadores especiais nos processos de encaminhamentos”.

No ano de 2007, por indicação da FADERS, realizei o Curso de Formação de Professores em Serviço de Informática na Educação Especial promovido pelo MEC/PROINESP, período que correspondeu também com a implantação do Laboratório de Informática na instituição que atuo, sendo eu uma das professoras responsáveis pelo Laboratório. Com a realização do curso, novos saberes

⁴ De acordo com o Decreto Nº 6.571/2008: “§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (MEC/SEESP).

qualificaram minha formação e outros rumos foram sendo delineados tanto na minha prática profissional quanto nos interesses de estudo.

A partir da prática pedagógica realizada no Laboratório através do uso de computadores no processo de aprendizagem, fui percebendo que não bastam apenas os equipamentos na frente dos alunos e a colocação do *software* a ser trabalhado. Anterior a isto é preciso considerar se este aluno consegue ter acesso ao computador pelas “vias” convencionais, ou seja, teclado e mouse. Neste ponto de reflexão é que a qualificação em outras áreas do conhecimento para que possam colaborar com a Educação Especial começaram a ser requeridas por mim, quais sejam a Informática Educativa aliada à Tecnologia Assistiva. Iniciei, assim, a busca por subsídios teóricos, leituras e cursos que viessem garantir um trabalho de qualidade nesta área, que estava sendo desenvolvido no meu local de trabalho. Desse modo, fui percorrendo caminhos, ampliando saberes e fazeres na prática profissional quando me deparei com um fato evidente: uma parcela de alunos com ausência de fala e problemas na comunicação expressiva.

Enquanto profissional, implicada com esta área do conhecimento, observava situações em que estes sujeitos pareciam não estar sendo compreendidos, as iniciativas e intenções comunicativas eram dadas pelos outros, pois não sendo entendidos permitem que estes “outros” falem por eles. Vivenciar situações desta natureza, na qual o aluno tem muito a dizer e nós, interlocutores, direcionamos este dizer às nossas intenções pois não conseguimos o entender, remete a colocar-me no lugar deste aluno e imaginar o quanto ele almejaria: “e se os outros pudessem me entender?”

Frente a esta realidade, e considerando os recursos tecnológicos associados às Tecnologias Assistivas, iniciamos na Instituição o trabalho de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) vinculado à Informática Educativa.

Motivada por esta prática, pelo interesse nesta área, pela percepção do quanto as TAs são importantes para o aprendizado dos alunos com deficiência e pela busca constante da qualificação, cursei no primeiro semestre de 2008 como aluna PEC a disciplina: “Aprender com tecnologias: estudos a partir da matriz Sócio-Histórica”, coordenada pela Prof^ª. Dra. Liliana Passerino. A disciplina veio ao encontro de dois aspectos que se incluem neste âmbito da minha ação docente: de um lado os desafios do ensinar e do aprender no contexto com tecnologias e, por

outro, as significativas contribuições da teoria Sócio-Histórica, tanto para esta área específica quanto para a Educação de forma geral. Um dos aspectos trabalhados nesta disciplina e que muito colabora com meu trabalho voltado às tecnologias, especificamente a CAS, refere-se ao papel da linguagem na aquisição cultural do conhecimento, relacionada aos processos de formação do pensamento.

Estas complexas e instigadoras constatações fizeram-me refletir sobre o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano, e o quanto ela nos possibilita fazer parte ou não de um contexto social. Comecei a considerar, portanto, que o desejo e a possibilidade de comunicar se configuram condições *sine qua non* dos seres humanos. Assim como a fome, a sede e o sono – necessidades básicas que garantem nossa sobrevivência – a comunicação de igual forma assume relevância para o sujeito fazer parte de trocas sociais, facilitando seu processo de construção de conhecimento. Além disso, a Educação Especial como área que se dedica a uma parcela significativa de alunos com dificuldades na aquisição e uso da linguagem, a pesquisa e o desenvolvimento de recursos de CAS promoveria, enquanto instrumento de mediação do sujeito com a cultura, formas de expressar-se e participar de processos interativos, colaborando no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a trajetória descrita, esta dissertação pretendeu investigar como a CAS é significada pelos educadores especiais⁵, na medida em que se apresenta como uma área de conhecimento que engloba recursos, serviços e estratégias de apoio à comunicação e à aprendizagem. Tal temática é caracterizada pela escassez de estudos realizados, principalmente no Rio Grande do Sul, que englobem a utilização deste recurso nas práticas docentes desenvolvidas com alunos com ausência ou problemas na linguagem oral. A partir dos aspectos mencionados, investiguei como vêm sendo implementados os recursos de comunicação alternativa nas práticas docentes de educadores especiais nas salas de recursos, evidenciando aspectos dos sentidos atribuídos acerca da CAS, aproximando-os da inclusão escolar e da formação permanente nesta área de conhecimento. Com base em Pedro Demo (2006), opto por utilizar o termo

⁵ Neste trabalho, denominarei como educador especial o profissional que tem a Educação Especial como formação nas seguintes modalidades: em nível de licenciatura específica; como habilitação vinculada ao Curso de Pedagogia; como Pós-Graduação *Latu Sensu* ou ainda como estudos adicionais. Assim, ao invés de denominar estes profissionais como, por exemplo, de professores da/de Educação Especial usarei apenas educadores especiais.

“formação permanente” entendendo-o não como continuada, esta dando a ideia de estar fazendo a mesma coisa, como se refere o autor: “continua-se com o que já se tem” (p. 50). Mas permanente no sentido de modificar e/ou atualizar o fazer pedagógico permanentemente, “reconstrução sem fim da própria formação” (ibidem).

Desse modo, demarquei e desenvolvi as linhas teórico-metodológicas necessárias à concretização desta dissertação, entendendo esse processo como uma possibilidade de corporificar minha práxis enquanto professora/pesquisadora, acreditando que nos constituímos na busca incessante do crescimento intelectual associado às nossas experiências e saberes pessoais e profissionais.

3 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM, SENTIDO E SIGNIFICADO: pontos conceituais

Este capítulo abordará conceitos centrais para este trabalho, explicitarei como os conceitos de comunicação e linguagem se articulam neste fenômeno crucial para a nossa humanização que é a capacidade de evocarmos nossos desejos, sentimentos, pensamentos e intenções: a comunicação, viabilizada seja através da fala ou não. Tomo como base teórica os pressupostos da teoria sócio-histórica a partir do seu representante principal – Vygotsky⁶– e demais estudiosos que tomam seus pressupostos epistemológicos como fundamentação de seus escritos.

3.1 CONCEPÇÕES DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A comunicação entendida sob um conceito amplo, representada pelo uso da fala, da escrita, gestos manuais, expressões faciais e corporais está presente a todo momento desde que exista uma aproximação entre o sujeito e o seu entorno social em uma relação de reciprocidade. Mas esta reciprocidade nem sempre está presente, por isso a relação é reduzida a um só comunicador, conseqüentemente o outro sujeito não interage, ocupando um lugar somente de espectador. Nesse lugar, o sujeito fica à mercê das interpretações que o outro faz dos seus quereres, o que nem sempre é o que ele quis ou quer dizer. Assim, uma pessoa impossibilitada de comunicar-se pela fala - que é a forma de linguagem predominante na nossa cultura pode vivenciar situações de exclusão em diferentes momentos de sua vida.

Aproximando estas situações para o contexto escolar, as possibilidades de exclusão, em virtude da impossibilidade de poder se comunicar, tornam-se significativas, pois, por exemplo, como estabelecer interações entre professor e o aluno e estes com seus pares? De que forma o professor terá condições de avaliar o conhecimento do seu aluno? Enfim, são complexas situações que se apresentam

⁶ A grafia do nome de Vygotsky para esta dissertação é com dois “Y”, com exceção do que for transcrito de alguma obra ou autores. Da mesma maneira, as referências bibliográficas serão feitas a partir da grafia que consta no material consultado.

quando a comunicação não ocorre através da fala ou quando algum recurso comunicativo tampouco se faz presente na comunicação. Torna-se relevante afirmar que “A comunicação é uma necessidade básica humana [...]” (DELIBERATO; GONÇALVES; MACEDO, 2009, p. 9).

Frente a essa realidade, e considerando os apoios e recursos tecnológicos desenvolvidos nos últimos tempos vinculados à Tecnologia Assistiva (TA)⁷, os Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) vêm ganhando espaço cada vez maior, tanto na área da saúde quanto educacional. A TA refere-se a uma área de conhecimento da qual participam recursos e serviços favorecedores na eliminação de barreiras arquitetônicas e funcionais vivenciadas por pessoas que, em virtude de quadros deficiência permanente ou mobilidade reduzida, enfrentam no acesso aos ambientes e/ou na realização de atividades do cotidiano. Além disso, a CAS torna-se fundamental na aquisição dos conhecimentos, construção da aprendizagem e acesso a formas alternativas de efetivar uma comunicação.

A todo o momento estamos recebendo informações, estas podem ser pelo canal visual, auditivo, corporal, gestual isto quer dizer que nos comunicamos de diferentes maneiras. Sendo assim, comunicação refere-se a “processos de trocas, de interações, que permitem perceber-nos, expressar-nos e relacionar-nos com os outros, ensinar e aprender” (MORAN *apud* PASSERINO 2005, p.19).

A aquisição e uso de uma linguagem são fundamentais ao desenvolvimento humano, pois será a partir deles que o sujeito fará parte da cultura e assim obter condições para vivenciar os processos sócio-históricos daquele contexto. Von Tetzchner afirma que “não é possível criar a linguagem independentemente do indivíduo – ela é tanto criada quanto partilhada por meio de atividades comunicativas dos membros de uma cultura” (2009, p. 14).

Para Vygotsky (2000) “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (p. 11). Não é possível então, adquirirmos uma linguagem isoladamente, pois ela constitui-se e se manifesta socialmente, assim como a comunicação que, para ocorrer, necessita do outro que dará significado a minha expressividade. Além de estarem vinculadas ao contexto social para se desenvolverem, a comunicação e a linguagem estão relacionadas

⁷ O conceito e caracterizações da TA serão desenvolvidos no próximo capítulo: “E se os outros puderem me entender”? A comunicação alternativa e suplementar (CAS).

com a existência de significados. Assim como a palavra que, para Vygotsky, não se materializa sem significado, da mesma maneira a comunicação, unicamente, é possível se estiver incluída nela uma linguagem que não necessariamente tenha que ser a oral. “Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (op.cit., p. 10). Desse modo, para existir uma linguagem há que haver significado que será compartilhado com os membros da cultura.

Linguagem - conceito fundamental para o assunto que permeia o presente estudo e suas análises - na concepção de Passerino (2005) significa:

[...] um sistema composto por um conjunto de símbolos e um conjunto de normas, ambos conhecidos pelos sujeitos e que têm dupla função: construção de mensagens e a atribuição compartilhada de significados (PASSERINO, 2005, p.19).

A partir destas considerações reitero que não é possível haver comunicação sem uma linguagem, com essa afirmativa entendo que o uso da CAS configura-se enquanto um sistema de signos que medeiam a comunicação, tornando-a possível.

Para Vygotsky nossa relação com o mundo exterior possui como formas de intervenção o uso de instrumentos e de signos. O diferencial atribuído por ele entre estas duas formas de relação com o contexto sócio-histórico encontra-se no propósito a que cada um (instrumento e signo) corresponde. Os instrumentos estariam direcionados a elementos externos ao indivíduo, com o intuito de produzir mudanças no meio, nos objetos, controlar a natureza. Por outro lado, os signos, também nomeados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos," direcionam-se a atender o próprio sujeito, como controle de suas próprias ações em nível intrapsicológico (VYGOTSKY, 1991). No entanto, instrumentos e signos estão implicados desde sua origem:

Os instrumentos e os signos aparecem juntos desde o início da história dos homens. Segundo a Antropologia moderna, instrumentos e signos têm uma origem comum. Isto é: o trabalho humano. Para construir um instrumento é necessário como propósito um sistema de signos e vice-versa. Construir signos significa o pressuposto do contexto social do uso dos instrumentos, porque construir instrumentos não é um ato individual, mas, fundamentalmente, um ato social (FICHTNER, 2010, p. 17).

Ao considerar a CAS como um sistema de signos me refiro que ela não só está voltada a auxiliar o sujeito a relacionar-se com o contexto social, mas

principalmente atua no comportamento do próprio sujeito, modificando-o e consolidando processos de significação a cada signo utilizado.

De acordo com Vygotsky (1993) a linguagem tem duas funções básicas, como intercâmbio social: para se comunicar com seu semelhante o homem cria e utiliza os sistemas da linguagem (símbolos), e enquanto pensamento generalizante, a linguagem que ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sobre uma mesma categoria conceitual (signos). Primeiro a criança capta palavra-objeto, a palavra é propriedade fundamental dele. “O uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo” (op.cit., p.43). Então primeiramente a palavra é o objeto, após é que ela generaliza-se. Estudar estas questões de linguagem e pensamento a partir do paradigma sócio-histórico nos faz compreender que o desenvolvimento da linguagem não deve ser visto enquanto fato isolado, e sim relacionado com outros aspectos do desenvolvimento humano que são o pensamento.

O fato da palavra se tornar generalizada somente é possível pela participação do pensamento, já que este se realiza por meio da palavra, que traz consigo o significado de cada elemento que nomeia. Na concepção vygotskyana “o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado [...]” (VIGOTSKY, 2000, p. 398).

Todas essas aquisições somente são possíveis por processos de aprendizagens que requerem a presença e a interação com outros sujeitos. Trago para desenvolver estas ponderações os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem a partir da teoria sócio-histórica. Tais conceitos possibilitam repensar paradigmas educacionais que embasam práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o ensinar e o aprender. Assim, faz-se importante refletir sobre que concepção de ser humano e de aprendizagem são referidas na teoria sócio-histórica. Como estes conceitos articulam-se com o fazer pedagógico, subsidiando o professor na compreensão do complexo processo de aprender dos alunos?

De acordo com a teoria sócio-histórica a aprendizagem não se resume ao aspecto cognitivo, ela vai além dele: influências históricas e culturais estão presentes, inclusive na constituição dos sujeitos.

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VIGOSTKY, 2000, p. 16).

Desse modo, considerar o aprender relacionado apenas ao intelecto é limitar os seres humanos na construção de seus conhecimentos, pois para que este processo desenvolva-se corroboram também as interações com o meio social. Outro aspecto relevante nesta concepção é que o conhecimento de mundo pelos sujeitos somente ocorre a partir de processos de mediações, no qual signos e instrumentos construídos culturalmente, pelas gerações, são significados nestas relações sociais.

O sujeito conhece o mundo a partir do outro, através da mediação de seus pares que colaboram para ressignificar o contexto sócio-histórico que se insere. Sendo assim, ter com quem interagir e comunicar-se tem importância para tornar propício o pertencimento dos sujeitos no entorno.

O ser humano se constitui nas relações que estabelece com seu mundo exterior. Vygotsky (1991) considerava que o desenvolvimento humano não pode ser entendido por um estudo do próprio sujeito, e sim dele entrelaçado com o contexto sócio-cultural, que também participa de seu desenvolvimento ontogenético, ou seja, a história pessoal de cada sujeito na sua espécie. Este desenvolvimento, segundo Vygotsky, ocorre em dois planos: interpsicológico (entre pares) e intrapsicológico (no próprio sujeito).

Vygotsky, na sua obra “A formação Social da Mente” (1991), analisou a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conceitos muito importantes para a Educação, apresentando três abordagens: a primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. A segunda posição postula que aprendizado é desenvolvimento. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. A terceira posição tenta superar os extremos das outras duas, combinando-as. Por exemplo, a Teoria de Koffka, citada por Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois

processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro.

Para descrever a sua abordagem, Vygotsky (1991) apresenta dois tópicos a serem considerados: relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento e os aspectos gerais dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. A partir do autor, a aprendizagem é anterior à entrada da criança na escola. No entanto, a aprendizagem escolar “introduz algo novo no desenvolvimento da criança que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Esse conceito é relacionado, metaforicamente, a uma árvore: os frutos seriam o desenvolvimento real, funções já consolidadas, e as flores e sementes processos em maturação que podem tornar-se frutos. Inclui-se neste entendimento a imitação, considerada como potencializadora de novas aprendizagens no sentido de que não se constitui em ato mecânico, mas carregada de significados e que pode ir além da representação, sugerindo assim uma concepção de imitação, tida por nós como mera repetição. Em contrapartida, é um dos pontos conceituais interessantes descritos pelo autor, considerando-a como a internalização dos processos de mediação. Rego (2008), aproximando a imitação das brincadeiras infantis, afirma que “através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo” (REGO, 2008, p. 113).

Próximo às ideias de Vygotsky, Tomasello (2003), em sua obra “Origens Culturais do Conhecimento Humano”, esclarece que os animais não percebem o outro como um agente intencional de aprendizagem, e nós humanos sim, por isso não só imitamos como “aprimoramos” este imitar indo além, atingindo a ZDP.

Ao percebemos o outro como um agente intencional de aprendizagem, temos aqui a definição de transmissão cultural proposta por Tomasello (2003), que a define como “processo evolucionário razoavelmente comum que permite que cada

organismo poupe muito tempo e esforço, para não falar de riscos, na exploração do conhecimento e das habilidades já existente nos coespecíficos” (p.4). Isto me remete a vários aspectos da vida humana, pois quando nascemos emergimos em um mundo que já está histórica e socialmente constituído, no qual cada indivíduo se insere culturalmente nele num processo de apropriação cultural, “[...] o incrível conjunto de habilidades cognitivas e de produtos manifestado pelos homens modernos é o resultado de algum tipo de modo ou modos de transmissão cultural únicos da espécie” (TOMASELLO, 2003, p. 5). Além disso, reitera Tomasello (ibidem), “um fato ainda mais importante é que as tradições e os artefatos culturais dos seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo de uma maneira que não ocorre nas outras espécies – é a chamada evolução cultural cumulativa”.

Outrossim, considero a linguagem como transmissão cultural, pois integra o contexto sócio-histórico e é nele adquirida pelas interações com seus pares.

Principalmente importantes são os símbolos lingüísticos, pois neles está incorporada historicamente a forma como os nossos antepassados acharam importante em categorizar e interpretar o mundo visando a comunicação interpessoal (PASSERINO, 2005, p.43).

Desenvolvimento e aprendizagem, dois conceitos que disserto na perspectiva sócio-histórica, servem como bases epistemológicas a serem pensadas nas propostas de elaboração, apresentação, estratégias e avaliação da aprendizagem na Escola. Quando Vygotsky nos afirma que o aprendizado deve ir além do que o aluno já sabe significa, nesta prática, ter um olhar prospectivo, e este olhar prospectivo quando trabalhamos na Educação Especial nos mostra que há possibilidade de superar as representações de que estes alunos não avançam e, com isso, não haveria necessidade de investir em suas aprendizagens. Ou, ainda, quantos alunos que não falam estão sendo impossibilitados de avançar em suas aprendizagens, estando permanentemente na zona de desenvolvimento real, repetindo aquilo que já sabem ou não tendo a legitimidade do saber já adquirido, pois como o professor reconhece seus saberes quando não há um recurso de comunicação que possa mediá-lo nesta relação?

As reflexões trazidas me fazem repensar que concepções de ensino e aprendizagem estão fundamentando diferentes práticas educacionais – sua elaboração e desenvolvimento - incluindo também a participação das tecnologias na

Escola. Já que elas podem não estar sendo vistas como aliadas ao processo pedagógico, e sim como uma ferramenta ainda “estranha” que está a parte desse processo. Com isso, o entendimento, a reflexão e a efetivação da concepção sócio-histórica poderiam ser uma forma de corroborar para a compreensão dos contextos educacionais de modo a otimizarem a colaboração, a interação entre pares, bem como os processos de comunicação e linguagem mediados pelos recursos da CAS.

3.2 SENTIDO E SIGNIFICADO: PRESENÇA NA CONSTITUIÇÃO E NAS PRÁTICAS COMUNICATIVAS

Considero esta área de conhecimento – Comunicação Alternativa e Suplementar – de fundamental importância quando me remeto a alunos sem linguagem oral, assim como sua articulação com pesquisas e estudos que analisam o desenvolvimento da comunicação tendo como recursos de mediação a CAS, haja vista que não basta o recurso para haver comunicação, mas sim quem irá propiciar situações em que o mesmo servirá de meio para efetivar esta situação comunicativa.

Nesta direção, remeto-me a Góes (2008) que nos alerta que:

problemas de interação com alunos especiais têm efeitos muito prejudiciais, justamente por se tratar de sujeitos que precisam mais que outros (ainda que todos precisem) da disposição do educador para se manterem imersos nos processos de significação (GÓES, 2008, p. 42).

A presença de alunos que não se comunicam através da fala, ou possuem dificuldades na sua expressão, desafia a Escola e a remete a investir em possibilidades que viabilizem estratégias e recursos de comunicação. Soto e Von Tetzchner (*apud* Nunes 2007a) chamam de inclusão comunicativa o processo pelo qual existe uma forma compartilhada de comunicação na sala de aula, na qual “[...] tanto o aluno especial⁸ não verbal como o aluno dito regular adquirem essas formas de comunicação, as quais passam a se tornar parte da rotina escolar” (p.82). Possibilitar meios para o desenvolvimento desta “inclusão comunicativa” contribuirá

⁸ Os termos “aluno especial” e “aluno regular” citados pelos autores traduzem-se, para este trabalho, como alunos com e sem deficiência respectivamente.

na aprendizagem, evitando que a presença do aluno não se restrinja ao aspecto físico, mas que seja participativa, que ele possa ter o direito de expressar-se independentemente da forma com que isto irá ocorrer.

A prática pedagógica do professor não ocorre no vazio, ela fundamenta-se em crenças, valores, representações sobre o ensinar, o aprender e também sobre o próprio aluno que está a sua frente. Estes processos sociais e culturais dão contornos à relação pedagógica, possibilitando a observância ou não de elementos como, por exemplo, a acessibilidade comunicativa entre este professor e o seu aluno. São desafios que se apresentam de forma geral e principalmente quando falamos de alunos sem linguagem oral, para os quais, ressaltam Nunes e Nunes (2005), “parece ser mais fácil fazer as escolhas para estes indivíduos do que dar-lhes oportunidade para falar por si próprios” (p.158).

Neste ponto, o conceito de mediação a partir de Vygotsky contribui para esse entendimento, já que na perspectiva sócio-histórica não basta estarmos desenvolvidos organicamente ou no plano biológico, pois o plano social também o influencia por meio de processos de mediação. Nosso desenvolvimento ontogênico⁹ está implicado na dimensão das relações sociais onde as situações de mediação são relevantes

como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que a priori encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento (BEYER, 2005b, p.5).

Como proposto, um mediador que possa tornar a comunicação deste aluno viável é imprescindível, pois por si só este sujeito poderá não conseguir, mesmo com a utilização da CAS, pois conforme Orrú (2007) esses sistemas de comunicação alternativa e suplementar atuam “como objeto de apoio à construção do signo a partir da mediação exercida pelo professor numa perspectiva não reduzida de simples troca de informações ou comunicação mecanizada” (p.321).

Segundo Beyer (2005b), “a mediação, na concepção vygotskiana, não se centra propriamente no ato humano, mas nos vários instrumentos culturais,

⁹ Vygotsky propôs dois planos de desenvolvimento humano: o filogenético e o ontogenético. O primeiro sendo o desenvolvimento do sujeito na história da espécie humana e o segundo referente ao desenvolvimento deste dentro da sua espécie (BEYER, 2005a).

incluindo-se as ferramentas para uso material [...] e os instrumentos psicológicos” (p. 118). Considero, nesta perspectiva, a CAS além de “um objeto de apoio à construção do signo” como exposto anteriormente, mas também um instrumento psicológico de mediação (signo) não humano, que possibilita outra forma de interação do sujeito com o meio atuando nas estruturas cognitivas (pensamento) e linguísticas (linguagem). “Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens” (VYGOTSKY, 1993, p. 333).

Na perspectiva vygotskyana, as relações que os sujeitos estabelecem com o meio ocorrem através dos instrumentos e signos, os quais se materializam através de materiais concretos ou humanos. Na relevância dada ao contexto social e cultural enquanto constituinte dos sujeitos, de igual importância assume para a constituição da linguagem e seu uso. É nos contextos de interação com os outros que ela inscreve-se e é significada. Segundo Von Tetzchner (2009):

Uma premissa básica é que a comunicação e a linguagem se desenvolvem unicamente por meio da participação e da interação social. O suporte deve auxiliar as crianças a desenvolverem as mesmas práticas de comunicação e linguagem que as outras crianças, para se expressarem e para negociar sentidos em atividades de envolvimento coletivo e na interação social (VON TETZCHNER, 2009, p.19).

O autor citado utiliza o termo “suporte” como tradução do termo *scaffolding* baseado nos estudos de Wood, Bruner e Ross (1976) como “andaimes” ou “suportes” proporcionados por uma pessoa mais experiente para a resolução de um problema por parte de outra, menos experiente. No entanto, discordo da concepção de *scaffolding* na medida em que esta enfatiza o instrumento como forma de mediação e não a relação de mediação implicada para o desenvolvimento da ZDP. O que implica um desenvolvimento dialético entre a necessidade de apoio (mediação) e a capacidade de atuar independentemente, mas que pode retornar a ZDP novamente. É com este entendimento que considero o termo “suporte” na referida citação.

Ao desenvolver seus estudos sobre o Pensamento e a Linguagem, Vygotsky faz diferenciação entre sentido e significado. Segundo ele o sentido refere-se “a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças a ela (palavra). Portanto, o sentido é sempre uma forma dinâmica, variável, que tem

diversas zonas de estabilidade diferente” (VYGOTSKY, 1993, p. 333). E o significado “é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (ibidem). Portanto, se o significado está relacionado a delimitar os conceitos, nos interessa entender os sentidos, pois estes são contextuais elaborados pelos sujeitos a partir de suas vivências nos diferentes contextos.

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p.31).

Por isso, esta dissertação investigou os sentidos acerca da CAS pelos educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos (SIR)¹⁰, pois mesmo que o espaço de atuação tenha a mesma proposta de trabalho, cada profissional é único e estabelece sentidos diferentes acerca da sua prática pedagógica, sem contar que os contextos sócio-históricos também são diferenciados. Ao trazer estes dois conceitos para o trabalho,— sentido e significado —, identifico que a produção de sentidos somente é possível porque houve a constituição de um significado prévio a cada sentido que os sujeitos apropriam-se.

O significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 1998, p. 50).

Integrante da palavra é o significado enquanto elemento constituinte daquela, pois segundo Vygotsky (2000) o significado “é a própria palavra vista no seu aspecto interior” (p.398). Contida na palavra está a generalização, na qual o significado é remetido a diferentes situações, produzindo, desta maneira, sentidos a cada uma delas. Assim, segundo o autor: “A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos” (VYGOTSKY, 2000, p. 9). Para exemplificar,

¹⁰ A Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre refere-se a um serviço de apoio educacional especializado existente desde 1995, que apoia o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas comuns da Rede Municipal. O histórico, a caracterização dos profissionais e a dinâmica dos atendimentos serão descritos mais adiante.

se pensarmos na palavra bola, cada um de nós terá sua forma de representá-la mentalmente, a partir das diversas experiências que teve com tal objeto, posso pensar em uma bola de basquete, futebol, tênis, etc..

Para a Educação Especial, encontramos na obra Fundamentos de Defectologia¹¹, escrita na década de 1924 aproximadamente, a valorização de propostas educacionais que favorecem o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência. Conforme Vygotsky, o desenvolvimento é o mesmo para todos, porém os contextos de aprendizagem poderão ou não oportunizar meios para a compensação. Assim, o autor considerou que “todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación”¹²(VYGOTSKY, 1997, p. 14). A compensação a partir de Vygotsky é social no sentido que direciona-se às oportunidades que o meio social proporciona ao sujeito com deficiência a partir da sua condição biológica e não implica uma mera superação biológica de uma deficiência.

Com isso, Vygotsky distingue duas dimensões da deficiência na constituição dos sujeitos: a primária e a secundária. A primária constitui-se dos aspectos orgânicos que se revelam em diferentes tipos de deficiência, e a secundária volta-se para a produção de “pseudo-deficiências” em virtude da precariedade das relações sociais que limitam e privam os sujeitos de se desenvolverem. Em razão disso, os aspectos de ordem primária poderão ou não se converter em secundários.

La propia acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta o refleja, el niño no siente directamente su defecto, el percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como “una luxación social” (VYGOTSKY, 1997, p. 18).

Neste sentido, o desenvolvimento de alternativas pedagógicas que possam viabilizar uma interação comunicativa entre professor e aluno é fundamental, permitindo a saída de um silenciamento que não fique atrelado à causa orgânica, mas que esta possa ser compensada pelo contexto social, na medida em que o mesmo oportunize aos sujeitos terem “vez” e “voz”.

¹¹ O termo defectologia, em russo, refere-se ao que hoje seria o campo de conhecimento da Educação Especial, diz respeito ao estudo das deficiências, principalmente a surdez, a cegueira e a deficiência mental. A obra em que Vygotsky trata deste assunto é o Tomo V, Fundamentos de Defectología, das Obras Escogidas.

¹² As citações em língua espanhola se manterão conforme o original.

Vygotsky defendeu o que, hoje, chamaríamos de abordagem ‘compensatória’, que leva em conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema (EVANS, 1995, p. 71).

Os sistemas de comunicação alternativa, por exemplo, podem ser entendidos enquanto signos que modificam o próprio sujeito e o meio, não apenas um instrumento sem significado, tanto para o usuário quanto seu interlocutor. Constituem formas favoráveis à compensação de um déficit, neste caso na comunicação, oportunizando o sujeito para que seja protagonista dos seus desejos e pensamentos, como qualquer outra pessoa. Não se trata de negar a falta, a deficiência, a limitação, mas olhar para o entorno e possibilitar situações favoráveis de desenvolvimento humano e qualidade de vida. A partir de Alfred Adler¹³, Vygotsky refere que a “oposición entre la deficiencia orgánicamente dada y los deseos, fantasías, sueños, es decir, las tendencias psíquicas a la compensación, están implícitas el punto de partida y las fuerzas motrices de toda educación” (VYGOTSKY, 1997, p. 45). Acrescento, ainda, como aspecto fundamental para o entendimento de compensação nessa abordagem, o que ressalta Vygotsky, ao considerar que “lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto em sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial” (op. cit., p. 19).

Observa-se que a linguagem está ligada ao desenvolvimento cognitivo e a impossibilidade dela na sala de aula poderá ter reflexos na aprendizagem, pois “o não falar” comumente aparece como sinônimo do “não aprender,” como se fosse uma relação de causa e efeito. Prioriza-se o “é” e não o “é constituído por”, ou seja, a aluno “é deficiente”, “é hiperativo”, “é violento” e o “constituído por relações sociais” são deixados em segundo plano ou inexistentes, como se os fenômenos sociais fossem previsíveis e o ser humano imutável. Corrobora com isso a ideia de

¹³ Alfred Adler (1870-1937) foi um psiquiatra austríaco e o fundador da psicologia do desenvolvimento individual. Segundo sua teoria, o meio social e a preocupação contínua do indivíduo em alcançar objetivos preestabelecidos são os determinantes básicos do comportamento humano, o que inclui a sede de poder e a notoriedade. Vygotsky atribuiu importância às suas ideias por considerar a compensação como força motriz para o processo de desenvolvimento de crianças deficientes. Por outro lado, também realiza críticas acerca de seus fundamentos filosóficos por considerar a compensação com significado universal e desenvolvida naturalmente. Para Vygotsky, no entanto, são as interações sociais e a participação do sujeito que poderão propiciar formas de compensação (VYGOTSKY, 1997).

identidade como algo dado, fixo, e não uma identidade que envolve espaços de relação que nos constitui ao longo de nossa vida. Esses ideários de olhares que encobrem as potencialidades dos sujeitos “[...] tem acarretado movimentos de exclusão de pessoas com deficiência, percebidas como Sujeitos que constroem suas identidades a partir e exclusivamente em torna das suas limitações e permanecem como tal” (CARVALHO, 2008, p. 26).

Assim, apresenta-se o “aluno deficiente” e não o “aluno”. Trazendo palavras de Meirieu (2002):

A perfeição aprisiona... é a imperfeição que permite o trabalho permanente de ajuste, no que chamamos de metacognição e onde acreditamos que se constrói verdadeiramente a inteligência e, ao mesmo tempo, a liberdade dos atores (MEIRIEU, 2002, p. 121).

Trata-se, então, de (re)criarmos momentos pedagógicos nos quais os olhares possam ser ampliados e a mobilização de outras estratégias de ensino e aprendizagem possam ser consideradas e colocadas a serviço de práticas pedagógicas favorecedoras de uma Educação que possibilite contemplar a diversidade dos alunos e as formas de acesso ao conhecimento.

A linguagem medeia os sujeitos com o mundo, pois de acordo com Padilha (2004):

o homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano (PADILHA, 2004, p.20).

Para Vygotsky (1989) a aprendizagem tem origem social por isso está implicada na relação que os sujeitos têm com seus pares. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 99). Se a aprendizagem depende das relações estabelecidas, viabilizando o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando caminhos para que futuramente o sujeito possa agir autonomamente, de que forma isto se efetivará, se esta relação social não ocorre ou não é propiciada?

Vygotsky (2000) considerava que o desenvolvimento humano não poderia ser entendido por um estudo do próprio sujeito e sim dele entrelaçado com o contexto

sócio-histórico que se faz presente no seu desenvolvimento ontogenético. Além disso, as interações sociais são responsáveis pelas funções psicológicas superiores, sendo a linguagem adquirida a partir desta relação social, em diferentes grupos - família, escola, entre outros – dos quais os sujeitos participam, enfatizando que situações de isolamento nada contribuem para este aspecto. Assim considera que “as funções psicológicas superiores surgem como atividades em colaboração” (VIGOTSKY, 2000, p. 429).

Sintetizando estas considerações relacionadas à relevância das situações de interação social para o desenvolvimento humano, temos assim, na linguagem, a possibilidade de relacionarmos uns com os outros e que carrega consigo significados para poder tornar efetiva a comunicação. Esta última, continuamente produzindo sentidos na cultura. Desse modo, essa investigação abordou a produção de sentidos e, na temática em questão, acerca da CAS, a partir do olhar e da voz de educadores especiais implicados no atendimento educacional especializado na SIR.

4 “E SE OS OUTROS PUDEREM ME ENTENDER?”: a comunicação alternativa e suplementar (CAS)

Garantir o acesso e a permanência na Escola, seja para um aluno com deficiência ou não, significa inseri-lo em um grupo social e, neste, compartilhar ideias, desejos, pensamentos e opiniões. A aquisição do conhecimento não ocorre apenas pela proximidade física entre os envolvidos no contexto escolar, mas também pela possibilidade de poder comunicar-se, compreender o que passa a sua volta e, principalmente, interagir com o seu grupo e demais pessoas. Ressalto que a base para que ocorra esta interação é a comunicação. Uma das alternativas de ampliar e possibilitar um canal de comunicação àquelas pessoas que não possuem uma linguagem, tanto receptiva quanto expressiva, que seja suficientemente clara, é a disponibilidade e o desenvolvimento da CAS, como um signo de mediação.

Neste tópico, procurarei caracterizar a Tecnologia Assistiva e suas categorias, na qual a CAS é um de seus componentes; anuncio elementos reflexivos sobre a repercussão dessa área para as práticas na Educação Especial. Na continuação, apresento e descrevo as características da CAS, sua presença no Brasil, articulando as argumentações com os principais pesquisadores nacionais da área.

4.1 A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA

A aproximação da Educação com as Tecnologias vem requerendo outras formas de organizar as práticas educacionais na Escola. A concepção de tecnologia, aqui adotada, pressupõe artefatos/produtos que facilitaram/facilitam a vida das pessoas. Portanto, tecnologia é associada ao cotidiano; assim trago como referência Manzini (2005) que afirma:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada

ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física (MANZINI, 2005, p. 82).

No âmbito desta (re)organização, está o pensar em uma Educação que vá além do lápis e do caderno (instrumentos historicamente concebidos enquanto representação de Escola). Porém, como relacionarmos lápis e caderno com Escola, quando presenciamos alguns alunos que, por limitações motoras decorrentes das mais variadas etiologias não se beneficiam desses instrumentos, pois não conseguem utilizá-los para aprender? De que maneira formas de pensar, escrever, ouvir e falar, que não são manifestas convencionalmente, podem estar presentes na Escola? Que concepções de ensino e aprendizagem colocam-se a partir do momento que nos são apresentadas peculiaridades desta natureza para no processo pedagógico?

Tornam-se então salutar o conhecimento docente, a adaptação e utilização de recursos tecnológicos favorecedores de práticas pedagógicas com alunos com deficiência na sala de aula, contemplando suas necessidades de acesso ao currículo escolar, refletindo na melhoria do processo ensino e aprendizagem e nas relações sociais. Pois o currículo escolar não se limita a um rol de conteúdos a serem trabalhados. Ele abrange, além disso, princípios filosóficos, éticos, pedagógicos e culturais que permeiam a instituição escolar. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assim o concebem (BRASIL, 1998):

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1998, p. 31).

Os movimentos de reestruturação escolar em seus diferentes aspectos, a partir da presença de alunos com deficiência que, até então não eram “previstos” ou eram silenciados pelas Escolas, implicaram que olhássemos para as Tecnologias como importantes aliadas à Educação.

Dentre a amplitude de definições e recursos que englobam a tecnologia, nesta pesquisa, me remeterei a uma área de conhecimento com importante papel para satisfazer a essas necessidades que é a Tecnologia Assistiva (TA).

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão que integra a Secretaria Especial dos

Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), é responsável pelo desenvolvimento de estudos na área e proponente de políticas públicas para a implantação e implementação desta área de conhecimento em nível nacional. A definição de TA proposta pelo Comitê é a seguinte:

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 com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a).

Esta área engloba diferentes categorias de acordo com o objetivo e funcionalidade a que se destina (BERSCH, 2010). Assim temos, como exemplos:

- Auxílios para a vida diária e vida prática: talheres adaptados, utensílios para o dia a dia (alimentação, higiene e vestuário);
- CAS (Comunicação Alternativa e Suplementar): fotos, fichas para comunicação, pranchas, pastas, vocalizadores, *softwares*, objetos concretos e reais;
- Recursos de acessibilidade ao computador: mouse e teclados adaptados, acionadores, *softwares* especiais como leitores e ampliadores de tela por exemplo.
- Sistemas de controle de ambiente: controle remoto, acionadores de luz, campainha;
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade: rampas, elevadores, bebedouros, banheiros adaptados, calçadas e piso tátil;
- Órteses e próteses: amplificador auditivo individual, talas;
- Adequação postural: coletes posturais, estabilizadores de movimento, encostos anatômicos, almofadas para posicionamento adequado;
- Auxílios de mobilidade: cadeira de rodas, andadores;
- Adaptações em veículos: elevadores, câmbio automático, pedais adaptados;
- Auxílio para pessoas surdas e pessoas cegas: celulares, despertadores com áudio e/ou vibração, relógios com vocalizadores, lentes, lupas, livros em áudio, *closep caption*, cães-guia;

Além dessas categorias e seus exemplos para a Escola, podemos adaptar diferentes materiais tais como suporte de mesa para tesoura e apontador, de modo a melhorar a destreza para o recorte e o apontar um lápis, engrossadores de lápis, letras imantadas e emborrachadas, plano inclinado para a escrita e apoio à leitura, antiderrapante para o teclado do computador, cadernos com pautas largas, livros com velcro nos cantos inferiores das páginas, facilitando a troca de uma página para outra. Nestes exemplos do que é possível fazer e adquirir em recursos que favoreçam a acessibilidade, como também da abrangência da Tecnologia Assistiva, nota-se o quanto esta área de conhecimento precisa ser (re)conhecida por nós profissionais, assim como pelos seus principais destinatários, as pessoas com deficiências ou temporariamente com alguma limitação. Pois possibilitaria contemplar diferentes necessidades, sejam elas de natureza física, sensorial, comunicacional, entre outras. Como aponta Galvão Filho (2009):

Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (GALVÃO FILHO, 2009, p.116).

Encontra-se na legislação nacional o termo Ajudas Técnicas como sinônimo de Tecnologia Assistiva. Ajudas Técnicas foi a primeira denominação dada à área, aparecendo inicialmente no Decreto nº 3.298 de 1999, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

Art. 19 Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).

Atualizando este conceito e ampliando a TA para além de “elementos” que seriam os recursos, temos este importante Decreto publicado cinco anos após, conhecido como a “Lei da Acessibilidade” (Decreto nº 5.296/04). Esse Decreto regulamenta duas leis anteriores: a Lei 10.048/00 e a Lei 10.98/200. A primeira destaca-se por estabelecer prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo. A segunda estabelece normas

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, além de definir e diferenciar o que é acessibilidade e o que são barreiras.

O Decreto nº 5.296/04 trata de aspectos importantes e necessários nas adaptações arquitetônicas que promove o ir e vir das pessoas com deficiência nos diferentes espaços que se fazem necessários. Apresenta o Plano Nacional de Acessibilidade, sob direção da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que articula em parceria com os Estados e Municípios a efetivação de estudos e diagnósticos acerca da situação de acessibilidade que se encontram. No artigo 61, o Decreto elucida o seguinte conceito para o termo Ajudas Técnicas:

Art. 61. Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Observamos, então, que esta definição amplia o termo “elementos” presente na primeira definição (Decreto nº 3.298/99), ainda que não deixe claro que a Tecnologia Assistiva envolve recursos e serviços, pois não basta o recurso, por trás dele tem o profissional que indica e acompanha o processo de adaptação e uso do mesmo. Sendo assim, ela é uma área de conhecimento multidisciplinar.

Sobre a denominação a ser disseminada no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas na Ata da V Reunião (BRASIL, 2007b) recomenda “a utilização única da expressão Tecnologia Assistiva, a partir de agora, nos documentos oficiais do CAT, principalmente pelos seguintes motivos”, que assim os explicita:

a) tendência nacional já firmada no meio acadêmico, nas organizações de pessoas com deficiência, em setores governamentais (MEC, MCT, CNPq), Institutos de Pesquisas (ITS) e no mercado de produtos;

b) pelo primeiro objetivo do CAT, explícito no Artigo 66 do Decreto nº 5.296/2004, relativo à estruturação das diretrizes da área de conhecimento. Foi proposto também que a expressão Tecnologia Assistiva seja utilizada no singular, por referir-se a uma área de conhecimento;

c) por ser uma expressão bastante específica ao conceito ao qual representa, diferentemente das expressões “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, que são

mais genéricas e também utilizadas para referirem-se a outros conceitos e realidades diferentes.

A amplitude de recursos e serviços que envolvem esta área de conhecimento (Tecnologia Assistiva) incita-nos ao diálogo e a relações interdisciplinares, favorecendo para que práticas pedagógicas estejam subsidiadas por outros saberes de igual importância. Na Educação Especial, estas redes de colaboração entre as áreas são imprescindíveis, uma vez que os espaços frequentados pelos alunos não restringem o escolar e a viabilidade de trazer os recursos da TA para a Escola passa necessariamente pela aproximação e apoio de outras áreas como a Terapia Ocupacional e a Fisioterapia, ambas com responsabilidades na prescrição de uma cadeira de rodas, a recomendação de assento anatômico ou mesmo na adaptação de material escolar, para a vida diária, por exemplo.

Na escola de ensino comum, este serviço de Tecnologia Assistiva deve ser inicialmente efetivado nas salas de recursos pelo educador especial e expandido à sala de aula na qual o aluno que necessita da TA frequenta. Nesse sentido, a apropriação deste saber passa, primeiramente, pelos educadores especiais, por meio do Atendimento Educacional Especializado, destacado nos últimos dispositivos legais emitidos pela Secretaria Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). Trago para esse contexto dois importantes documentos legais acerca da temática em questão:

O Decreto nº 6.571 de 2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destacando o apoio técnico e financeiro a ações, dentre as quais ressalto as seguintes (BRASIL, 2008a):

Art 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

Especificando o inciso V, o Decreto expõe no parágrafo 2º do artigo 3º, que:

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, **softwares para comunicação alternativa** e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008a, grifo meu)

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica são formalizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº4 de 2009. Tal Resolução orienta os sistemas públicos de ensino sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Destaco o artigo 2º, por refletir, nas reflexões trazidas até o momento, sobre a implicância da Tecnologia Assistiva na Escola:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da **disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias** que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas **de comunicação e informação**, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, grifo meu).

Como observamos, a acessibilidade ao conhecimento é destacada nestes documentos legais, devendo portanto os recursos de TA serem disponibilizados na Escola. Remeto-me, então, a uma de suas modalidades que é a Comunicação Alternativa e Suplementar, esta de fundamental relevância para possibilitar a acessibilidade comunicativa aos alunos impossibilitados de fazerem por meio da fala. Por isso, a interlocução do educador especial com as demais áreas do conhecimento, a fim de que, na Educação, esse profissional possa constituir uma prática direcionada às finalidades e às demandas deste campo a partir do diálogo com as demais. Portanto, tão importante quanto promover acessibilidade física nos espaços, as normativas emitidas pelo MEC/SEESP também destacam a acessibilidade comunicativa como objetivo nas propostas a serem efetuadas pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Corrobora com esse aspecto Von Tetzchner (2009) ao afirmar: “O acesso à comunicação é tão importante quanto o acesso físico de pessoas com deficiência, ainda que a provisão do acesso à comunicação ainda esteja bastante longe de ser atingida” (p. 24). Oxalá, em nosso País, possamos eliminar o advérbio “bastante”.

A ausência e/ou limitações na comunicação pode estar associada a um quadro variado de etiologias, desde situações de deficiência mental, paralisia cerebral, autismo, síndromes e problemas psíquicos. Com isto, encontra-se um número significativo de alunos com deficiência mental, paralisia cerebral e autismo que apresenta dificuldades comunicativas associadas a sua condição, caracterizado pela inviabilidade da comunicação por meio da fala. Mas esses alunos estão nas escolas, sejam Escolas Especiais ou Escolas de Ensino Comum e, estando nelas, estabelecem relações sociais e envolvem-se em processos de ensino e aprendizagem. Assim, alguns questionamentos emergem de tal contexto, a maneira como se estabelecem estas relações, principalmente com o professor, que é um dos principais propulsores deste aprendizado, não desconsiderando os demais participantes como os colegas, por exemplo. Acredito que algumas estratégias de comunicação são utilizadas neste momento pedagógico a fim de significar o que o aluno está querendo evocar, seja por gestos, vocalizações, expressões faciais, recursos visuais, etc., e o que este professor está significando. Porém, não significa que estas estratégias de comunicação sejam favorecedoras de uma interação, porque elas podem, inclusive, nem existir.

De acordo com Meirieu (2002),

[...] o momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a 'dureza' do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação (MEIRIEU, 2002, p. 90).

Implicados nesse momento pedagógico estão os diferentes olhares e intencionalidades de um professor, que tem algo a ensinar, e do aluno, que é o alvo deste ensinar. Sob este olhar reduzimos a relação pedagógica a dois elementos somente - o professor e o aluno -, mas é importante considerar que ambos são participantes de uma rede de relações que fundamenta e dá sentido a própria Educação.

Conforme apontou uma pesquisa realizada por Souza e Nunes (2000), as iniciativas de comunicação, nas interações entre professor e aluno, resultaram na prevalência do interlocutor que, neste caso, foi o professor. O estudo tinha como objetivo analisar a interação professor e aluno com deficiência motora e de

comunicação em escolas de ensino comum e de Educação Especial. Foi evidenciado que a prevalência das interações era iniciada com mais frequência pelos professores do que pelos alunos. As autoras ainda concluem para “a necessidade de ampliar as estratégias usadas pela professora para evocar e responder aos atos comunicativos do aluno, facilitando o desenvolvimento das habilidades comunicativas deste e aproveitando as oportunidades de interação entre ambos” (NUNES; NUNES, 2005, p. 150).

Pelo pouco conhecimento acerca dos recursos da CAS, seu uso na Escola, tanto especial quanto comum, é quase inexistente. Sem contar que na formação inicial de professores tampouco aparece enquanto conteúdo presente nos currículos dos cursos de Pedagogia ou área afins.

[...] sabemos que ainda são poucas as Instituições de Ensino Superior que oferecem nos seus currículos disciplinas, mesmo que eletivas, específicas que abordem temas relacionados à Educação Especial, e, menos ainda, quando falamos de TA [Tecnologia Assistiva] e CAA [Comunicação Alternativa e Ampliada] (SCHIRMER, 2009, p. 266).

Com o propósito de suprir esta lacuna, vem sendo empreendida uma pesquisa na UERJ, coordenada pela professora Dr^a Leila Regina de Paula Nunes, “Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial e continuada de professores”. As ações desta pesquisa estão voltadas ao planejamento, implementação e avaliação de programas de formação inicial (graduandos em Pedagogia da UERJ) e continuada (professores da Rede Municipal de Ensino do RJ) sobre acessibilidade comunicativa para favorecer o uso dos recursos da CAS e de informática acessível por alunos com deficiência física, múltipla e autismo, sem fala articulada (SCHIRMER, 2009).

Nesta perspectiva, a utilização de um sistema de comunicação alternativa como viabilizador de práticas pedagógicas, contemplando a singularidade comunicativa dos alunos, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem e às relações sociais vem ao encontro de salientar a necessidade de não apenas incluir novos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, mas também propiciar outra forma de entender o próprio fazer pedagógico e a relação professor-aluno.

Como um dos propósitos dessa investigação foi propiciar a formação permanente dos educadores especiais participantes, tal condição foi viável na

medida em que, além do olhar da pesquisadora, no local de atuação dos educadores especiais, as discussões no grupo focal a cerca da CAS relacionada ao contexto escolar vigente forneceu subsídios a um espaço de formação próximo às situações cotidianas de trabalho. Pois são saberes compartilhados no grupo e com o grupo, que levam à reflexão e a possibilidades de qualificação da formação pedagógica.

Aproximar o espaço escolar enquanto campo de estudos e pesquisas às Universidades torna-se relevante no sentido de colaborar para um trabalho coletivo entre os docentes, assegurando que esse espaço possa ressignificar suas práticas e qualificar seus conhecimentos, percebendo o que necessita ser revisto tanto nos aspectos de planejamento e avaliação quanto de formação permanente. Além disso, parcerias com as Universidades para contribuir com a formação de professores são fundamentais, seja na forma de desenvolvimento de programas de formação, planejamentos e projetos efetuados, tanto por docentes quanto por alunos.

4.2 REVELANDO CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA CAS

Uma área de conhecimento que tem sido investigada e desenvolvida há algumas décadas, principalmente nos Estados Unidos e Canadá, e que no Brasil ainda mostra-se incipiente, principalmente no Estado do Rio Grande do Sul (RS), é a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS). Na literatura internacional ela é designada como *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. Em nosso País, não há uma denominação padrão, esta área recebe diferentes denominações como Comunicação Alternativa, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Comunicação Alternativa e Ampliada, Comunicação Alternativa e Suplementar.

No trabalho desenvolvido por Chun (2009) denominado “Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil” encontram-se importantes direcionamentos ao termo, bem como se esclarece a forma como esta área vem sendo denominada nos diferentes periódicos nacionais. De acordo com seu estudo, a CAS já não mais se restringe à área clínica,

se ampliou além do âmbito de clínicas e instituições especializadas, abrangendo Prefeituras Municipais de várias cidades, por meio de suas Secretarias de Educação e Saúde, além do significativo desenvolvimento de pesquisas e trabalhos no meio acadêmico (CHUN, 2009, p. 70).

Nunes e Nunes (2005) ainda acrescentam que ela vem sendo implementada nas escolas regulares onde se fazem presentes alunos com ausência ou limitações na fala.

Com base no estudo de Chun, as versões “Comunicação Alternativa e Suplementar” e “Comunicação Suplementar e/ou Alternativa” foram as mais frequentes em seu levantamento nos periódicos nacionais indexados nas bases Lilacs e Scielo até 2007, e predominantes nas publicações do Estado de São Paulo/SP. Além disso, esclarece que o termo “Augmentative” é designado como suplementar e, no contexto, “Suplementar” à fala. E o termo “Alternative,” associado ao termo “Augmentative”, refere-se a pessoas com oralidade comprometida e que necessitam de um meio, não que amplie a fala, mas que seja alternativa a ela. Ressalta-se que o uso isolado do termo “Augmentative” seria mais adequado do que o uso de “Alternative”, uma vez que, por mais que a fala esteja comprometida, alguma vocalização é produzida. “Assim, não se trataria de propiciar uma alternativa à fala, mas de suplementá-la” (CHUN, 2009, p. 72). O mesmo ocorre com a utilização isolada do termo “Alternative”, pois se trata de situações especiais em que a pessoa realmente não possa expressar-se pela fala e aquela, então, faz sua substituição total.

Nessa dissertação opto por utilizar o term: “Comunicação Alternativa e Suplementar” (CAS), dentre as diferentes denominações existentes, por considerar que a tradução literal da palavra “Augmentative” está associada à “aumentativa”. Porém esta não é a palavra adequada ao que a Comunicação Suplementar visa, já que ela não “aumenta” a comunicação, mas auxilia, facilita a ocorrência da mesma. Conforme Reily (2007)

tal termo [aumentativa] não dá conta do sentido de *augmentative*, que traz a conotação de auxiliar, servir como apoio, complementar, enfim, suplementar a comunicação dos outros meios já empregados, como os gestos, o olhar, a expressão facial, o sorriso, e mesmo alterações de tônus muscular, além da própria fala ou vocalização, que pode estar presente (REILY, 2007, p. 28).

Considerando as definições expostas, o conceito de CAS é entendido como sistemas que englobam diferentes formas de comunicação, abrangendo o uso de gestos, sinais e expressões faciais, uso de alfabeto ou cartões com símbolos pictóricos, ou inclusive sistemas computadorizados de voz sintetizada (GLENNEN, 1997).

A CAS envolve, portanto, o uso de variadas vias pelas quais a linguagem pode assumir sua função comunicativa. Desde o próprio corpo, enquanto um potente comunicador, ao uso de recursos para além dele. Manifestações advindas do próprio corpo são comuns quando a criança não dispõe de alternativas de comunicação, assim o choro, o grito, as expressões faciais acabam tornando-se expressões que, na família, adquirem significação. Este aspecto relaciona-se ao conceito de intersubjetividade que, para Wertsch (1999), implica: “la intersubjetividad se relaciona con la medida em que los interlocutores de una situación comunicativa comparten una perspectiva” (p.177).

Mãe e filho desenvolvem signos peculiares ao seu entorno social que, conseqüentemente, não são significados socialmente construídos, mas apenas compartilhados num contexto limitado (por exemplo, a família) e, portanto, quando esta criança ingressa em outros contextos como o escolar, por exemplo, sua forma de comunicar-se já enfrenta dificuldades, pois são outras situações comunicativas que fogem ao contexto familiar.

Para Vygotsky (*apud* WERTSCH, 1988)

[...] la interacción social necesariamente presupone generalización, y el desarrollo de significado de la palabra, es decir la generalización, se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social. De este modo, las formas humanas superiores únicas de interacción social psicológica son posibles solamente porque el pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado (WERTSCH, 1988, p. 110).

Por isso, a expansão dos significados dos signos compartilhados na família deve ser estendida a outros contextos, pois, de acordo com Wertsch, (*op.cit.*) para Vygotsky “la interacción social genuina, o psicológica, necesariamente implica el uso del signo con un significado generalizado” (p.110).

Por isso justifica-se a utilização da CAS no desenvolvimento comunicativo destas crianças que não fazem uso funcional da fala, visando, neste trabalho, à construção compartilhada de signos contidos no recurso que ela irá utilizar com seus

interlocutores. Importante destacar o conhecimento do professor acerca do tema, pois:

A diversidade de habilidades comunicativas identificadas entre os alunos com necessidades educacionais especiais tem instigado e mostrado aos professores a necessidade de conhecer recursos que possibilitem não só a ampliação de processos de interação, mas a possibilidade de utilizar recursos e estratégias para a construção da linguagem e aprendizagem escolar (GIARDINETTO; DELIBERATO; AIELLO, 2009, p. 739).

As possibilidades de comunicação podem ocorrer sem ajuda ou com ajuda (DANELON, 2009). Nas primeiras, as manifestações corporais servem de estratégias, a pessoa faz uso da comunicação expressiva e indicativa, manifestada por meio de vocalizações, gestos, língua de sinais, aceno com a cabeça, direção do olhar. Com ajuda, requer o uso de estratégias e recursos além do próprio corpo, podendo ser objetos reais, concretos ou visuais. Como exemplos temos miniaturas e brinquedos (signos tangíveis); fotos, desenhos, ilustrações (imagens bidimensionais); sistemas arbitrários de natureza figurativa ou pictográfica (PIC, PCS, PECS); sistemas logográficos (Bliss e Rebus), além da escrita ortográfica e voz digitalizada ou sintetizada.

De acordo com Pelosi (2000) o que contribuiu para o desenvolvimento da CAS foi a propagação e estudos de símbolos pictográficos para a comunicação das pessoas que não sabiam ler e escrever. Dentre estes símbolos destacam-se os seguintes, usados para a confecção de cartões e pranchas de comunicação: o Sistema *Bliss* idealizado inicialmente por Charles Bliss em 1942; o *Pictogram Ideogram Communication* – PIC teve como precursor o canadense Maharaj em 1980; o Sistema *Picture Communication Symbols* (PCS), proposto em 1981 pela fonoaudióloga Roxana Mayer Johnson e o *Picture Exchange Communication System* – PEC que tem em Andrew Bondy e Lori Frost seus principais representantes.

Apoiada no estudo de Glennen (1997), Pelosi (2000) descreve o Sistema Bliss como

o primeiro sistema gráfico de símbolos a ser adotado na comunicação alternativa e ampliada. Através do esforço de Shirley McNaughton, o *Blissymbolics Communication Institute* foi formado em Toronto para promover treinamento profissional no uso da comunicação alternativa e ampliada (PELOSI, 2000, p. 37).

Seus símbolos possuem iconicidade pouco legível, pois se misturam nele símbolos ideográficos, representando uma ideia e símbolos arbitrários estabelecidos por combinações entre símbolos e que não têm relação direta de iconicidade com o que quer representar. Por tratar-se de uma simbologia complexa sua utilização está mais direcionada a pessoas sem comprometimento cognitivo.

O sistema Bliss de Comunicação foi desenvolvido de 1942 a 1965 por Charles K.Bliss e baseava-se na filosofia de Leibnitz, buscava criar uma linguagem que ultrapassasse diferenças de línguas. Em 1971 Mcnaughton utilizou-o com indivíduos com severos distúrbios de linguagem, adaptando o sistema e alguns de seus símbolos. O sistema é composto por símbolos gráficos, coloridos e derivado de um número básico de figuras geométricas (DELIBERATO, 2007, p.372).

Veamos alguns exemplos:

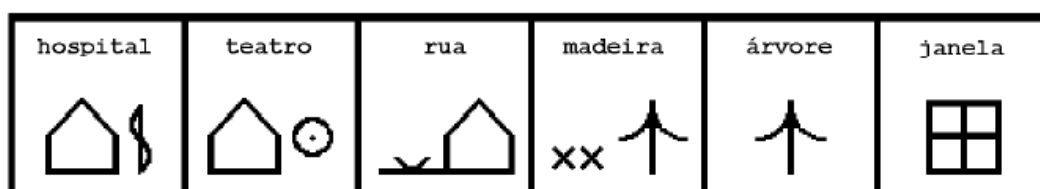


Figura 1- Exemplos de símbolos Bliss¹⁴.

O *Pictogram Ideogram Communication* – PIC – é composto basicamente por símbolos pictográficos, muito próximos ao que querem representar. Trata-se de figuras brancas em fundo preto e não são combináveis como o Bliss.

Tendo origem no Canadá, tornou-se popular nos Estados Unidos da América, Noruega, Dinamarca Portugal e Brasil. Este sistema devido a sua alta iconicidade, abrange um maior número de usuários para os quais o uso no Bliss torna-se complexo. A figura 2 traz alguns exemplos do PIC:



Figura 2- Exemplos de símbolos do PIC¹⁵.

¹⁴ Símbolos retirados do trabalho de GERICOTA, Manuel. Ajudas técnicas à comunicação para pessoas com paralisia cerebral. Porto: 1995.

¹⁵ Símbolos retirados do trabalho de GERICOTA, Manuel. Ajudas técnicas à comunicação para pessoas com paralisia cerebral. Porto: 1995.

O *Picture Communication Symbols* – PCS – pode ser considerado o sistema gráfico de comunicação alternativa difundido mundialmente e um dos mais utilizados no Brasil, por tratar-se de uma coleção de aproximadamente 5.000 símbolos com relação direta ao que representa, tornando-se, assim, de fácil compreensão tanto para o usuário da CAS quanto para o interlocutor. Idealizado pela fonoaudióloga americana Roxana Mayer Johnson nos anos 80, o PCS

possui desenhos bidimensionais, constituindo relação idêntica com o objeto a que se refere. Inclui alfabeto e números além de permitir o uso de fotos. Algumas palavras têm dois ou mais pictogramas correspondentes, o que permite ao usuário escolher o símbolo mais próximo de seu contexto (DELIBERATO, 2007, p. 372.).

Além de ter sido traduzido para o português do Brasil, possui tradução em mais de 10 línguas. No Brasil ele é comercializado seja através de livro (*Combination Book*) ou em programas de computador como o *Boardmaker*, que é um banco de imagens para a confecção de cartões, pranchas ou até mesmo atividades pedagógicas e o *Escrevendo com Símbolos* (BERSCH e SCHIRMER, 2007).

Exemplos de símbolos do PCS:

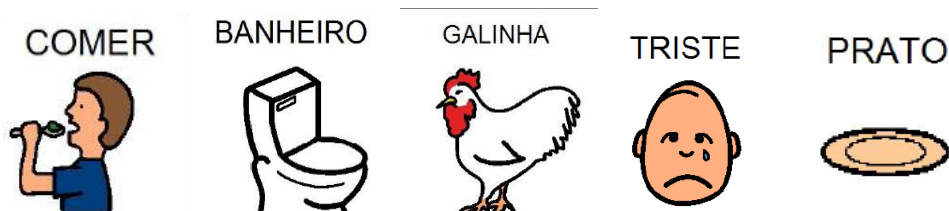


Figura 3 - Exemplos de símbolos do PCS¹⁶

Nos três sistemas apresentados observe que a palavra escrita pode vir acompanhando o símbolo ou não, dependendo da necessidade do usuário, da finalidade do uso dos recursos e do contexto de funcionalidade do mesmo.

O último sistema a ser caracterizado é o *Picture Exchange Communication System* – PEC. Trata-se de uma metodologia de intervenção em CAS que faz uso dos símbolos do PCS. No Brasil, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Walter (2000, 2006), que adaptou o PEC para o nosso País no trabalho realizado

¹⁶ Símbolos retirados de arquivo pessoal da autora deste trabalho.

com crianças autistas. Ela o descreve como um sistema de comunicação por troca de figuras, permitindo que muitos jovens autistas americanos adquirissem a habilidade de comunicação dentro de um contexto social (WALTER, 2000).

Com o PEC os desejos e manifestações são trocados pelas imagens que os correspondem. Assim ele é descrito como “um sistema que não requer material complexo e nem técnicas especializadas para o treinamento [...] pode ser usado de forma individual em uma variedade de lugares, incluindo a casa, escola e comunidade” (WALTER, 2000, p.25).

De acordo com Walter (2000), o Sistema de Comunicação por Intercâmbio de Figuras (PECS) foi descrito nos Estados Unidos pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost, os quais desenvolveram esta proposta no *Delaware Autistic Program*. Além disso, propuseram um manual de treinamento de comunicação alternativa, principalmente para crianças com autismo infantil e outras dificuldades de comunicação.

Conforme exposto, a CAS caracteriza-se por apresentar um amplo repertório de recursos gráficos, que com o passar do tempo vai sendo aprimorado e, cada vez mais, atendendo a uma variedade de necessidades dos seus usuários. Deliberato, Gonçalves e Macedo (2009) revelam, neste sentido, que a CAS “compreende recursos que possibilitam dar voz a pessoas impedidas de se comunicar por meio da oralidade, ou que apresentam a inteligibilidade da fala significativamente comprometida, em qualquer época do ciclo de vida” (p. 9). Abordam, portanto, que seus possíveis usuários seriam “desde crianças em fase de aquisição da linguagem a adultos que sofreram acidentes ou patologias que comprometeram sua comunicação” (ibidem).

Ressalta-se, no entanto o pouco conhecimento sobre a comunicação alternativa e suplementar por parte de profissionais, tanto da área clínica, quanto educacional, os quais poderiam dar início a uma prática profissional que viesse a favorecer um atendimento qualificado, possibilitando a comunicação destes sujeitos para interagir com o mundo. Nunes et.al (2008) aponta que, apesar da CAS ter sido introduzida no Brasil na década de 70, a população beneficiada ainda é reduzida, seja em contextos de instituições especializadas ou de escolas regulares. Duas mudanças fundamentais a autora sugere para dar conta de um processo de inclusão escolar que vá além da socialização, são elas o emprego planejado e consistente da

tecnologia assistiva com ênfase nos recursos da comunicação alternativa e a formação inicial e permanente do professor.

4.3 A CAS NO BRASIL

Nos trabalhos de Pelosi (2008) e Nunes (2007b) são relatados elementos históricos que contextualizam a maneira como a CAS foi desenvolvida no Brasil. As autoras afirmam que esta prática começou na década de setenta do século XX, na Associação Quero-Quero de Educação Especial e Reabilitação Motora em São Paulo. O sistema gráfico de comunicação utilizado, inicialmente, foi o *Bliss* trazido do Canadá pelos fundadores da instituição.

Atualmente, as principais pesquisas na área da CAS estão sendo conduzidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, que possui desde 1995 um grupo de pesquisa denominado “Linguagem e comunicação da pessoa com deficiência”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. A coordenação deste grupo está a cargo da Prof^a Dr^a Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, com uma vasta produção científica na área.

Na Universidade de São Paulo - USP, o Prof Dr. Fernando Capovilla do Instituto de Psicologia tem suas pesquisas voltadas ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação e intervenção em distúrbios de linguagem oral, escrita e de sinais. Também idealizou sistemas computadorizados de CAS, como o *ImagoAnaVox*¹⁷, que é um software para comunicação que engloba animação gráfica com nomes escritos e voz digitalizada em várias línguas.

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Marília) temos o Programa de Pós-Graduação em Educação, que possui uma linha de pesquisa intitulado “Educação Especial no Brasil”, composta pelos professores Débora Deliberato e Eduardo José Manzini, com investigações direcionadas à CAS e à Tecnologia Assistiva, ambas temáticas voltadas ao contexto escolar. O Estado de

¹⁷ Detalhamentos sobre o software pode ser consultado no seguinte trabalho: CAPOVILLA, Fernando. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. In: Alencar Eunice (Org.). Em Aberto. Brasília: Vol. 13, nº 60, 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/67>>. Acesso em fev. de 2010.

São Paulo, concentrando a maioria das Universidades Públicas, também conta com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que possui o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Mestrado e Doutorado) com uma larga trajetória acadêmico-científica na área de Educação Especial. Este Programa contempla várias pesquisas e estudos envolvendo a CAS, tendo como orientadora destas produções a Prof^a Dr^a Maria Amélia Almeida, principalmente.

A Prof^a Dr^a Lucia Reily, docente no Mestrado Profissional Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem desenvolvido interessantes trabalhos articulando a CAS com as Artes, pois sua formação é em Artes Plásticas. Sua área de interesse concentra-se em Educação Especial e ensino da Arte; estudos da deficiência; arte e deficiência; formação de professores e artes visuais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) conta com a participação da Prof^a Dr^a Débora Regina de Paula Nunes orientando pesquisas na área de autismo, Comunicação Alternativa e Linguagem. Além de possuir uma significativa produção científica na área de CAS.

Mais recentemente vem sendo desenvolvidas pesquisas e estudos nesta área na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa em Informática na Educação e na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação. A Prof^a Dr^a Líliliana Passerino é que tem realizado as orientações sobre a CAS com interfaces em temáticas como criação de *softwares*, autismo, letramento, formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Especial e inclusão escolar.

Em 1983 foi formada a ISAAC – *International Society for Augmentative and Alternative Communication*, composta por volta de 3.500 membros oriundos de mais de sessenta e um países, conforme informações obtidas no site: <<http://www.isaac-online.org/en/about/who.html>>. Possui como meta que a CAS seja reconhecida e valorizada em todo mundo.

A ISAAC promove conferências bianuais, a última foi a 14^a Conferência Bial da ISAAC em Barcelona (Espanha) realizada em julho de 2010, com o tema: “*Comunicando mundos*”. O Brasil já sediou uma dessas Conferências, foi em 2004 na cidade de Natal (RN), ocasião em qual ocorreu a inserção do Brasil no cenário internacional de produções na área de CAS.

No Brasil já se realizaram três Congressos Nacionais de Comunicação Alternativa. O I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ocorreu no Rio de Janeiro em 2005, nesta ocasião formou-se uma representação da ISAAC no Brasil (ISAAC – Brasil). O II Congresso foi na cidade de Campinas em 2007 e, recentemente, em 2009, tivemos o III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, sendo a cidade de São Paulo sede do evento. Trata-se de um evento bianual que concentra pesquisadores e estudiosos na área, além de familiares e usuários da CAS. A divulgação destes trabalhos culmina em publicações de livros que abordam a temática em diálogo com várias áreas, tais como saúde, educação, linguística, entre outras.

Nesta sucinta mostra da inserção dessa área de conhecimento no Brasil, a intenção é contextualizar o tema e termos mais presença da área no Estado do RS, a partir de importantes referenciais e investigações que consolidaram a área em nível nacional.

Integrando a Educação Especial com a CAS pode-se esperar pela efetivação de uma prática pedagógica especializada que convergirá para o desenvolvimento dos alunos que estão à espera de um recurso comunicativo. Refiro-me à prática pedagógica especializada sob o enfoque da Educação Especial como modalidade de ensino, desenvolvida para a sustentação do processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Para isso, no entanto, torna-se oportuno evitar que o desenvolvimento da CAS fique circunscrito a um só espaço, o escolar, por exemplo, haja vista tratar-se de uma área interdisciplinar, na qual terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, educadores especiais, e psicólogos têm muito a colaborar. E o professor assume a tarefa de tornar a CAS um recurso auxiliar na aprendizagem, integrando-o, tanto na Educação Especial, quanto na sala de aula do ensino comum como apoio e recurso desencadeador de potencialidades, que acaba muitas vezes sendo ofuscadas pela deficiência.

5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES ESPECIAIS ALIADA COM A INCLUSÃO ESCOLAR: algumas perspectivas

A Educação atual, de modo geral, pauta-se em um contexto global diversificado de crises sociais e econômicas nas quais a Escola não pode estar dissociada. Diante disso, alguns de seus atores principais - os professores - têm vivido e enfrentado diferentes demandas na sua prática pedagógica, desde o cuidado com o aluno enquanto criança, adolescente ou adulto até, ao que deveria ser seu foco principal, de garantir o acesso destes sujeitos ao conhecimento.

A escola passa a assumir problemas enfrentados pela sociedade que, conforme Tardif; Lessard, “ao absorver mais e mais os problemas sociais, a escola não pode mais dedicar-se exclusivamente à instrução dos alunos e à animação da vida escolar: ela passa a ter que controlar fisicamente os alunos, ‘policiá-los’ no forte sentido do termo” (2008, p.87).

Presenciamos que o cenário educacional de outrora, camuflado por uma aparente ordem e homogeneidade de alunos, gradativamente vem sendo desmascarado e “gradualmente a escola se abre a tudo e a todos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 89). Nesse “todos,” aos quais os autores fazem referência, estão os alunos com deficiência, presentes nas escolas de ensino comum, fomentando reformulações na prática docente que favoreçam a oportunidade de que eles não somente estejam nas escolas, mas que além de estarem lá possam estar aprendendo. Isto incita redimensionar a área da Educação Especial para além dos espaços que, historicamente, ocupou seja nas classes especiais vinculadas à escola comum ou em escolas Especiais. Em razão disso, o profissional docente dessa área de conhecimento vem sendo chamado a ultrapassar os “muros” destes espaços que lhe foram outorgados, para os quais os saberes da sua formação o tornaram apto para atuar.

Pensar sobre a formação do educador especial no cenário brasileiro atual é inicialmente questionar: que profissional é este? Que saberes o caracteriza? Qual tem sido o enfoque? É um professor especializado em deficiências ou em ensinar? Quais seus lugares de atuação? Incentivada por estas questões, apresento, neste capítulo, alguns pontos de reflexão acerca da formação dos educadores especiais

perpassada pelas atuais políticas de formação docente no contexto de inclusão escolar.

Bueno (1999) em um instigante artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial resgata elementos históricos da formação do educador especial. Dentre esses elementos contextualiza esta formação, ao afirmar que a mesma somente foi elevada em nível superior a partir das reformas educacionais no final da década de 60 e início dos anos 70 do século XX. São aspectos anunciados pelo autor, ao citar o Parecer do Conselho Federal de Educação nº295/69:

Até aqui, o ensino dos excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. [...] É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação [...] Começemos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos (BUENO, 1999, p.20).

O conhecimento científico desta área parece estar sendo diluído, com o passar dos anos, por diferentes modalidades de formação, sejam elas presenciais ou à distância. A formação de professores para atuar com a Educação Especial inicia através de cursos de nível médio, organizados por Institutos de Educação Federal como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ) e o Instituto Benjamim Constant (IBC/RJ). Em diferentes estados esta formação foi sendo construída e o que mais chama atenção é que a preocupação com uma formação elevada em nível superior ocorre anos mais tarde. Almeida (2004, p. 23) expõe uma caracterização da formação docente para a Educação Especial no Brasil tomando como base o ano de 2001, a qual trago como aspecto importante quanto ao perfil dessa formação, atualizando-a para o panorama vigente.

➤ Formação inicial em nível médio

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais.

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ).

➤ Formação inicial em nível superior

- Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia.

- Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e da Universidade Federal de São Carlos (SP).

- Professores especializados em cursos de pós graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado.

➤ Formação continuada

- Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial; promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação.

- Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação.

Considerando a implementação dos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, no Rio Grande do Sul, Rosek (2010) nos mostra que “[...] na década de 1970, são implantados, em três instituições de Ensino Superior, os cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial: na PUCRS, o início deu-se em 01-03-1975; na UPF (Universidade de Passo Fundo), em 02-07-1975, e, na UFSM, em 01-03-1977” (p. 91).

O espaço de formação desse profissional ocorria através da habilitação inserida no curso de Pedagogia que, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, que instituiu a reforma no curso de Pedagogia, passando a ser extinta¹⁸ esta possibilidade. Ainda temos, no Brasil, dois cursos de licenciatura específica em Educação Especial, um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o outro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Em nível de pós-graduação *Latu Sensu* existe uma grande proliferação em diferentes regiões do Brasil, seja focando uma área específica da Educação Especial ou, de forma mais abrangente, como é o caso dos cursos (*Latu Sensu*), que se denominam, por exemplo, “Educação

¹⁸ A referida resolução em seu artigo 10 estabelece: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006).

Inclusiva” e/ou “Atendimento Educacional Especializado” (AEE). Esse último tem sido fomentado por programas coordenados pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Especial (SEESP), através de ações governamentais como o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial na modalidade à distância¹⁹. Abrange uma parceria entre MEC/SEESP com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), proporcionando a formação de professores das redes estaduais e municipais que atuam no AEE ou na sala de aula comum.

Ressalto também o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade²⁰, mesmo que seu objetivo não seja a formação de educadores especiais, ele tem relevância no momento atual por estar disseminando os princípios e fundamentos legais da Escola inclusiva, como também atribuindo responsabilidade compartilhada junto aos municípios para a implementação da proposta. Participam gestores e educadores das redes públicas de ensino que, por meio de seminários nacionais, realizados em Brasília, os quais cada município-pólo se faz presente por meio de uma representação, se responsabilizam em organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência e assim serem multiplicadores em seus locais de atuação.

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se enquanto uma proposta de ação da Educação Especial, que não esteja mais atrelada a espaços restritivos, como classes e escolas especiais, mas presente enquanto serviço de apoio, prioritariamente no ensino comum, apoiando a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A definição de Atendimento Educacional Especializado é apresentada no Decreto nº 6.571 de 2008:

¹⁹ Em 2009 foram ofertadas 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado - AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826>

²⁰ O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios. Informação obtida através do site da SEESP.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008a).

O local para esta prática são as salas de recursos multifuncionais implementadas na própria escola que o aluno está matriculado ou em outra escola na qual houver a oferta deste serviço de apoio. Além disso, é reconhecida esta oferta em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Permeada por estas configurações e demandas de serviços, a formação dos professores de Educação Especial se depara com perspectivas abrangentes de trabalho, não mais focalizadas em áreas de deficiências, mas para uma formação geral que oferece pistas iniciais necessárias para a concretização da prática docente com saberes que, seja qual for a área de formação, serão sempre relativos à situação na qual nos deparamos como professor. Conforme a Resolução CNE/CEB nº4/09, artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Corroborando nesta situação a amplitude do debate e, conseqüentemente, a indefinição de diretrizes, somando-se a isto a própria indefinição do público alvo da Educação Especial, que vem se atualizando no decorrer dos anos, anunciados nas publicações da área. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, o alunado da Educação Especial era assim considerado: “educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” que abrangeriam “portadores de deficiências” sensoriais, “portadores de condutas típicas” e “os de altas habilidades” (CARVALHO, 1994, p. 130). Outra menção, a este alunado, agora mais abrangente, pode ser lida na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual em seu artigo 5º apresentava:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001)

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) anuncia que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b, p.15).

Cada categoria referida na Política (BRASIL, 2008) abrange as seguintes condições:

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (ibidem).

Nota-se nessa política vigente a delimitação de alunos se comparamos com os documentos citados anteriormente. Esta intenção torna-se importante a partir da publicação da Resolução CNE/CEB nº4/09, que prevê em seu artigo 8º o duplo financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, delimitados pela Política Nacional de Educação Especial, que estiverem matriculados no ensino comum público e, concomitante a isto estiverem frequentando o atendimento educacional especializado.

Diante dessa realidade, a Educação Especial vem se resignificando, bem como os encaminhamentos de alunos para seu ingresso, resultante de um processo de mudança filosófica educacional preocupada e comprometida com a construção de uma escola em que a heterogeneidade é intrínseca a todo e a qualquer sujeito, amenizando a partir deste entendimento as exclusões sob suas diferentes dimensões: social, econômica, tecnológica, escolar, etc..

Assumindo uma formação e atuação profissional comprometida com estes preceitos, esse profissional observa seus saberes ampliando-se para a perspectiva de educação inclusiva, que universaliza o acesso à escola comum a todos os sujeitos indistintamente. Porém, fica evidente ainda o descompasso entre a dimensão legal expressa nas políticas públicas e a dimensão real. Neste sentido, Magalhães (2009) afirma a ambiguidade dos discursos que permeiam a educação inclusiva:

De um lado, a educação inclusiva pode se inserir como proposta calcada na emancipação e libertação de formas opressoras, estereotipadas e preconceituosas de conceber aqueles socialmente considerados deficientes. Por outro lado, no entanto, pode ser implementada com clara opção de não problematizar o contexto escolar brasileiro que revela milhares de alunos que, mesmo matriculados e freqüentando a escola, nela não tem sucesso (MAGALHÃES, 2009, p. 48).

Considerando estes dois panoramas, torna-se evidente a complexidade de formar um profissional para a Educação Especial que, assumindo o compromisso da inclusão escolar, se depara com uma realidade social complexa, que envolve constantes diálogos e negociações com as famílias, com os demais profissionais da Escola comum, com profissionais de outras áreas do conhecimento que acompanham os alunos. Conforme anunciava a Declaração de Salamanca (1994), fazer alusão à educação inclusiva envolve uma Escola que acolha a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Juntamente com a Educação Especial, enquanto área de saber, a formação deste profissional, o educador especial, vem acompanhando os diferentes enfoques atribuídos a esta área, desde aquele integracionista, anterior à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em que predominava o modelo clínico no qual os alunos eram responsáveis *sui generis* por sua deficiência, ao modelo de inclusão propagado, principalmente, na década de 90 do século XX, a partir do qual estamos

construindo experiências, com a reestruturação dos sistemas escolares para atender o aluno com deficiência sob um olhar pedagógico direcionado a suas potencialidades.

O educador especial assume um papel de importância ímpar como articulador da inclusão escolar. Haja vista que, por mais que os professores do ensino comum estejam acostumados a uma heterogeneidade de alunos, esta não é ligada a questões voltadas a deficiências, são heterogeneidades de gênero, etnia e social que também, é claro, podem se fazer presentes nas pessoas com deficiência, constituindo-as. Acerca da importância do saber desse profissional, destaco a afirmação de Barreto (2009) ao se referir que

[...] em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da educação especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (BARRETO, 2009, p. 178).

Por outro lado, Mendes (2008), ao apresentar pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores para desenvolver a inclusão escolar, afirma a insuficiência de saberes que na formação inicial é proporcionada aos professores para atender a uma demanda pedagógica abrangente, por isso a valorização do educador especial:

[...] pode-se considerar que sempre haverá um limite sobre o que o professor comum poderá fazer para atender as necessidades de seus alunos, pois não nos parece razoável desenvolver a contento, na formação inicial deste professor, competências suficientes para fazer arranjos, adaptações, e muitas vezes modificações curriculares de diferentes tipos e níveis para atender as necessidades educacionais especiais de qualquer aluno (MENDES, 2008, p. 112).

Neste sentido, ressalta a autora que é fundamental garantir, nas propostas políticas de educação inclusiva, a garantia da atuação do educador especial no apoio ao professor do ensino comum.

O caminho realizado pelo aluno da escola regular para a especial, que era tido como comum, passou a ser refletido e questionado pelas políticas de Educação Especial por alguns educadores especiais e, por que não, pela própria escola especial em suas dimensões de direção e de coordenação pedagógica, fazendo com que “novos” alunos não repitam esta mesma trajetória. Segundo Corrêa (1992),

não se pode esperar que a criança faça todo esse processo – escola regular, marginalização e rotulação, classe especial, alfabetização e, novamente, reintegração ao ensino regular – para depois se verificar que não se tratava de um deficiente mental (CORRÉA, 1992, p. 73).

Como professores, sejam da escola comum ou da escola especial, não podemos considerar o aluno isolado de um contexto social e cultural, o que muitas vezes o impede de ser o que ele realmente é: um ser humano para além da sua deficiência.

O professor, na medida em que vivencia estes processos, tem sua formação constituída por estes ideários que, em decorrência, produzem seus saberes. Tardif (2002) nos lembra que o saber docente é composto por saberes disciplinares, profissionais e experienciais e que “[...] são elementos constitutivos da prática docente” (p. 39). Estes saberes são plurais, e envolvem múltiplos conteúdos, de acordo com cada momento sócio-histórico. Além da prática ser constituída por diferentes saberes, o professor é envolvido por ela, pois segundo Tardif e Lessard (2008), “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (p.28).

Práticas docentes, imbuídas desses saberes, passam agora a ser questionadas. Como exemplo, citamos as especificidades dos saberes que o professor especializado em Educação Especial possuía, restritas apenas a classes e escolas especiais e atendendo somente aqueles alunos que eram representados como “deficientes mentais educáveis e treináveis”²¹. Referindo-se às classes especiais, Tezzari (2009) expressa que se constituíram “[...] como espaço de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como com problemas de comportamento que ingressavam no ensino comum, em turmas regulares, sendo depois encaminhados para esses espaços” (p. 32). Este fato denota, portanto, a falta de clareza com relação aos critérios de encaminhamentos e identificação dos alunos, prevalecendo aspectos comportamentais aliados aos

²¹ Esta classificação era utilizada em termos educacionais a partir da abordagem psicométrica de inteligência, que atribuía “graus” de inteligência para a deficiência mental, quais sejam: limítrofe, leve, moderado, severo e profundo. Sendo que os sujeitos que se encontravam entre os graus de leve à moderado estariam na classificação de educáveis, o severo em treinável e o profundo designado como treinável ou dependente. Uma reconstrução histórica e análises destas classificações podem ser encontradas em Fonseca (1991) e Pessotti (1984).

orgânicos, como causadores dos encaminhamentos a espaços exclusivos para atender esse tipo de demanda.

A proposta de educação inclusiva refere-se, portanto, à construção de um modelo de escola que atenda as singularidades dos educandos, respeite seus tempos de aprendizagem e que seja um processo pedagógico envolvendo a escola em sua totalidade. Porém, esta perspectiva deve estar contemplada tanto em um Projeto Político Pedagógico quanto em um currículo escolar adaptado às diferentes demandas que hoje a Escola brasileira enfrenta.

O educador especial, perante o paradigma da inclusão escolar, vem sendo visto nos documentos oficiais como de suma importância (LDB nº 9.394 de 1996, Resolução nº 2 de 2001, Política Nacional de Educação Especial de 2008, Decreto nº 6.571 de 2008) uma vez que a Educação Especial apresenta-se perpassando por toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior, assim como as modalidades da educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Indígena). Além disso, esse profissional deverá ter sua formação no ensino superior em licenciatura plena, além de a escola regular ter que prever serviços de apoio e professores especializados para atuarem nesses serviços. Na Resolução nº 2/2001, em seu artigo 8º, item I, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização: “I professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001).

Assim, o professor da classe regular deve ser capacitado para atuar com alunos com necessidades educativas especiais. O artigo 18 § 1º assim os considera:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

Essas competências e valores dizem respeito a perceber as necessidades educacionais dos alunos, flexibilizar o currículo escolar atendendo às especificidades do alunado e trabalhar em equipe, inclusive com o professor da área da Educação Especial.

Os professores especializados, conforme os incisos I e II, parágrafo 3º, artigo 18, deverão comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2001).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 - faz menção no artigo 6º às competências que precisam estar contempladas no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores. Dentre as mencionadas, destaco o parágrafo 3º e o inciso II:

- § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

Conhecer que profissional encontra-se atuando na Educação Especial na realidade educacional brasileira poderia oferecer um panorama da área e, assim, termos uma visibilidade dos percursos desta formação. Trata-se de um desafio para os órgãos oficiais e também para as Universidades que abrigam pesquisas que envolvem tal temática. Desafio, porém, que contribuiria significativamente para o planejamento e a execução de ações de formação docente, tanto inicial quanto permanente, para atender à demanda de uma Educação Inclusiva, pois a repercussão desta formação, no momento,

[...] reflete a fragilidade do tema, já que as diretrizes são bastante genéricas e parecem não revelar preocupação quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiências, nos diferentes espaços da escola (ROSEK, 2010, p. 95).

Alguns dados referentes à formação de professores de Educação Especial, publicados na Política Nacional de Educação Especial, merecem ser trazidos neste momento, tal documento revela:

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008b, p. 14).

Vivenciamos um cenário cada vez mais presente, o de alunos com deficiência, matriculados no ensino comum e a interlocução necessária entre estes dois âmbitos: ensino comum e especial. Como mostram os índices do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 (MEC/INEP), do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 46,8% em 2007, para 54%, em 2008,²² totalizando em média 375.775 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação frequentando o ensino comum. Em 2009, este total passou para, aproximadamente, 387.031 alunos.

Como fator positivo, observamos a presença dos alunos no contexto da educação geral, o que é uma questão de direito e não de favoritismo, resultante do processo de inclusão escolar, configurando-se em desafios de construirmos uma educação que possa garantir a permanência deles nas escolas. Temos, também, como desafio a superação da responsabilidade e do repasse de recursos financeiros do Estado para as organizações não-governamentais. Estas, tendo tido um crescimento contínuo de 45% de matrículas no período de 1998 a 2003, conforme dados do Censo Preliminar 2003 (MEC/NEP/SEESP), apresentados por Ferreira (2006). Em 2008, dados do INEP anunciam que o atendimento na Educação Especial oferecido em escolas que possuem classes especiais e em escolas exclusivamente especializadas é feito com maior participação das escolas privadas, perfazendo 205.475 (64,2%) das matrículas.²³

²² Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&ativo=711&Itemid=709. Acesso em dez. de 2009.

²³ Informação disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm. Acesso em nov. de 2010.

Tem-se que investir no acompanhamento pelo educador especial e na qualidade desse processo, que estes alunos não sejam vistos como incapazes quando ingressam no ensino comum ou quando provêm da escola especial. Como nos aponta Ferreira:

nossa escola especial típica recebe as múltiplas demandas da população deficiente e pobre, da infância à idade adulta, até porque não há equipamentos ou programas sociais públicos que atendam a essas necessidades (FERREIRA, 2006, p. 109).

Vista desta maneira a passagem de alunos da escola especial à escola comum torna-se um dos principais fatores de exclusão escolar, pois o aluno não é valorizado, sua trajetória como ser cognoscente pouco tem importância.

A Educação Especial apresenta-se como uma área que inclui saberes específicos. Esses saberes concentram-se em uma figura - o educador especial - profissional que desenvolve propostas e estratégias de ensino e aprendizagem favorecedoras aos alunos com deficiências ao acesso a conteúdos curriculares, atendendo suas especificidades concernentes à aquisição de conhecimento.

Por outro lado, a função do educador especial, assim como de sua área peculiar de conhecimento que é a Educação Especial, não pode se restringir a um conjunto de saberes técnicos. Tal entendimento excluiria o principal objetivo da Educação, qual seja a formação dos alunos para o exercício da cidadania, construindo saberes e valores que permitem sua expressão e atuação no mundo em que vivem. Leite (2004) apresenta uma concepção de educador especial, que denomina de professor especialista, salientando que:

Ser professor especialista significa, entre outros fatores, exercer a função de um educador que atenda prioritariamente aos alunos com deficiência, estabelecendo uma prática educacional compromissada com a diversidade da sala de aula, ou seja, com as particularidades presentes em cada aluno ou em um grupo de alunos (LEITE, 2004, p. 136).

Tal concepção estende-se na apresentação de competências de seus saberes que o possibilite implementar uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais:

Isso implica na promoção de uma formação consistente, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas necessárias para que o professor

possa atuar com alunos com deficiência de modo responsável, na promoção do processo de ensino e de aprendizagem (ibidem).

Além disso, é salutar a interlocução do educador especial com os demais educadores da escola comum, com o intuito de compartilhar conhecimentos e desenvolver propostas pedagógicas integradas.

Segundo um estudo realizado por Glat, citado por Leite (2004), que teve como objetivo investigar o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas áreas da deficiência mental, auditiva, visual e distúrbios de comportamento, revelou-se que:

os professores da Educação Especial se sentem segregados dos demais educadores do ambiente escolar, isolados com seus próprios alunos. De modo geral, as professoras entrevistadas se queixavam por não serem chamadas para elaborar o planejamento pedagógico geral da escola, além de não serem convidadas para participarem de atividades sociais, promovidas pela comunidade escolar (GLAT *apud* LEITE 2004, p. 135).

Nota-se, portanto, o distanciamento ainda presente entre a Educação geral e a Educação Especial, o que, na perspectiva de inclusão escolar, denota preocupação, uma vez que a Educação Especial é concebida como um suporte para o processo de inclusão dos alunos no ensino comum. Esse entendimento remete ao que Omote (2001) expõe quando entende o educador especial enquanto um importante intermediário entre o aluno e o professor da escola comum, aliando seus conhecimentos ao daquele professor e, assim, estabelecerem em parceria, estratégias pedagógicas favorecedoras de aprendizagem. O autor complementa que este aspecto na formação do professor de Educação Especial é um elemento crítico.

Esta área assume, juntamente com o ensino regular, o compromisso do acesso e da permanência desses alunos na escola regular, superando, desse modo, o passado histórico da Educação Especial em que não somente alunos com deficiência eram excluídos da oportunidade de frequentar o ensino comum, como também aqueles que repetiam por vários anos a mesma série e eram encaminhados a classes ou escolas especiais. Período que, de acordo com Jannuzzi (1999), ocorreu a partir dos anos 70 do século XX, com a expansão da pós-graduação no Brasil e a divulgação de dados que, segundo a autora, revelavam que a Educação Especial era o “refúgio complementar à incompetência da escola regular, abrigando até os marcados pelas diferenças de lugar social” (p. 132).

Além disso, quando consideramos os alunos que não possuem linguagem oral, podemos nos questionar quantos deles passaram ou ainda passam como deficientes mentais? O mais instigante é a realidade dos alunos com paralisia cerebral onde a prevalência de ausência ou dificuldades com a fala é significativa, sendo levados a frequentarem as escolas especiais exclusivamente. Reily (2004) corrobora neste sentido ao expressar: “A fala é um aspecto tão fundamental na nossa sociedade que quem não fala é visto como alguém que também não pensa. Por isso, alunos como esses são vistos como deficientes mentais e pouco se espera deles na escola” (p. 67).

As inquietações e reflexões que direcionaram este capítulo se traduzem em movimentos inconclusos que configuram a área de formação de professores para a Educação Especial pelos preceitos da educação inclusiva. Há muitas expectativas frente a este profissional, e de maneira paradoxal ainda não se tem clareza de quem ele é: um profissional da Educação Especial ou da educação inclusiva? Ou como aliar os conhecimentos daquela área em prol deste paradigma? Reitero que não se trata de margens delimitadas de saberes e atuações, mas de valorizar a Educação Especial como área de conhecimento e seus profissionais, ampliando seu espaço de atuação e não no caminho da formação unidirecional, desconsiderando as conquistas da área ou mesmo as vozes desses profissionais.

Torna-se relevante uma análise crítica sobre as práticas e as bases teóricas que sustentam estas formações, pois “a docência, como trabalho humano sobre humanos, constitui, no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 275). É preciso então que nós mesmos como professores não estejamos fomentando esta fragilidade na formação docente, no momento em que nos matriculamos em cursos, sejam de formação inicial ou permanente, sem termos clareza da proposta pedagógica e a que ações pedagógicas se destinam. Prosseguido nas questões referentes à formação docente dos educadores especiais, elenco como próximo assunto a aproximação com as Tecnologias Assistivas e a Comunicação Alternativa e Suplementar. Saberes que a cada dia demandam a busca por aportes teóricos e práticos para a ação pedagógica.

5.1 TECNOLOGIA ASSISTIVA: NOVOS SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE²⁴

Presenciamos, nos últimos anos, as reconfigurações pelas quais atravessa a sociedade de maneira geral, tais como: a disseminação do conhecimento de maneira muito rápida que atravessa fronteiras, as pesquisas na área da saúde cada vez mais avançadas e as configurações familiares, exigindo dos profissionais, não somente da área da educação, relações interpessoais que atendam adequadamente a estas demandas.

Como um dos protagonistas da inclusão escolar, o educador especial tem assumido a responsabilidade pela eliminação de obstáculos que possam ter os alunos com deficiência no processo de escolarização. Para isso, um leque de recursos tem sido empreendido pela SEESP para que este profissional dê conta das necessidade que se apresentam.

Nossos cenários educacionais, a cada dia, nos mostram o quanto nos deparamos com situações imprevisíveis e, com isto, a mobilização de novos conhecimentos é requerida continuamente. E na Educação Especial este fato não é menos comum, pela ausência em muitas ocasiões, na aposta de que os alunos com deficiência podem se beneficiar das aprendizagens na Escola. Fato que decorre pela referência única às tipologias de deficiências como condição para o aprender, associando-se aqui os alunos que não se comunicam através da fala. Segundo Carvalho (2008):

No caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como um eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (CARVALHO, 2008, p.17).

Se afirmarmos de antemão que um aluno não tem condições de aprender, o mesmo poderá nos surpreender no momento em que um recurso de Tecnologia Assistiva (TA), por exemplo, for disponibilizado. Esta situação merece ser ilustrada

²⁴ Uma versão desse texto encontra-se publicada nos Anais do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

com um exemplo que elejo, dos dados advindos da pesquisa de campo da presente dissertação. Ao conversar com um dos alunos participantes da pesquisa que utilizava um teclado especial para computador (*Intellikeys USB*)²⁵, a fim de possibilitar-lhe a escrita e também usá-lo como mouse, já que o teclado e mouse convencionais não atendem suas necessidades motoras. Questionado sobre o uso daquele tipo de teclado, o aluno expressou o seguinte: *“Este teclado não tem na minha escola. Ele é muito importante para mim. Com ele eu escrevo”* (aluno do 3º ciclo, 16 anos).

Esta situação nos revela o quanto não podemos antecipar o que são capazes ou não de fazer ou aprender os alunos com deficiência, seja ela qual for. É com este entendimento que consideramos os recursos da Comunicação Alternativa (CA) como de fundamental relevância e que os educadores especiais precisam conhecê-los e integrá-los nas suas práticas educacionais associadas ao ensino comum, de modo a contemplar os alunos que trazem diversidades na sua forma de comunicar.

A possibilidade de usar a própria voz para falar, ou as mãos para escrever é, sem dúvida, desejável; mas os objetivos anteriores podem ser atingidos também com o uso de outros sistemas de sinais e ajudas técnicas [tecnologia assistiva] para a comunicação (ALMIRALL, 2003, p.1).

É oportuno, no entanto, interrogarmos da existência de recursos que são mobilizados para que o aluno se comunique e de que modo o professor busca entendê-lo. Partindo dessas reflexões a tentativa de resposta fomenta o olhar investigativo para o próprio fazer pedagógico, além de ser fundamental considerar as peculiaridades que se apresentam nas diversificadas realidades de trabalho.

A formação de profissionais na área da educação e saúde associada ao contexto da Educação Especial tem sido discutida nos setores tanto políticos quanto educacionais (ARAÚJO; DELIBERATO; BRACCIALLI, 2009). De acordo com as autoras supracitadas, essas discussões estão direcionadas a dois aspectos principais: o primeiro preocupa-se com a formação desses profissionais alicerçada a partir da diversidade humana e o segundo com a necessidade de proporcionar às pessoas com deficiência recursos e estratégias que lhes permitem expressar suas

²⁵ Trata-se de um teclado com entrada USB ao computador, que permite o acesso de qualquer pessoa com deficiência física, visual, cognitiva ou que tem dificuldade em usar um teclado padrão. Possui lâminas de apresentação do *layout* que permitem satisfazer as necessidades dos usuários quanto à acessibilidade ao computador, como a função de mouse, por exemplo. Maiores informações podem ser obtidas em: <http://www.intellikeys.com>.

reais potencialidades, preocupando-se, neste sentido, com a acessibilidade em diferentes segmentos essenciais à qualidade de vidas destas pessoas, tais como física, comunicativa, educacional, entre outras.

A Comunicação Alternativa possibilita uma ruptura com cenários de ações e de concepções corriqueiras do tipo não falar associa-se a não poder manifestar seus desejos e opiniões, ou, ainda, de que as escolhas devem ser feitas por outros que não o próprio sujeito, pois como ele não fala não há como expressar-se.

A ênfase está em proporcionarmos meios que possam facilitar as ações que o sujeito precisa realizar, não importando se a maneira que efetiva tais ações não sejam as convencionais. “Não devemos nos importar se a pessoa se locomove caminhando ou numa cadeira de rodas” (ALMIRALL, 2003, p. 1). Nossos olhares precisam ser para a garantia da acessibilidade para ela poder chegar, para ela poder comunicar, etc..

O incentivo para aprimorar as práticas pedagógicas, tanto na Educação Especial quanto no ensino comum, fomenta para que o educador especial vá além do que já realiza. Compreendemos que estas atribuições serão postas em prática na medida em que este educador atribuir sentido real do porquê e para quê tais recursos contribuirão para o seu trabalho, e se os mesmos estão associados às propostas de trabalho.

Manzini (2009) apresenta alguns dados que podem corroborar para a reflexão em questão. Trata-se de um estudo desenvolvido em três municípios (2 em São Paulo e 1 no Paraná), que tinha como objeto de investigação o conhecimento e domínio dos recursos de Tecnologia Assistiva por professores tanto da Educação Especial como do ensino comum. Os dados apresentados indicam o pouco conhecimento por parte dos educadores acerca destes recursos, revelando esta lacuna na formação dos professores que atuam com alunos com deficiências, seja no atendimento educacional especializado ou na classe comum de ensino.

Na realidade os professores conhecem os processos de ensino e aprendizagem, porém necessitam incorporar informações sobre recursos primordiais que poderão contribuir para o ensino de alunos com deficiência. Parece, pois, que uma alternativa de formação continuada para professores que trabalham com alunos com deficiência é avaliar essas lacunas e proceder a formação específica para esse fim, somente dessa forma, poderá ser conquistada a qualidade de ensino desejada para alunos com algum tipo de deficiência (MANZINI, 2009, p. 15).

Além disso, se não forem compreendidos os recursos de TA enquanto mobilizadores de outras maneiras de desenvolver o processo ensino-aprendizagem estaremos, simplesmente, vestindo “novas roupas” em “velhas práticas”, ou seja, exteriormente houve alteração, pois os recursos estão chegando às Escolas (investimento por parte do Ministério da Educação em materiais pedagógicos e de TA para as salas de recursos), mas a essência da prática pedagógica pouco se alterou. As atenções precisam estar direcionadas ao quanto tal recurso ou tecnologia poderá associar-se às situações de ensino-aprendizagem e como aproximá-las do ensino comum, uma vez que o atendimento educacional especializado é um complemento da escolarização efetivada na classe comum de ensino. O que o Atendimento Educacional Especializado precisa revelar aos educadores especiais, e esses aos professores do ensino comum, é que a diversidade presente na ação de aprender se reveste de uma variedade de formas concernentes a cada aluno.

A formação de professores, seja em âmbito inicial ou permanente, precisa ser considerada temporalmente. Não teriam espaços, no atual contexto sócio-histórico em que vivemos, formações que não apostariam na constituição de questionamentos, debates, reformulações, enfim, que não oportunizassem margens para a flexibilidade nas práticas. “Se há conquistas na história da humanidade, estas jamais podem ser consideradas como ‘dada’, mas dependem de nosso trabalho e de nossa capacidade de continuar refletindo” (BAPTISTA, 2009, p. 26). É esta possibilidade de continuidade que permite a busca pela qualificação do processo pedagógico e o não “engessamento” dos saberes e das ações.

5.2 SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS (SIR) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: SABERES E FAZERES SINGULARES

Nesse item, pretendo situar a Sala de Integração e Recursos no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Apresento, resumidamente, suas origens, propósitos e organização atual de um serviço que se origina, concomitante, às principais políticas públicas na área de Educação Especial

instauradas em nível nacional via MEC/SEESP, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a LDB nº 9394/96 e, em nível internacional, a Declaração de Salamanca (1994).

Até a década de 70 do século XX, a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) era compartilhada com a área da saúde e da Assistência Social, sendo que o primeiro trabalho sistemático com os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais foi através das classes especiais que se proliferaram nessa década. De 1989 até o ano de 2004, através da administração representada pela Frente Popular²⁶, a educação esteve vinculada às mudanças ocorridas nos vários segmentos da cidade. “O centro dessa política educacional foi a democratização da escola por meio da participação e da busca da aprendizagem para todos” (TEZZARI, 2010, p.8). A partir desse pressuposto, um dos aspectos de notável mudança da realidade escolar foi a implementação da escola ciclada no município, a qual introduz, dentre outras reestruturações, o Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, incentivo à gestão democrática, currículo articulado com a realidade sócioeducacional e entre as áreas do conhecimento e aspectos referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Reestruturação que, no ano de 2000, chegou a todas as Escolas Municipais, após um período de 5 anos aproximadamente. A primeira escola organizada por ciclos foi a Monte Cristo, localizada na zona sul da Cidade, que iniciou suas atividades em 1995.

Podemos afirmar que o diferencial da RME/POA em relação às propostas para o atendimento de alunos com deficiência inicia-se na década de 90. Nesse período, foram extintas as 21 classes especiais existentes e constituído os serviços de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) direcionados ao atendimento de crianças com deficiência de 0 a 03 e de 04 a 06 anos de idade, respectivamente. Cabe lembrar que, além das classes especiais, havia 04 escolas especiais que não foram extintas e foi em uma dessas Escolas a sede para o início dos serviços de EP e PI. As escolas especiais do município foram inauguradas no período de 1989 a 1992 (ZORTÉA, 2007).

²⁶ Refere-se ao Partido dos Trabalhadores, predominantemente. De 1989 até 2004, foram 4 gestões consecutivas sob esta administração. De 2005 a 2012 a gestão municipal está sob gestão de outros partidos políticos que apesar de manter a organização por ciclos, está fomentando debates e reflexões acerca de tal organização curricular.

Como serviços da Educação Especial a rede municipal conta com a Educação Precoce, a Psicopedagogia Inicial e a Sala de Integração e Recursos. Os dois primeiros, foram implementados na RME/POA em 1990, visando a apoiar o processo de inclusão escolar de crianças de 0 a 6 anos de idade. A Educação Precoce é o atendimento a crianças de 0 a 03 anos de idade com problemas de desenvolvimento detectados antes, durante ou após o nascimento (prematividade, síndromes, paralisia cerebral, hidrocefalia), e a Psicopedagogia Inicial é a modalidade de atendimento destinada a crianças de 04 a 06 anos de idade, provenientes ou não de um trabalho de EP.

No período de 1989 a 1992 inicia-se a desativação das classes especiais, sendo a última extinta em 1999, e muitos de seus alunos encaminhados para o ensino comum. Desse modo, como estratégia de apoio a inclusão dos mesmos, assim como assessoria ao professor do ensino comum, a criação de um projeto piloto denominado Sala de Integração e Recursos (SIR) assume fundamental relevância nesta (nova) configuração de trabalho. Assim, em 1995 foram criadas as 04 primeiras SIRs da Rede Municipal alocadas em regiões distintas da cidade, são elas:

- Escola Municipal Profº Lidovino Fanton (Restinga/região sul)
- Escola Municipal Jean Piaget (Parque dos Maias/região norte)
- Escola Municipal José Mariano Beck (Vila Bom Jesus/região leste)
- Escola Municipal Vila Monte Cristo (Vila Nova/ região oeste)

Em 1997, essa proposta que era somente um projeto piloto torna-se, então, um serviço da Educação Especial oferecido pela RME/POA aos alunos com necessidades educacionais especiais²⁷ matriculados nas escolas municipais de ensino comum de Porto Alegre. As justificativas para a organização deste tipo de serviço especializado ocorreu, de acordo com Baptista e Tezzari (2006), pelo elevado número de repetências nas séries iniciais do ensino fundamental, a necessidade de um apoio para os alunos com deficiência que provinham da Educação Especial ou eram diretamente matriculados no ensino regular, assim como o assessoramento ao professor quando este teve que trabalhar com alunos que até então não eram público do ensino comum.

²⁷ Usarei esta nomenclatura, nesse item, pois é a utilizada pela SMED/POA para se referir aos alunos atendidos pelos serviços de EP, PI e pelas SIRs.

Conforme Tezzari e Baptista (2002):

A SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito (TEZZARI; BAPTISTA, 2002, p. 146).

As escolas que recebem alunos com deficiência contam com os estagiários de integração, que são acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, oriundos de qualquer semestre e modalidade, sejam de cursos presenciais ou cursos à distância. Esta proposta visa a qualificar o processo de inclusão na medida em que o estagiário apoia o professor na sala de aula e fora dela, com alunos que demandam tal necessidade. Esse trabalho desenvolve-se desde 1996, inicialmente proposto para a Educação Infantil; posteriormente contemplou também o ensino fundamental (ZORTÉA, 2007).

Para atender as especificidades de alunos com deficiência visual em 2000 são instaladas 3 SIRs para este público-alvo. Também nesse ano, os serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial foram ampliados para as 4 Escolas Especiais existentes até hoje. Em 2003, o serviço de EP e PI ampliou-se para abranger também aos alunos com deficiência visual, com um serviço específico nesta área.

Além das 04 escolas especiais já existentes no Município, em 2008 foi inaugurada a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, que também conta com serviços de EP e PI destinados a alunos surdos.

Assim como as escolas municipais de ensino fundamental, as escolas especiais também são organizadas por ciclos de formação com um diferencial relativo à idade dos alunos em cada ciclo. No ensino fundamental, I Ciclo (6 a 8 anos), II Ciclo (9 aos 11 anos) e III Ciclo (12 a 14 anos). Nas escolas especiais o período de abrangência de cada ciclo difere: I Ciclo (6 a 9 anos e 11 meses), II Ciclo (10 aos 14 anos e 11 meses) e III Ciclo (15 a 21 anos). No quadro a seguir, apresento esta organização por ciclos com base no ensino fundamental:

QUADRO 1 – Organização dos ciclos de formação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Idades	Ciclos	Turmas
6	Primeiro	1º ano – A10
7		2º ano – A20
8		3º ano – A30 Progressão – AP
9	Segundo	1º ano – B10
10		2º ano – B20
11		3º ano – B30 Progressão – BP
12	Terceiro	1º ano – C10
13		2º ano – C20
14		3º ano – C30 Progressão – CP

Em cada ciclo existem as Turmas de Progressão (TP), que consistem em aproximar alunos que, por dificuldades acentuadas na aprendizagem, encontram-se em defasagem na relação entre idade e ano ciclo. Além de questões concernentes à aprendizagem, as TP têm como função proceder à adaptação de alunos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade. Almejam que os estudantes avancem para uma turma do ano-ciclo em qualquer momento do ano letivo, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos. Nessas turmas, devem ser realizados trabalhos direcionados para a superação das dificuldades apresentadas individualmente pelos estudantes²⁸.

Com o passar dos anos, o número de salas de recursos foi aumentando, tendo suas especificidades em termos de público atendido, que, além de abranger em sua maioria alunos com deficiência mental, a Rede inaugura SIR para públicos específicos como é o caso da SIR Visual e da SIR para Altas Habilidades/Superdotação, essa última inaugurada recentemente (2009). Outra modalidade de SIR disponibilizada pela RME/POA é a SIR do Programa de Trabalho Educativo (SIR/PTE), que iniciou em 2008. Ela caracteriza-se por atender os alunos com necessidades educacionais especiais²⁹ a partir dos 16 anos e que estejam no 3º Ciclo. Os atendimentos são semanais com ênfase em questões de autonomia,

²⁸ Informação extraída do site oficial da SMED/POA. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=250>. Acesso em nov.2010.

²⁹ Estes alunos podem estar matriculados tanto na escola especial quanto na escola comum.

cuidados pessoais, nas relações no trabalho, na legislação trabalhista e no encaminhamento a estágios em órgãos públicos municipais, assim como para o mercado de trabalho.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2010, estão sendo atendidos aproximadamente 3.195 alunos com necessidades educacionais especiais, abrangendo atendimentos nas Escolas Especiais unicamente, nos serviços especializados de EP, PI e SIR. Além dos alunos que estão incluídos nas escolas comuns, porém que não frequentam os serviços especializados.

Em relação ao público alvo a ser atendido pela SIR, são alunos com necessidades educacionais especiais transitórias ou permanentes e que estejam no ensino comum ou nas turmas de progressão; crianças da Educação Infantil para serem avaliadas e encaminhadas ou para o ensino comum ou especial; apoio e acompanhamento de alunos que passam da escola especial às escolas de ensino comum (TEZZARI; BAPTISTA, 2002). Os atendimentos privilegiam o contraturno de aula dos alunos para que não sejam retirados do horário comum de aula. Esses atendimentos ocorrem de 1 a 2 vezes por semana com duração de 1 hora aproximadamente. Podem ser atendidos em grupos ou individualmente, conforme a proposta de trabalho e a demanda dos alunos. As vagas disponibilizadas em cada SIR estão relacionadas com o número de alunos matriculados na Escola da qual ela faz parte.

As concepções que permeiam o trabalho de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre são entendidas da seguinte forma:

A política de inclusão do município de Porto Alegre – que investe em espaços de inclusão escolar nas escolas comuns e especiais da RME – reafirmou, através do Fórum de Inclusão realizado por professores da Rede Municipal em parceria com a Câmara de Vereadores, em 2008, o compromisso de que as escolas especiais são também espaços de inclusão escolar (PORTO ALEGRE, 2010, p. 6).

Revela-se, através da concepção apresentada, que um dos aspectos que demonstra uma trajetória singular dessa Rede é a manutenção e valorização das escolas especiais como “espaços de inclusão escolar”, o que vai de encontro aos princípios políticos e pedagógicos do MEC/SEESP que considera a Educação Especial como modalidade de ensino e que, portanto, não substitui a escolarização dos alunos no ensino comum.

Considero, portanto, a SIR como sendo o espaço do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de POA, com algumas particularidades que decorrem da construção sócio-histórica de princípios, necessidades e anseios da comunidade escolar e dos gestores. Sendo assim, é oportuno ressaltar:

Mesmo com as orientações existentes nos documentos oficiais brasileiros, é possível (e interessante) que sejam construídas alternativas adequadas às demandas e peculiaridades de cada comunidade ou rede de ensino, que sejam construídas propostas com espaço para singularidades e, ao mesmo tempo, uma consonância com as políticas públicas (TEZZARI, 2010, p,16).

Atualmente a Rede Municipal conta, em média, com 33 SIRs, número que tem se elevado significativamente em virtude da implantação de novas salas. Desse total, 3 são específicas para o atendimento de alunos com deficiência visual, 1 para alunos com altas habilidades/superdotação, 1 para o Programa de Trabalho Educativo e 28 contempla os alunos que frequentam o ensino fundamental.

O profissional que atua nesse espaço precisa ter formação em Educação Especial, com ênfase que a graduação seja nesta área. Os atendimentos na SIR eram coordenados por dois educadores especiais, porém esta configuração de trabalho vem alterando-se, gradativamente, e permanecendo somente um profissional para cada SIR. As justificativas para tal remetem-se à elevada demanda por atendimentos aos alunos incluídos, à intenção de que cada escola municipal possua uma SIR, além do engajamento da RME/POA no Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais financiados pelos MEC/SEESP a partir de 2005.

O referido programa visa a apoiar e a estender a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) pelas redes públicas de ensino, sejam estaduais ou municipais, através do envio de projetos, evidenciando as demandas ao MEC/SEESP. A expansão dessas salas pode ser visualizada através dos seguintes dados disponibilizados pelo MEC/SEESP:

QUADRO 2 – Número de salas de recursos multifuncionais disponibilizadas no período de 2005 a 2010 pelo Ministério da Educação.

Período/ano	Número de salas de recursos multifuncionais disponibilizadas
2005	250
2006	626
2007	1.251
2008	5.551
2009	20.551
2010	24.301
Total	52.530

Fonte: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/userfiles/indicadores/arquivo_20101124122405.gif. Acesso em 26 dez. 2010.

Nota-se que em 2008 – ano da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva – ocorreu um elevado número de abertura destas salas e, nos dois anos subsequentes ocorre um aumento considerável de três vezes mais que 2008, o que corresponde um percentual de 337% de aumento do número de salas. Porém, necessitamos refletir o que tem ocorrido nestas salas? Que tipo de propostas educacionais de apoio efetivo ao aluno com deficiência e aos professores têm sido colocadas em ação? Um recorte desta realidade está sendo apresentada aqui, com a experiência de Porto Alegre que carrega seus contornos e perspectivas, como tentei anunciar ao longo deste capítulo, e que podem ser conhecidas por importantes trabalhos que cito na sequência.

Essa Rede de Ensino vem sendo estudada a partir de diferentes enfoques, trata-se de uma produção acadêmica relevante como fonte de consulta e conhecimento. Por isso, considero relevante citar aqui algumas produções desenvolvidas no espaço de Pós-Graduação como forma de aprofundar aspectos mais gerais do contexto em pauta. Saliento que se trata apenas de uma mostra, pois há uma diversidade de pesquisas, livros e artigos que tomam a rede municipal como objeto de análise. A dissertação de Pistóia (2001) aborda a questão da inclusão escolar no contexto da escola ciclada, para isso utiliza-se da metodologia de estudo de caso; a caracterização das Turmas de Progressão frente às Políticas de Inclusão da RME/POA compõe a análise que resultou na tese de Xavier (2003); a tese de Oyarzabal (2006) revelou, através de um estudo de caso, o discurso de professores, pais, alunos sobre a escola por ciclos; a dissertação de Bedin (2007) analisou o

trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem da Rede; Souza (2007) investiga acerca da avaliação inicial dos alunos com deficiência mental ao ingressar na SIR; Christofari (2008) aborda a respeito dos processos de avaliação escolar na proposta de ciclos de formação; Tilton (2010) tratou de conhecer o que pensam os jovens egressos da escola por ciclos e a sua passagem para o ensino médio. Com relação ao trabalho da SIR, especificamente, uma referência importante que trata desse serviço – contextualização, princípios e dinâmica – é a dissertação de mestrado de Mauren Tezzari (2002) intitulada: “*A SIR chegou*”. Sala de integração e recursos e inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

6 COMPOSIÇÃO DA “PAISAGEM”: as linhas teórico-metodológicas

Uma pesquisa delinea-se a partir de um problema, um questionamento, uma inquietação, o desvelar de uma problemática na qual o pesquisador está envolvido seja direta ou indiretamente. Neste momento, anuncio a composição da “paisagem”, como foram traçadas as linhas, que ferramentas metodológicas participaram do percurso para alcançar o objetivo ao qual a investigação se propôs.

6.1 O DESENHO DA PESQUISA

Na escolarização de alunos com ausência ou dificuldades na linguagem oral, o acesso a formas alternativas de comunicação que possam mediá-los com o contexto social e, neste trabalho, especificamente o escolar, é imprescindível, pois poderá contribuir na participação dos mesmos nos processos de aprendizagem, amenizando formas de exclusão tanto nas interações sociais quanto no acesso ao conhecimento, pelo fato de não poder expressar suas ideias e pensamentos por meio da oralidade. Vários estudos, em nível nacional, corroboram com estes pressupostos dentre eles cito os seguintes: PELOSI (2000, 2008, 2009); NUNES et al. (2003, 2005, 2007); WALTER (2006); SCHIRMER (2008, 2009); BERSH e SCHIRMER (2007).

Os professores de modo geral, sem a possibilidade de acesso aos recursos de comunicação alternativa ou o desconhecimento acerca do seu potencial de uso, fomentam ações como, por exemplo a dificuldade de acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência e que poderiam se beneficiar de tais recursos. No entanto, o educador especial com suas ações pedagógicas direcionadas para o AEE, como proposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assume uma importante atribuição de compartilhar conhecimentos que visem à superação de barreiras ao conhecimento e colaborem com a qualificação da prática docente dos professores da classe comum de ensino.

Como explícito na Política: “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (p.15). Na sequência, o documento pontua, de maneira ampla, a formação do profissional para atuar na Educação Especial: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (p.17).

Os conhecimentos especializados, peculiares a sua formação, os possibilitam a atuar com os alunos com deficiência tanto em instituições, escolas e classes especiais como nos serviços especializados, como é o caso das salas de recursos por exemplo. Um destes conhecimentos que remete, primeiramente, à Educação Especial é a CAS, tendo em vista a finalidade do AEE evidenciada anteriormente por meio da Política Nacional de Educação Especial (2008).

Neste sentido, a **questão de pesquisa** que guiou a presente dissertação é a seguinte:

Que sentidos educadores especiais atribuem à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) nas práticas docentes com alunos que apresentam ausência e/ou dificuldades na linguagem oral?

Com base na questão apresentada, o **objetivo geral** consistiu em:

Conhecer e analisar os sentidos atribuídos à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) pelos educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA).

O desdobramento desse objetivo geral levou-me a delinear, os seguintes **objetivos específicos**:

➤ Analisar os sentidos produzidos pelos educadores especiais acerca da CAS, decorrentes da inserção e utilização destes recursos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na SIR;

- Investigar como CAS está sendo construída, enquanto área de conhecimento, pelos educadores especiais da SIR³⁰
- Identificar as necessidades de formação permanente evidenciadas pelos educadores especiais relativas à implementação da CAS no trabalho articulado entre a SIR e a sala de aula comum;

Com a apresentação destas linhas metodológicas, que buscam situar a “paisagem”, afirmo que esta investigação aproximou-se, epistemologicamente, com a teoria sócio-histórica. Neste sentido, o dinamismo entre pesquisador, participantes e contextos implicam-se dialeticamente. Pois, segundo Freitas (2009) “fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la, portanto supõe intervir nessa realidade” (p.2) e, ao intervir nesta realidade, todos os envolvidos vão modificando-se.

Quando formulei a questão norteadora da pesquisa - Que sentidos educadores especiais atribuem à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS)? – considerei que os atravessamentos que decorrem do processo investigativo contribuem para um desenho de pesquisa flexível, no qual delineamos as possibilidades dos instrumentos metodológicos, uma vez que não sabemos *a priori* o que virá pelo caminho. As palavras de Rangel (1998) sustentaram estes pressupostos ao afirmar que:

Acredita-se, portanto, que um estudo deixa contribuições quando não se completa e não se conclui em si mesmo, seja porque retorna à prática [...], seja porque oferece, para discussão e avanços, subsídios teóricos-metodológicos a novas pesquisas (RANGEL, 1998, p. 132).

Considero a pesquisa implicada em várias redefinições na tentativa de construir um objeto investigativo apropriadamente formulado, no qual os sujeitos e/ou fenômenos a serem investigados necessitam serem vistos incluídos em uma rede de relações, essas revelando diferentes maneiras de se apresentar. Conforme Vygotsky (1991), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no

³⁰ A intenção desse objetivo foi a análise da CAS dentro de um contexto de saberes e práticas que ultrapassem os recursos materiais para a comunicação, como uma prancha por exemplo. Não remete para a construção deste conhecimento por parte dos educadores especiais, mas como eles percebem a CAS enquanto tal.

processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (p.74). No que se refere a esta pesquisa, os sujeitos principais foram os educadores especiais, considerados não isoladamente, mas imersos por influências sócio-históricas, abrangendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais atuantes em um contexto que muito corrobora também nesta constituição.

A definição de contexto que atribuo nesta dissertação vai ao encontro das proposições de Lankshear e Knobel *apud* Danelon (2009) ao se referirem a ele como além de um lugar marcado, fixo, ou seja, o espaço físico que se dá o fenômeno do estudo, mas também o “da dedução de significado, práticas sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou idéia” (p.70).

Os pressupostos epistemológicos da pesquisa são de natureza qualitativa, pois envolvem interpretações das realidades sociais (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2002). Acrescento que a abordagem qualitativa, segundo Flick (2009):

se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda [...] (FLICK, 2009, p.30).

As ações investigativas, desse modo, necessitam estarem contextualizadas e fundamentadas por um olhar atento à transitoriedade dos supostos resultados, pois os mesmos não devem ser tomados enquanto verdades absolutas. Conforme o autor citado anteriormente: “um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas idéias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas” (FLICK, 2009, p. 91).

6.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa envolveu oito (08) educadores especiais que atuam, exclusivamente, na Sala de Integração e Recursos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porém, anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, minha

implicação com os sujeitos e os contextos investigados caracterizou-se por uma ação pontual, desenvolvida no ano de 2009, que será apresentada na sequência.

No segundo semestre de 2009 foi desenvolvido um Curso de Extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), intitulado “Estudos sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa”. O curso foi na modalidade semipresencial. Para isto, utilizamos o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Teleduc³¹ contanto, também, com seis encontros presenciais. A carga horária total do curso foi de 83 horas.

A coordenação e operacionalização do curso esteve a cargo da professora Liliana Passerino, juntamente com estudantes do Curso de Mestrado em Educação da UFRGS, que possuem a CAS como foco de estudos e investigação. Ressalto que esta proposta de formação, que culmina com a dissertação que ora apresento, contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).

A iniciativa de promover o referido curso proveio da demanda, manifestada pela SMED/POA, da necessidade de colaborar e qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas Salas de Integração e Recursos (SIRs), e nas escolas especiais, por meio dos serviços especializados de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).

Os desafios vivenciados pelos educadores emergem quando se deparam com alunos com ausência ou problemas na linguagem oral. Assim, o curso teve como justificativa apresentar aos profissionais que atuam com a Educação Especial da RME/POA, conhecimentos da área da comunicação alternativa que, aliados aos seus saberes pedagógicos, favoreçam a oportunidade para que os alunos com limitações e/ou ausência da linguagem oral possam ter estas dificuldades amenizadas, na medida em que são oportunizados a eles, estratégias e recursos para sua comunicação. Pois além do acesso à Escola, esses alunos precisam estar

³¹ O conceito aqui proposto para AVA, toma como referência Santarosa (*et al.* 2010) que o considera como “espaço educativo que se institui com a emergência das ferramentas de comunicação e de informação da internet” (SANTAROSA *et al.*, 2010, p. 78). O AVA, portanto, é concebido como um “sistema educativo que, por meio da interação entre os sujeitos e entre objetos de aprendizagem, permite a construção do conhecimento” (p. 79). Teleduc é um destes espaços, de caráter livre, e um dos mais utilizados em cursos de formação à distância.

interagindo com seus pares e professores e participando do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo proposto pelo curso foi o de discutir e analisar diferentes realidades educacionais vividas entre alunos e seus professores, visando a desenvolver e implementar recursos de CA para o estabelecimento de uma melhor comunicação entre esses alunos, seus professores e demais colegas, proporcionando, assim, situações que favoreçam o processo de inclusão escolar e priorizem a aprendizagem.

A proposta do curso pautou-se em articular conhecimentos teóricos acerca da linguagem e da comunicação com as situações reais vivenciadas pelos educadores no cotidiano de trabalho na SIR, na EP e na PI. A partir das situações e necessidades dos alunos foram pensadas estratégias, nas quais os recursos de CA pudessem contribuir para a qualificação desta prática educacional especializada visando a “ouvir” e dar “voz” a estes alunos.

Ao término do curso, que ocorreu em dezembro de 2009, os educadores manifestaram interesse em dar continuidade a estes estudos sobre a CA e a vontade de colocar em prática os recursos conhecidos no decorrer dos encontros. Com isso, salientamos que as primeiras iniciativas foram dadas e que o curso proporcionou saberes básicos que precisam ser complementados, na medida em que a CA esteja sendo, de fato, utilizada com os alunos que dela necessitem.

Com o intuito de mapear e sistematizar as características gerais do grupo de educadoras especiais, participantes do curso, e quais efetivamente trabalham com alunos que necessitam de recursos de CAS, foi apresentado a elas um quadro³² no qual tais dados eram requeridos.

Com base nos dados obtidos no quadro explicitado, sintetizo abaixo as informações obtidas:

³² Ver apêndice A.

TABELA 1 – Quantidade de educadores especiais segundo critérios do trabalho pedagógico com a CAS.

Caracterização das educadoras especiais	Quantidade
Total de participantes ³³ do curso	33
Que responderam ao quadro	23
Que atendem alunos que precisam da CAS	15
Que já utilizam algum recurso de CAS	12
Que não utilizam recurso de CAS mesmo tendo alunos que precisem	3

Como pode ser observado, participaram da formação 33 profissionais. Destes, 15 atendiam a alunos com ausência ou dificuldades na fala e 12 deles já utilizavam algum recurso de comunicação alternativa com os alunos.

Refinando estas informações relacionando-as com os espaços de atendimentos, constatei o seguinte:

TABELA 2 – Caracterização por Serviços especializados de Educação Especial acerca do uso da CAS.

Serviços especializados de Educação Especial	Que atendem alunos que precisam da CAS	Que já utilizam algum recurso de CAS	Que não utilizam mesmo tendo alunos que precisem
Educação Precoce	1	1	0
Psicopedagogia Inicial	4	4	0
Sala de Integração e Recursos	10	7	3
Total	15	12	3

Quanto aos serviços especializados de Educação Especial da Rede, a prevalência de alunos com estas características ocorre na Sala de Integração e Recursos, local também onde o uso da CAS é mais presente, segundo dados fornecidos pelas participantes do curso.

A partir da experiência descrita e da configuração dos espaços e demandas de trabalho dos participantes, evidencio que ele constituiu-se como um estudo exploratório para a elaboração do projeto da dissertação e que, agora, materializa-se na pesquisa efetivada. Por estudo exploratório utilizo-me da concepção de Gil (1999) que o define como desenvolver, esclarecer e modificar conceitos ou idéias a fim de

³³ O número total de participantes foi de 33 profissionais, porém 2 profissionais fazem parte da equipe técnica da Divisão de Educação Especial da RME/POA e 1 é do setor de informática. Por isso, eles não responderam o quadro, pois não trabalham diretamente com os alunos.

possibilitar ao pesquisador formular um problema mais consistente e uma hipótese pesquisável.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, qual seja conhecer e analisar os sentidos atribuídos à CAS pelos educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), evidencio os aspectos metodológicos que tornaram possível a sistematização e o desenvolvimento da pesquisa.

6.3 OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS

6.3.1 Participantes:

6.3.1.1 As educadoras especiais

A partir da caracterização dos participantes do Curso e do problema de pesquisa proposto, os critérios de seleção dos educadores especiais que participaram da pesquisa foram:

- Ser educador especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Atuar na Sala de Integração e Recursos;
- Atender alunos com ausência ou dificuldade na linguagem oral;
- Educadores especiais que já utilizam algum recurso de CAS;
- Educadores especiais que ainda não utilizam recursos de CAS;

Considerando estes cinco critérios, o grupo inicial seria composto por, aproximadamente, 28 (vinte e oito) participantes, o que corresponde a um número elevado de participantes para a configuração de uma dissertação de mestrado na qual se pretendia utilizar-se da técnica de Grupo Focal como um dos métodos para a coleta de dados. Entretanto, como forma de atender ao propósito da pesquisa a partir de uma visão teórica pautada nos pressupostos sócio-históricos, na qual a abordagem dos processos é mais relevante que o produto, optou-se pelo número de 08 (oito) participantes, considerando:

- Quatro (4) educadores especiais que já utilizam algum recurso de CAS;
- Quatro (4) educadores especiais que ainda não utilizam recursos de CAS mesmo atendendo a alunos que a necessitariam;

A escolha por esta caracterização possibilitou o contato com educadores especiais mais experientes com menos experientes, base da visão sócio-histórica, explicitada através de um dos principais conceitos da teoria que é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, foram 08 participantes de 07 Escolas diferentes, localizadas em zonas distintas da Capital. Apenas uma SIR era compartilhada com duas participantes da pesquisa.

O quadro 3 a seguir caracteriza o grupo de participantes da pesquisa quanto à idade, à formação inicial, à formação em nível de Pós-Graduação e ao tempo de atuação na SIR:

QUADRO 3 – Caracterização do grupo de educadoras especiais que fizeram parte da pesquisa.

Participantes	Idade	Formação inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na SIR
Edu1	48 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em Educação Precoce/Psicomotricidade	02 anos
Edu2	42 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em Psicopedagogia	10 anos
Edu3	42 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Não possuía até o momento da pesquisa	04 anos
Edu4	47 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em Educação para Séries Iniciais	02 anos
Edu5	44 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em Psicopedagogia	10 anos
Edu6	47 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em leitura e escrita Mestrado em Educação Doutoranda em Educação	15 anos
Edu7	46 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em violência contra criança e adolescente	13 anos
Edu8	35 anos	Pedagogia/Edu. Especial	✓ Especialização em Psicopedagogia	10 anos

Conforme o quadro, todos os participantes são do gênero feminino. A faixa etária concentra-se nos 40 anos. A formação em nível superior e Pós-Graduação é uma característica presente na maioria do grupo, com exceção de uma educadora (Edu3) que ainda não tem formação em Pós-Graduação. Nota-se a formação comum de todas em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Este fato ocorre pois em Porto Alegre este curso era ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da qual todas são oriundas. Além disso, uma das exigências para prestar concurso público para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, para o cargo de professor da área de Educação Especial, é a graduação nesta área. Quanto ao tempo de atuação na Sala de Integração e

Recursos, temos uma diversidade de experiências, desde uma educadora que está desde a implementação deste serviço que completou 15 anos em 2010 (Edu6), outras 3 educadoras com 10 anos de atuação (Edu2, Edu5 e Edu10) e apenas 2 educadoras que estão com uma caminhada de atuação inicial que completa até este momento 2 anos (Edu1, Edu4).

6.3.1.2 Os alunos

A pesquisa envolveu 08 alunos que frequentam a SIR e que possuem ausência ou dificuldade na linguagem oral. Cada uma das educadoras atendia a um caso com esta peculiaridade. Participaram do estudo 05 meninos e 03 meninas, com idades entre e a 06 e 16 anos, matriculados nas Escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre e que realizam, semanalmente, o atendimento na SIR. Considero que nem todos os pais ou responsáveis me deram autorização para fotografar ou filmar os atendimentos, portanto, tanto a identificação nominal dos alunos, quanto sua imagem, não serão divulgadas.

O quadro 4 tem como propósito caracterizar o grupo de alunos com relação à idade, ao ciclo pertencente, ao tempo de frequência na SIR e à forma predominante de comunicação.

QUADRO 4 – Caracterização dos alunos envolvidos na pesquisa.

Alunos	Idade	Sexo	Ano/Ciclo	Tempo que frequência a SIR	Forma predominante de comunicação	Caracterização da lecto-escrita ³⁴
Aluno1	09 anos	M	2º ano do I ciclo A 20	01 ano	Gestos e fala pouco inteligível	Sem escrita estruturada, porém constrói rabiscos com a intenção de escrever seu nome. Diferencia desenho de escrita
Aluno2	07 anos	F	1º ano do I ciclo A 10	Desde maio de 2010	Apontamentos e balbucios	Fase pré-silábica
Aluno3	07 anos	M	1º ano do I ciclo A 10	Desde março de 2010	Expressão corporal e fala pouco inteligível	Escreve seu nome por modelo. Reconhece a primeira letra do seu nome. Ainda não atribui valor sonoro às letras.
Aluno4	09 anos	M	3º ano do I ciclo A 30	02 anos	Expressão facial Fala pouco inteligível	Fase pré-silábica; faz uso somente das letras do seu nome
Aluno5	06 anos	F	1º ano do I ciclo A 10	Desde março de 2010	Expressão facial e balbucios e uma prancha com símbolos pictóricos do tipo “cardápio”	Sem escrita estruturada, porém constrói rabiscos com a intenção de escrever seu nome.
Aluno6	12 anos	M	1º ano do III ciclo C 10	03 anos	Faz uso de prancha e cartões de comunicação com desenhos, letras e números	Alfabetizado.
Aluno7	08 anos	F	1º ano do I ciclo A 10	02 anos	Expressão corporal, apontamentos e balbucios	Não diferencia letras de desenho. Faz garatujas como forma de representar a escrita.
Aluno8	16 anos	M	3º ano do III ciclo C 30	02 anos	Fala pouco inteligível	Oscila entre silábico e alfabético. Leitura bem inicial, lê sílabas e às vezes palavras.

34

Esta caracterização foi informada pelas educadoras especiais e aqui reproduzida.

Quanto à caracterização dos alunos, trata-se de uma faixa etária predominantemente menor de 10 anos. Dos 08 alunos, 06 estão no 1º Ciclo, distribuídos em entre o 1º e o 3º ano. Somente um aluno (Aluno8) encontra-se em fase de conclusão do Ensino Fundamental, que corresponde ao 3º Ciclo (C 30). Porém, conforme a educadora especial responsável pelo atendimento deste aluno, o caso está sendo analisado juntamente com a Escola, a fim de definir a possibilidade dele permanecer no 3º Ciclo por mais um ano, em razão de ter um ingresso tardio na Escola e, por isso, ainda não ter adquirido conhecimentos suficientes para sua saída.

Com relação à forma de comunicação, observamos que a linguagem oral não é o meio usual de comunicação. Mesmo que alguns alunos oralizem, a fala é pouco compreensível, o que demanda por parte deles, então, o uso de apontamentos constantes e/ou balbucios como forma de interagir com o meio social.

6.3.1.3 As Salas de Integração e Recursos

A partir da escolha das educadoras especiais que fariam parte da pesquisa, o local de atuação delas – a SIR – integrou um dos locais para a coleta de dados. Cada educadora trabalha em uma SIR, que se localiza em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Compuseram a pesquisa 07 Salas de Integração de Recursos, em virtude de que duas educadoras especiais, participantes desta pesquisa (Edu1 e Edu3), atuavam na mesma SIR.

No quadro 5, apresento uma caracterização geral das salas em relação à localização, aspecto quantitativo da Escola (total de alunos) na qual localiza-se a SIR e o tempo de funcionamento da mesma na referida Escola.

QUADRO 5 – Caracterização das Salas de Integração e Recursos quanto à localização, número total de alunos matriculados na Escola e o tempo de funcionamento da SIR na Escola.

Salas de Integração e Recursos	Região ³⁵ /bairro da cidade	Número de alunos matriculados na Escola a qual pertence	Tempo de funcionamento da SIR ³⁶ na Escola
SIR1	Leste/Lomba do Pinheiro	Aprox.1200	12 anos
SIR2	Leste/ Vila Bom Jesus	Aprox.1080	08 meses
SIR3	Sul/ Restinga	Aprox 768	10 anos
SIR4	Norte/Rubem Berta	Aprox.1400	11 anos
SIR5	Leste/Jardim Carvalho	Aprox.928	15 anos
SIR6	Oeste/Camaquã	Aprox.780	13 anos
SIR7	Sul/Hípica	Aprox.1.202	09 anos

É visível, através dos dados apresentados no quadro 3, que a localização das SIRs está distribuída pelas 4 grandes regiões delimitadas pela Rede. São 3 localizadas na região Leste, 2 na Sul e, as regiões Oeste e Norte, com o envolvimento de 1 SIR respectivamente.

As Escolas, sob a perspectiva do número de alunos matriculados, são caracterizadas como de médio e grande porte³⁷. Assim, temos a SIR 1, 2, 3,5, e 6 pertencentes a Escolas de médio porte e somente 2 delas, a SIR 4 e a 7, instaladas em Escolas de grande porte. Considerando o tempo de existência da SIR em cada uma das Escolas, nota-se uma notável caminhada de mais de 10 anos na maioria delas, sendo que apenas uma irá completar 1 ano de existência.

6.3.2 Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coleta de dados que me auxiliaram na obtenção dos dados, a partir da realidade pesquisada, foram a técnica de grupo focal, a observação participante e as anotações de campo.

³⁵ Zoneamento definido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

³⁶ Considerando como referência o mês de dezembro/2010.

³⁷ A classificação do porte das Escolas da RME/POA está distribuída da seguinte forma: Escolas com até 700 alunos matriculados: pequeno porte; até 1.200: médio porte; com mais de 1.200: grande porte (PORTO ALEGRE, 2003).

No desenvolvimento desta pesquisa, a adoção da técnica de grupo focal veio ao encontro de explorar significados e sentidos que permearam o objeto de estudo: os sentidos que adquire a CAS na prática docente das educadoras especiais na SIR. Além disso, o grupo focal prioriza as interações do grupo com o grupo e não o intercâmbio de perguntas e respostas entre participante e pesquisador. O grupo é caso e não o participante individualmente (FLICK, 2009).

O grupo focal são “basicamente entrevistas em grupo, cujo objetivo principal reside na interação do grupo, e não no mero intercâmbio de perguntas entre o pesquisador e os integrantes do grupo” (MARQUES; ROCHA, 2006, p.39). Esta técnica de coleta de dados se presta a uma variedade de fenômenos nos quais o objetivo é conhecer a receptividade do grupo sobre um assunto, serviço ou produto. Na área da Educação o grupo focal pode ser utilizado para diferentes finalidades: avaliar projetos, políticas públicas, levantar necessidades do contexto escolar, receptividade de métodos, técnicas e recursos, assim como de interfaces de *softwares*.

O planejamento dos encontros de grupo focal teve como referência os objetivos específicos da pesquisa. Para isso, na composição de cada objetivo, destacou-se a temática relevante como disparadora para as discussões, pois segundo Iervolino; Pelicioni (2001): “A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)” (p. 116).

No quadro 6 sintetizo a caracterização dos encontros, ressaltando os temas discutidos, período dos encontros, o número de participantes e a forma de registro do conteúdo das discussões.

QUADRO 6 – Caracterização dos encontros de grupo focal quanto aos temas discutidos, data dos encontros, número de educadoras especiais presentes, formas de registro dos dados e o tempo de duração de cada encontro.

	Temas discutidos	Data do encontro	Número de participantes	Forma(s) de registro	Duração do encontro
1º Encontro	✓ Situação do aluno em atendimento (dificuldades, desafios e possibilidades)	29 de junho de 2010	08	Gravação em áudio e escrito	2h e 30 min.
2º Encontro	✓ Art. 13 da Resolução nº04/2009 (atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado) ✓ Aproximações e distanciamentos com o trabalho na SIR	13 de julho de 2010	07	Gravação em áudio e escrito	2h e 30 min
3º Encontro	✓ Planejamento e desenvolvimento de uma proposta que focalize o desenvolvimento da comunicação do aluno em atendimento	17 de agosto de 2010	07	Filmagem, fotográfico	3 h.
4º Encontro	✓ Apresentação da proposta do 3º encontro ✓ Debate acerca das lacunas percebidas pelo grupo, enquanto educadores especiais, na implementação da CAS no atendimento na SIR e nos colegas do ensino comum ✓ De que modo estas “lacunas” poderiam ser preenchidas?	21 de setembro de 2010	06	Filmagem, fotográfico e escrito	3 h.

Conforme o quadro 5, as frequências dos encontros foram mensais de junho a setembro de 2010, e o tempo de duração seguiu uma regularidade, por volta de 02 a 03 horas cada encontro. As gravações em áudio foram realizadas pela própria pesquisadora de forma que não comprometesse a dinâmica da condução do grupo, assim como o desenvolvimento das discussões. As filmagens e fotografias foram realizadas por uma assistente de pesquisa³⁸. Cabe ressaltar que todas as

³⁸ Colega da Linha de Pesquisa: “Educação Especial e Processos Inclusivos”, Ana Cristina Cypriano Pereira.

educadoras especiais assinaram o Termo de Consentimento Informado³⁹ autorizando o registro de suas falas. Destaco também, a naturalidade com que ocorreram as discussões, não percebi que o fato tanto de gravar em áudio quanto de filmar os encontros repercutiram no sentido de desestabilizar o grupo ou inibir a participação. Esses instrumentos de registro, para as participantes, ficaram em segundo plano.

Na organização do grupo focal é previsto um moderador que, neste caso, foi a própria pesquisadora que desempenhou tal função. Na condução do grupo focal o moderador assume as seguintes atribuições:

1. Solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos discutidos no grupo;
2. Conduzir o grupo para o próximo tópico quando um ponto já foi suficientemente explorado;
3. Estimular a participação, equilibrada, de todos os participantes;
4. Finalizar os encontros com o grupo;

A coleta de dados por meio desta técnica segundo Iervolino; Pelicioni (2001) caracteriza-se

como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo (IERVOLINO; PELICIONI, p.116).

Os encontros ocorreram na sede da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em uma sala reservada, por meio de autorização da Coordenação de Educação Especial. A configuração da sala era favorável a uma discussão reservada, possibilitando que as participantes ficassem dispostas em círculo, as quais tinham um campo de visão propício a trocas entre os colegas, além da ausência de ruídos e/ou interrupções que pudessem interferir na condução das conversas.

Concomitante ao período da realização dos grupos focais realizei observações na SIR onde atuam as educadoras, pois entendo que contextualizar os

³⁹ O modelo encontra-se no Apêndice B.

discursos, compreender a dinâmica de um trabalho que envolve relação de ensinar/aprender com o outro e conhecer a diversidade de um contexto escolar corroboram para descrever um cotidiano escolar marcado pelos silêncios e dizeres deste profissional especializado, frente ao aluno que tem muito a dizer e que a CAS poderá ser um recurso desencadeador para expressar-se. Por isso, considero as palavras de Triviños (1987) fundamentais ao estabelecer que “observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.)” (p. 153). As observações possibilitaram-me visualizar outros ângulos de compreensão da realidade além da manifestada por meio do grupo focal.

As observações, no projeto desta dissertação, tinham sido planejadas como “não participante”, porém, ao dar início ao processo de pesquisa nas Salas de Integração e Recursos, avaliei que não seria viável tal planejamento, porque as educadoras, durante os atendimentos me questionavam, comentavam suas práticas e eu, em alguns momentos, fui solicitada a interagir com os alunos em atendimento. Entretanto, as atenções posteriores a este “observar” buscaram ser coerentes com o que afirma Triviños (op. cit.):

Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.(TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Em suma, compreendo que, inevitavelmente, somos afetados pelo outro na medida em que estou presente com ele, o que envolve interações com a situação e os sujeitos que estão sendo observados, além, evidentemente, das intenções que se inserem sob diferentes olhares e ações.

O total de observações realizadas foram quinze (15), considerando, aproximadamente, duas para cada educadora especial. O tempo das observações variaram de uma (1) hora a uma (1) hora e meia, tendo em vista que o tempo de atendimento na SIR, por parte do aluno, é reduzido a um período estabelecido pela proposta de trabalho desenvolvida neste espaço, que não segue a temporalidade da classe regular. Estas observações transcorreram no período de maio a agosto de 2010, totalizando aproximadamente 22 horas de observações em quatro (04) meses.

Um fator limitante deste processo foi a infreqüência dos alunos que seriam observados. Presenciei várias situações nas quais os alunos não estavam indo aos atendimentos na SIR, seja por motivos de saúde ou motivos familiares.

O foco das observações direcionou-se para a compreensão da prática pedagógica das educadoras especiais na SIR, com alunos que não se comunicam e quais estratégias, recursos são colocados em ação para suprir tal necessidade. Para isto, um protocolo de observação ⁴⁰serviu como apoio para a sistematização do que foi observado no trabalho de campo.

As anotações de campo, efetuadas em um caderno de registros, foram utilizadas para transcrever as situações e informações oriundas destas observações, que estiveram atentas à compreensão do lugar que ocupa a “voz” do aluno nesta situação de atendimento na SIR e quais recursos e estratégias são, ou não, colocadas em prática para favorecer a interlocução entre educador/aluno/educador assim como proporcionar aprendizagens.

6.3.3 Organização dos dados

Com o apoio do referencial teórico construído e dos objetivos que foram traçados para a presente pesquisa, os dados advindos a partir das técnicas de coleta de dados utilizadas percorreram um caminho dinâmico de idas e vindas, pois se trata de contínuos deslocamentos e olhares pelos dados que foram encontrados na realidade pesquisada.

Todos os dados provenientes dos encontros de grupo focal foram transcritos. As observações foram registradas, apoiadas no protocolo de observação mencionado e representaram, para esta pesquisa, uma forma enriquecedora de contextualizar os sentidos das falas e das situações reveladas no transcorrer dos encontros de grupo focal.

Na aproximação do pesquisador com o material transcrito, emergiram inúmeras possibilidades de abordagem ultrapassando, inclusive, os limites do assunto ao qual foi proposto. Assim, um retorno à questão de pesquisa e aos

⁴⁰ Presente no Apêndice C

objetivos nos fez redimensionar nosso olhar a este *corpus*⁴¹ empírico que se encontra em nossa frente e rastrear, nele, os fios que conduzirão à construção das categorias a serem analisadas e discutidas.

O processo de análise possui as contribuições dos pressupostos da Análise de Conteúdo, tendo como referências os teóricos Berelson e Bardin, pioneiros nesta abordagem, porém com enfoques diferenciados. O primeiro caracteriza a análise de conteúdo de modo mais objetivo, sistemático e quantitativo, enquanto que o segundo a define como descrição de conteúdo das mensagens, valorizando os seus aspectos qualitativos (MORAES, 1994).

Enquanto método de análise de dados, a Análise de Conteúdo pode ser utilizada numa gama variada de comunicações, sejam estas linguísticas ou não, como filmes, representações pictóricas e comportamentos (PEREIRA, 1998).

De acordo com Bardin (1977):

[...] os documentos que podem ser submetidos à Análise de Conteúdo são de dois tipos: os documentos naturais, existentes na realidade social, e os documentos elaborados para atender às necessidades de levantamento de dados da pesquisa, como, por exemplo, respostas a questionários, entrevistas, testes, experiências (BARDIN, 1977, p. 39).

Para identificar os sentidos produzidos pelas educadoras especiais com relação à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS), nos apoiamos nos estudos de Moraes (1994, 1999), a partir de Bardin (1977) acerca da Análise de Conteúdo. Para Moraes (1994):

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994, p. 104).

Focaliza-se, portanto, uma técnica de caráter abrangente, na qual não só o conteúdo manifesto pelos métodos empregados é suficiente, mas também as leituras interpretativas que ocorrem a partir deles.

⁴¹ Conjunto de documentos que servem de base para a descrição ou o estudo de um fenômeno (Dicionário Priberam *online*).

Deste modo, exige-se que o pesquisador atente para a elaboração cuidadosa dos instrumentos de pesquisa, os cuidados com a coleta dos dados minimizando as possíveis interferências, a realização de adequadas inferências ao conteúdo dos dados e o conhecimento profundo, por parte da pesquisadora, da temática em questão e dos objetivos do trabalho de investigação a serem alcançados.

A análise dos dados foi desenvolvida seguindo as etapas propostas por Moraes (1999), que são constituídas de:

- 1- preparação das informações;
- 2- unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3- categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4- descrição;
- 5- interpretação;

A etapa número 1 (preparação das informações) consiste em conhecer por meio de uma leitura atenta aos dados que serão pertinentes para o tema da investigação, aproximando-os da questão de pesquisa proposta e dos objetivos traçados. Trata-se de “desarmar” o *corpus* de conteúdo da pesquisa. Este foi o momento de contato com os dados provenientes do grupo focal e dos registros das observações realizadas, que forneceram um panorama geral do potencial latente a ser explorado analiticamente. Para isso, foram organizados e sistematizados os aspectos principais que foram evidenciados nos materiais de pesquisa e que constituíram a etapa 2: transformação do conteúdo em unidades.

Após uma leitura atenta e minuciosa das transcrições dos encontros e das anotações de campo, foram desenhadas as unidades de análise. As mesmas resultantes do conteúdo discutidos nos encontros de grupo focal e os desdobramentos temáticos ocorridos. Essas unidades foram unidas aos objetivos específicos da pesquisa. Assim, foi possível apontar a seguinte configuração, exposta no quadro 7:

QUADRO 7 – Unidades de análise identificadas no material empírico e suas relações com os objetivos específicos da pesquisa.

Objetivo	Unidades de análise
➤ Analisar os sentidos produzidos pelos educadores especiais acerca da CAS, decorrentes da inserção e utilização destes recursos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na SIR;	Conceitos e sentidos Desafios Inclusão escolar
➤ Investigar como CAS está sendo construída, enquanto área de conhecimento, pelos educadores especiais da SIR;	Área de conhecimento
➤ Identificar as necessidades de formação permanente evidenciadas pelos educadores especiais relativas à implementação da CAS no trabalho articulado entre a SIR e a sala de aula comum.	SIR e ensino comum Formação permanente

Foram identificadas, a partir do conteúdo das transcrições, as seguintes unidades de análise: conceitos e sentidos, desafios, inclusão escolar, área de conhecimento, SIR e ensino comum e a formação permanente. A seguir, seus desdobramentos:

Tabela 3 – Unidades de análise e sua descrição.

Unidade de análise	Descrição
Conceitos e sentidos	envolve o entendimento do que é a CAS; que papel assume a comunicação e a falta dela para a aprendizagem; que sentidos revelam-se sobre a CAS nas situações em que a linguagem oral é inexistente ou limitada.
Desafios	engloba as dimensões cotidianas de trabalho referentes ao atendimento na SIR, carência de recursos e formações, implicação das famílias no trabalho da SIR.
Inclusão escolar	contempla as reflexões e análises das educadoras potencializadas a partir da realidade dos atendimentos da SIR e do processo de inclusão no ensino comum. Também se aproxima da questão: “como está a inclusão escolar de alunos que necessitam da CAS na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?”
Área de conhecimento	incluem-se aspectos acerca do entendimento da CAS para além de um recurso material; repercussão da Tecnologia Assistiva em geral e da CAS, particularmente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas na SIR.
SIR e ensino comum	compõe referências à articulação do trabalho da SIR com os professores do ensino comum e com a Escola de modo geral; as demandas desta parceria; os diálogos entre estas práticas pedagógicas que constituem modos de conceber o aluno que frequenta a SIR.
Formação permanente	evidencia elementos referentes à repercussão de cursos, formações para o profissional que atua na SIR e quais as carências, em termos de formação, são percebidas pelas educadoras especiais; o papel da Universidade neste contexto.

A categorização (etapa 3) é o momento de agrupar dados por semelhanças ou analogias, conforme os objetivos do estudo. Moraes (1999) a considera como uma das etapas mais criativas da Análise de Conteúdo, pois as categorias devem

ser “válidas, exaustivas e homogêneas” (p. 19), sejam elas definidas *a priori* ou construídas a partir dos dados (categorias emergentes).

O que orientou a construção das categorias, nesta pesquisa, foi o conteúdo emergente das transcrições provindas dos encontros de grupo focal que originaram as unidades de análise expostas, e que a reunimos da seguinte maneira para, então, formarmos as categorias, conforme a figura 4:

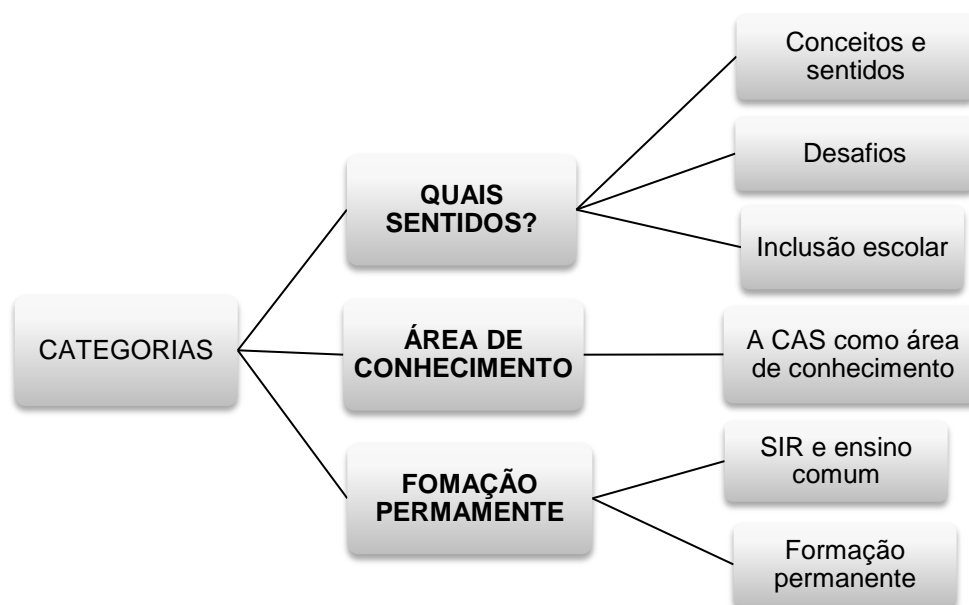


Figura 4 - Categorias de análise e seus desdobramentos

A quarta etapa (descrição) é a exposição organizada do conteúdo das categorizações. “Para cada uma das categorias será produzido um texto-síntese, em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (MORAES, 1999, p. 23). Torna-se viável nesse momento a exposição de citações das manifestações dos entrevistados, indo além de uma leitura pessoal do pesquisador para um nível descritivo mais abrangente. A descrição conforme Moraes (2003) é entendida

[...] como um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados. Descrever nesse sentido constitui-se num movimento de produção textual mais próximo do empírico, sem envolver um exercício de afastamento interpretativo mais aprofundado (MORAES, 2003, p. 203).

A última etapa, que é a interpretação (etapa 5), requer uma leitura além da descrição. Assim o diferencial desta etapa está em atribuir um olhar refinado e, ao

mesmo tempo, crítico, conciliando o entorno teórico e metodológico no qual a pesquisa está delineada. Ainda, nas palavras de Moraes (op. cit.)

[...] interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo (op.cit. p.204).

Buscou-se nesta etapa da análise, uma leitura mais elaborada, teórica e aprofundada. Para isto, objetivou-se a aproximação com o referencial teórico que contemple as interpretações bem como os objetivos da pesquisa. De qualquer modo, seja a partir de um fundamento teórico definido *a priori*, seja a partir da produção da teoria baseada nos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a Análise de Conteúdo, especialmente naqueles de natureza qualitativa (MORAES, 1999).

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O material empírico que compõe a presente análise é composto das transcrições dos encontros de grupo focal a partir de gravações em áudio e videogravações, registros de observações e as anotações de campo. No entanto, a valorização das falas manifestadas nos encontros de grupo focal com as 08 (oito) educadoras participantes ganha destaque, em virtude da relevância dos seus discursos que envolvem e se aproximam das impressões que obtive através do trabalho de campo que consistiu nas observações realizadas em 07 (sete) Salas de Integração e Recursos da Rede Municipal de Ensino de Porto de Alegre.

O capítulo está organizado por três principais categorias: “Quais sentidos?” “Área de conhecimento” e “Formação permanente”. Cada uma delas comporta subcategorias que são tomadas como focos de análise. As falas estão alocadas conforme o conteúdo e categoria correspondente e estão identificadas pela sigla “*Edu*”, e sua respectiva ordem numérica conforme apresentada no quadro 3. Para diferenciarem-se do texto, as falas das educadoras especiais encontram-se em itálico.

7.1 QUAIS SENTIDOS?

7.1.1 Conceitos e sentidos

É na aproximação com o referencial teórico vygotskyano que a palavra sentido está implicada na análise presente. Para tanto, resgatar o conceito de sentido e significado desenvolvidos anteriormente nessa dissertação torna-se relevante. O significado como componente inseparável da palavra torna possível os processos de mediação do sujeito com a cultura, desde que exista uma linguagem. Porém este significado é, ao mesmo tempo, uma forma de intercâmbio social e possibilita generalizar o pensamento nomeando cada objeto e signo do nosso meio.

Contudo, os sentidos se referem à individualização dos significados, no qual cada sujeito a partir do significado real da palavra adquire, para si, o seu significado

de acordo com os contextos dos quais participa. Pois em cada um desses lugares ocupados pelos sujeitos as palavras mudam de sentido. Ao passo que o significado, construído nas relações sociais, vai alterando-se na medida em que o indivíduo inicia a apropriação dos conceitos científicos⁴², pois o significado de uma palavra adquirido na infância pode não ser mais o mesmo quando o indivíduo se encontra na fase adulta. Contudo o significado proporciona a generalização das palavras, permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKY, 2000).

Cabe neste momento, então, analisar os sentidos produzidos pelas educadoras especiais acerca da CAS, decorrentes da inserção e utilização destes recursos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na SIR. Nessa dinâmica de trabalho, um questionamento que surge é como a CAS repercute em relação aos alunos que não falam ou que têm dificuldades de expressão oral? Alguns indicativos nos demonstram a integração que as educadoras fazem entre o aspecto cognitivo e o favorecimento ou não, da comunicação alternativa para os alunos. Examinamos as seguintes falas:

Edu 7 *Tem a Síndrome de Down e não tem muita...comunicação, né? Ela não fala, na verdade são alguns sons. É difícil de entendê-la em função disso, porque a gente fica na dúvida, até que ponto ela tá entendendo, até que ponto não, né? E até que ponto essa deficiência mental não interfere na comunicação.*

Edu 4 *Ele é um aluno que tem uma linguagem compreensiva muito boa, apesar dele ter, restrições por conta da Síndrome de Down, tem uma deficiência mental, mas ele tem uma forma de compreensão assim muito... Ele tem uma diversidade de pensamento, ele tem um jogo simbólico superbem estruturado.*

Edu 2- *Eu até pensei nos cartões, mas assim, oh... eu não sei se ela tem uma compreensão do que seria isso.*

As características das síndromes e suas repercussões na aprendizagem e no planejamento docente são motivos de preocupação por parte dessas educadoras. No que tange à interferência de uma deficiência mental à aquisição de uma comunicação é marcada de maneira considerável pela Edu 7 ao dizer que: “*E até que ponto essa deficiência mental não interfere na comunicação*”. Esta fala se

⁴² Vygotsky (1989) investigou a dinâmica da formação de conceitos, e os classificou em: espontâneos e científicos. Os primeiros adquiridos no cotidiano sem uma instrução formal e o segundo aprendidos através de um sistema formal de ensino, tendo o caráter de generalidade. Portanto, ao longo do desenvolvimento humano os conceitos espontâneos vão sendo aprimorados dando lugar aos conceitos científicos.

aproxima das considerações de Vygotsky (1997) sobre a dimensão primária e secundária da deficiência, sendo esta segunda impulsionada e consolidada por fatores sociais que produzem tal condição. No exemplo da *Edu 7*, percebe-se que a deficiência do aluno (a Síndrome de Down) resulta em dimensão secundária a partir do momento em que ele é privado de poder comunicar-se e tal caracterização o limita de participar das relações sociais.

Com relação ao uso de um recurso de CAS, isso é demarcado a partir da dúvida, se o aluno vai ou não compreender. Esses entendimentos podem resultar na limitação quanto ao possível uso da CAS e, por conseguinte, o não investimento na proposição de estratégias e recursos, bem como o não envolvimento dos profissionais em estudos acerca do assunto. Além disso, tais fatores não favorecem a compensação exposta por Vygotsky (1997), como sendo responsável por proporcionar estratégias que venham a favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência quando atendem as suas peculiaridades para participar do contexto social.

Ressalto que as considerações expostas pela *Edu 7* e *Edu 2* provêm de uma experiência de trabalho na SIR com mais de 10 anos, portanto não se trata de profissionais inexperientes. Mesmo assim, não significa que este tempo de experiência lhes afastem de dinâmicas de trabalho nas quais a deficiência ainda esteja como ponto de partida para as proposta de trabalho na SIR. Aparecem nas falas o movimento único do aluno para se adaptar as atividades pedagógicas e, a partir disso, as tentativas de suprir suas necessidades. “Neste sentido, a competência do aluno pode estar ofuscada ou bloqueada por fatores que extrapolam o âmbito individual” (BEYER, 2005a, p. 98).

A aprendizagem, neste caso, fica atrelada ao desenvolvimento orgânico, ao estabelecimento *a priori* de condições para tal. Sendo assim, são provocadoras as concepções expostas por Vygotsky acerca da educação das crianças deficientes e que, apesar do tempo histórico decorrido, se mantêm atualizadas e nos desestabilizam. Segundo Smolka e Laplane (2005, p.82), “o olhar de Vygotsky sobre as deficiências é inovador por conceber o déficit ou defeito como uma fonte de manifestações de habilidades, algo a mais, uma força (não importa quão estranho ou paradoxal isso possa parecer!)”.

As demandas advindas do ensino comum relativas à comunicação requerem a mobilização de outros conhecimentos e estratégias de aprendizagem a serem consideradas para os alunos. Por isso, torna-se necessária a aproximação desta área de conhecimento aos segmentos escolares, principalmente aos educadores especiais, na medida em que eles assessoram a Escola e o professor do ensino comum mais diretamente na escolarização dos alunos com deficiência. Essa mobilização encontra-se presente nas seguintes manifestações:

***Edu 7** uso muito gravuras com ela, né? Agora a gente vê fotografias que a gente tinha combinado, então... quando eu tô tentando entender o que ela tá querendo comunicar, pelo menos tem a foto da professora, da estagiária, do refeitório, né? Da entrada da escola... das colequinhas.*

***Edu 3** Ajudá-lo na questão do vocabulário, na questão dele ter... até já imaginando... dele ter assim, uma prancha de comunicação ou um fichariozinho, alguma coisa assim, oh, muito prático. Certo? Que ele possa apontar alguma coisa... uma figura já com o nome, né, o nome ali pra ele poder fazer, porque é um menino que se defende ele se faz entender.*

***Edu 4** Foi dois encontros que eu consegui usar com ele o microfone. Então foi muito interessante, não pelas figuras, mas pelo microfone – ele usou pra conversar muito no atendimento. Então, todas as coisas, é como se ele tivesse dado voz. Então foi muito legal...*

Percebe-se que a busca para contemplar a comunicação está presente, assim como a necessidade de resgatar o contexto imediato desses alunos, priorizando e valorizando os interlocutores imediatos, como a professora e colegas principalmente. Nas observações realizadas, presenciei estes momentos de valorização das manifestações dos alunos e tentativas de dar sentido às mesmas. Quanto ao atendimento desenvolvido pela Edu 7, por exemplo, observei o uso de fichas em cartolina com ilustrações de verbos, assim como cartões com o nome das cores estavam presentes. Mas os conceitos que poderiam proporcionar melhores condições de comunicação no contexto escolar, como hora do lanche, banheiro, conceitos de sim e não, ainda não estão sendo utilizados. Aspecto que me chamou atenção foi que esta educadora preocupa-se com a compreensão de conceitos por parte do aluno como condição prévia ao desenvolvimento da CAS, conforme foi exposto na sua fala anterior. Por outro lado, apesar da educadora ter evidenciado condições prévias para introduzir a CAS com a sua aluna, sua prática volta-se para fomentar o desenvolvimento daquela, propiciando aprendizagens que vão além da zona de desenvolvimento real (VIGOTSKY, 1991).

Com relação ao exposto pela Edu 3, nas observações por mim realizadas presenciei o uso e o planejamento de formas alternativas de comunicação, que tomam o aluno e seu contexto como referências para a proposição de atividades e materiais de CAS, para uso tanto em casa quanto na Escola. Acrescento a escuta constante que tal educadora tem com o seu aluno, buscando entendê-lo, e quando não consegue procura meios para compreendê-lo, como a busca de uma imagem ou a encenação de uma situação. Em um dos atendimentos o aluno queria referir-se ao animal “girafa”, e como sua pronúncia não era clara a educadora solicitou que ele mostrasse como era o animal. Então, ele colocou a mão no pescoço e a elevou até a cabeça, querendo dizer, portanto, que o animal tinha pescoço comprido.

No que se refere ao uso de um objeto que poderia passar despercebido, como um microfone, despertou na Edu 4 satisfação pela experiência, imprimindo nessa situação a continuidade desta prática comunicativa utilizando-se deste objeto. Diante disso, afirma Valmaseda (1995) que “conhecer uma linguagem permite ao usuário elaborar um número infinito de produções, algumas das quais podem jamais ter sido produzidas, e ser compreendido por qualquer outro usuário dessa linguagem” (p.82).

No entanto, o microfone tornou-se importante por ter ocorrida a mediação da educadora, que o representou como sendo mais que um instrumento material, constituindo-se, também, em um instrumento simbólico. De acordo com Freitas (2010) “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. [...] O signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (p. 61). Assim, a mediação associa-se ao uso tanto de instrumentos materiais e simbólicos quanto seres humanos, pois, conforme Vygotsky (1991), nossa relação com o meio não é de forma direta, mas sim mediada. Na situação analisada, a proposição de uma atividade prospectiva, ampliando o conhecimento do aluno e também a própria prática da educadora, foram elementos significativos para a sua ação pedagógica.

Sob essa perspectiva, a escola/o professor não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, deve ‘puxar’ pelo aluno, levá-lo adiante, pois há uma ação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, de forma que aprendizagens impulsionam o desenvolvimento, que permite novas aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento e, assim sucessivamente (FITTIPALDI, 2006, p. 53).

Do ponto de vista da aprendizagem como propulsora de desenvolvimento, é interessante refletirmos como as relações sociais participam da construção das aprendizagens, uma vez que a aprendizagem na perspectiva sócio-histórica ocorre na troca com o outros, ou seja, nas e pelas relações sociais. Constatei, no entanto, a presença notável dos sentidos vinculados ao binômio “não-comunicação” como sinônimo de “exclusão”:

Edu 8 *É o sentimento de exclusão, né? Estar sendo excluído.*

Edu 6 *Acho que é muito difícil pra mim, não consigo... me imaginar sem falar.*

Edu 3 *Todo mundo se comunicava de um jeito que eu não me comunicava... e eu não me sentia me comunicando, fazendo parte daquele lugar.*

A notável manifestação do fato de não podermos nos comunicar acarreta exclusão, o não fazer parte do contexto que nos inserimos. A Edu 3 manifesta sua fala com base na experiência que teve com a participação em uma festa na Associação de Surdos de Porto Alegre. Mesmo havendo condições de comunicar-se através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), neste caso ela sentia-se como não fazendo parte, ou seja, a falta de condições de poder comunicar-se a tornava distante daquele contexto. Relaciono aqui a importância da linguagem para nós humanos nos inserirmos no contexto social e dele pertencer.

A linguagem, quer seja expressa oralmente ou com sinais gráficos, manuais ou outros, além de um sistema de comunicação essencial para desenvolver os modelos de interação com as pessoas, a socialização e a afetividade, é também um instrumento para a construção do conhecimento (SORO-CAMATS, 2003, p.84).

Como proposto na teoria sócio-histórica o surgimento da linguagem acarreta três mudanças relevantes no desenvolvimento psíquico humano:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização [...]. A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (REGO, 2008, p. 53).

Essas três características conferem ao nosso desenvolvimento psíquico condições de atuação no meio social, produzindo cultura e, ao mesmo tempo, sendo

produzido por ela. Cultura como produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem (VIGOTSKY, 2000).

Por outro lado, a falta de comunicação promove outros sentidos, como revelam os seguintes enunciados:

Edu 3 *Que eu acho que, mesmo que tu não tenha essa comunicação, né, com o outro, esse silêncio interno faz com esse som se propague também. Né? E muitas vezes tu busca uma outra forma que é como a gente tem visto, assim, com os alunos, né? **Mesmo que eles não te tragam o que tu consiga ouvir, eles trazem alguma coisa. Então a forma como a gente vai fazer essa releitura é que eu acho que a gente vem buscando** (grifo meu).*

Edu 4 *eu fiz fotos de todos os movimentos que ele tem dentro da sala, né? Depois eu vou fazer dentro da sala de aula dele, na escola e a gente vai ampliando. Pra que ele possa escolher o que ele quer decidir. **Essa voz assim que vem de uma outra forma...** (grifo meu).*

Valoriza-se nessas duas manifestações, a possibilidade de comunicar-se para além da fala, ou seja, a comunicação não é somente ter possibilidade de expressar-se pela linguagem oral. Isto se aproxima do conceito de comunicação proposto por Bryen e Joyce (*apud* NUNES, 2003b, p. 3), os quais afirmam que “comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação de duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas”. E estes significados têm sido buscados por estas educadoras com notoriedade, haja vista a ênfase que é dada ao que o aluno traz consigo, independentemente se aquilo era o esperado ou não: “*Mesmo que eles não te tragam o que tu consiga ouvir, eles trazem alguma coisa*”, como afirmou a Edu 3, e foi também observado na sua prática na SIR a intensa implicação para favorecer a comunicação do seu aluno e desafiá-lo a expressar seus desejos. Peculiaridades como essas descritas foram muito importantes no momento em que eram lembradas nos encontros de grupo focal e compartilhadas com as demais colegas, indo além da exposição de uma situação, mas permitindo que cada uma fosse revendo, atualizando e modificando os sentidos acerca das situações pedagógicas com alunos que não oralizam. Entraram em cena, com isso, sentidos que se deslocam para uma ação pautada pelas possibilidades e ações pedagógicas já investidas e que terão continuidade, por isso o grupo pautou-se também como espaço de formação permanente que será detalhado em categoria específica.

De forma geral, a conceituação do que é a Comunicação Alternativa e Suplementar foi expressa com entendimento nos encontros, conforme expressou a Edu 1:

Edu 1- *E é bem aumentativa, a questão pro [nome do aluno] é comunicação aumentativa! É pra gente conseguir entender o que ele fala.*

A Edu 1 se refere, então, que é aumentativa ou suplementar, pois o aluno possui uma fala, mesmo que pouco articulada e a CAS, neste caso, seria uma forma de propiciar que esta fala possa ser compreensível aos demais. “[...] comunicação alternativa não visa a substituir a linguagem oral, ela é, com efeito, instrumento para atingí-la” (NUNES, 2003b, p. 5).

Proporcionar meios para que o aluno possa manifestar-se contribui, sobremaneira, para a inserção no grupo social. Logo, a inexistência de qualquer elemento favorecedor da comunicação repercute em questões comportamentais como a agressividade, considerada por esta educadora:

Edu 6 *É. Quando tu [referindo-se a uma colega] falaste isso da agressividade, eu me reporto a isso. Eu acho que muito da agressividade é em função disso. De não ser entendido, né?*

Juntamente com essa questão, emergiram as reações apresentadas pelos alunos para conseguirem ser entendidos pelo outro, é o caso dessa educadora ao expor a seguinte situação:

Edu 3 *é um sujeito que tem muito desejo, ele quer se fazer entender. Então o que que ele faz? Ele não fica te batendo, mas ele te pega e te arrasta na sala de aula pra mostrar.*

A busca pelo aluno por manifestar seus desejos é notória na situação acima. Considero oportuno resgatar um fato observado no atendimento da Edu 3 com este aluno e que complementa a manifestação colocada. Eu e a Edu 3 estávamos conversando sobre animais, pois ela havia pensado em uma proposta de atividades envolvendo tal assunto. Neste momento, uma de nós se remeteu à palavra “aranha” e, imediatamente, o aluno, através de gestos, expressão corporal e fala nos comentou que sua “mãe havia matado uma aranha que estava na parede”. Este é um dos vários exemplos que indicam as razões da Edu 3 expressar o quanto seu aluno se faz entender e o quanto ela enquanto educadora faz intervenções que fomentam seu desenvolvimento. Além disso, trata-se de um aluno que está frequentando os atendimentos na SIR pela primeira vez e, pelo retorno das suas

aprendizagens, esta frequência tem sido fundamental para a sua inclusão na escola comum.

Nesse ponto, a implicação do professor para mediar este comportamento, propondo meios viabilizadores de comunicação, como o uso de cartões com gravuras, fotos, entre outros, por exemplo, justifica-se. Inibir comportamentos desta natureza, sem empreender um olhar crítico sobre a própria prática pedagógica, tende apenas a reiterar cada vez mais a carência que o aluno manifesta, neste caso, o não conseguir se fazer entender de forma mais clara.

No tocante a relação entre linguagem e pensamento, uma fala é elucidativa:

Edu 4 *E ele é muito, muito querido, e eu acho que a gente podendo oferecer, assim, uma possibilidade dele, um recurso pra essa comunicação, só vai facilitar este pensamento também, né?*

Apresenta-se, na fala exposta, a referência ao pensamento, como primordial (e assim ele é) para o desenvolvimento humano, propiciado pela aquisição de uma linguagem. A partir de Vygotsky, Rego (2008) enfatiza que os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem,

funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante (REGO, 2008, p. 55).

Por isso, ao estabelecermos caminhos favoráveis à manifestação da linguagem, estaremos oportunizando a comunicação. A mesma abrangendo diferentes maneiras de se manifestar, desde um piscar de olhos, um balanço de cabeça, um aceno de mão. O entrelaçamento da fala com outros canais comunicativos devem ser investidos, desse modo nossas atitudes perante os alunos que não falam precisam ser levadas em consideração, pois muitas vezes enxergamos a falha apenas no outro e não em nós. Trago para complementar esta argumentação as seguintes falas:

Edu 5 *Ela [aluna] tem uma compreensão ótima. Ela... às vezes ela brinca comigo literalmente, ela dá um soco, ela é muito... Vocês conseguem entender toda a expressão corporal dela, expressão facial...*

Edu 3 *muito expressivo naquilo que ele vê, por exemplo assim, ele vê alguém chorando “aaahn”, ele fala, então alguém tá sorrindo, “aaahn”. A questão dos bichos, tudo ele não diz... se a gente insistir, ele diz “gato”, mas se a gente não disser: “eu quero o nome”, então tudo é um sonzinho, onomatopéia. Tipo assim “au au, miau, piu piu”...*

O incentivo ao potencial do aluno, nestes casos para expressão corporal e para a fala, está presente nas manifestações. Neste último caso, expresso pela Edu 3, trata-se de um aluno que a família não o vê enquanto sujeito aprendente, que tem possibilidades e que demonstra em vários momentos. Ao presenciar um atendimento domiciliar realizado pela educadora especial, em sua residência, pois o aluno estava com a perna engessada em virtude de uma queda ocorrida na Escola, percebi o quanto a mãe e a vó – pessoas com as quais ele reside –, o colocam em posição de dependência, lhe outorgam o lugar de “bebê” da casa. Suas manifestações comunicativas são interpretadas de forma imediata e não insistem para que o menino possa expressar seus desejos de outra forma ou mesmo ir em busca do que ele quer. No entanto, quero enfatizar que a família não é o único protagonista de situações como esta, já que considero os contextos sociais como corresponsáveis por ações e olhares que conferem aos outros condições de existência que variam entre o “aquém” e o “além” de suas potencialidades.

Situações de falar do outro e pelo outro são percebidas tanto na família como também pelas próprias educadoras, conforme destaco:

Edu 4 *É, que geralmente a gente fala pela gente e pela criança, né?*

Edu 2 *Ela não tem nada de linguagem. Ela faz muito apontamento em casa e a mãe acaba dando e a gente pensou numa coisa assim de até cartão de água, de dormir, de brincar. A gente já iniciou alguns cartões que a gente fez um trabalho de panelinha, e aí nem da panelinha ela se interessou.*

O sentido evidenciado nesta fala da Edu 4, na forma de autocrítica, demonstra que a mesma sente a predominância da fala do professor sobre a fala da criança. Dado este semelhante ao da pesquisa realizada por Souza e Nunes (2000), na qual as iniciativas de comunicação centralizavam-se no professor, conforme descrito no item 3.1 desta dissertação. Tal manifestação penso que esteja influenciada pelo caso atendido por ela, pois o aluno requer a iniciativa de alguém para iniciar suas manifestações; caso contrário, fica em situação de passividade mesmo a Edu 4 lhe oferecendo situações desafiadoras como buscar uma peça de um jogo para poder continuar jogando, por exemplo. Porém, a cada atendimento a Edu 4 buscava incentivá-lo com diferentes atividades e materiais para ir introduzindo a CAS. Em um dos atendimentos ela trabalhou com o álbum de família do aluno,

fazendo com que ele relembresse momentos de situações familiares e tentasse explicar por intermédio da expressão oral e corporal.

Com relação a Edu 2 o investimento em cartões de comunicação com conceitos do cotidiano é proposto pela educadora com a aluna em atendimento. Porém a educadora tem enfrentado desafios na proposta, tendo em vista que a criança possui interesses restritos e, até o momento, não interage com a professora e os colegas durante as brincadeiras. Como argumenta a Edu 2 *“nem de panelinha ela se interessou”*, expondo que os interesses dela são restritos e tendem a ser para o mesmo objeto ou brinquedo, como observei no atendimento o manuseio de uma bolinha de papel e o empilhamento e o desmonte de cubos repetidamente.

Cabe aqui registrar que esta criança possui características próximas a do autismo, porém sem um diagnóstico definido até o momento da pesquisa, pois o mesmo encontrava-se em processo de elaboração e análise. Conforme apontou a tese de Passerino (2005), os problemas de interação social com sujeitos com autismo podem estar relacionados ao significado e ao uso da linguagem. As formas de iniciar e finalizar uma conversa são diferenciadas, assim como o interesse obsessivo por objetos ou frases prontas, que atuam como esquemas de comunicação para interagir com o outro, o que a autora denominou de Interação Egocêntrica.

Existem rituais de início e fim de conversa, mas, em pessoas com autismo tais rituais são diferentes, mais diretos e menos preocupados com o outro. Isto acontece não porque o outro sujeito não existe e o sujeito com autismo vive num mundo próprio, mas sim porque este não compreende o significado do ritual que realizamos nas nossas interações sociais habituais (PASSERINO, 2005, p. 295).

Desta forma, repensar sobre a criação de vínculo, o tempo do sujeito e não o tempo da Escola são indícios para a qualificação de uma proposta educacional com este tipo de aluno.

Independente do diagnóstico que venha a ser ou não confirmado para o autismo, a educadora tem investido na organização de cartões com fotos de brinquedos de maneira a introduzir os cartões com os objetos preferidos da aluna, subsidiando o desenvolvimento da linguagem. A CAS para pessoas com autismo tem revelado importantes benefícios como afirma Walter (2009):

Destacam-se, dentre os sistemas de CAA [comunicação alternativa e ampliada], aqueles que utilizam símbolos gráficos, como figuras, desenhos, e fotografias. Esses programas têm promovido ganhos significativos no desenvolvimento das habilidades sócio-comunicativas destes indivíduos, além da redução de seus comportamentos inadequados (WALTER, 2009, p. 96).

Acrescento um aspecto que chamou minha atenção, durante a observação do atendimento do caso em questão, no qual, ao finalizar o mesmo e eu dizer à aluna “tchau”, sem fazer o gesto, a aluna retornou-me com o gesto de “tchau”.

Elementos que configuram a CAS, como recurso associado ao pedagógico, foram notórios nas manifestações. Emergem da fala das educadoras olhares investigativos do papel que os recursos de comunicação assumem para o ensino e a aprendizagem. Vejamos:

Edu 6 *Ele chega assim com a prancha e mostra “w.w.w. futebol”, “w.w.w. patati patatá”. Ele é alucinado pelo “patati patatá”. E aí ele quer estar sempre no computador e ele pede a internet, ele já me mostra os sites que ele quer. Então ele se comunica assim direto com a prancha, né? Isso é bem bacana.*

A situação exposta pela Edu 6 trata de um atendimento na SIR no qual eu estava presente. Foi muito interessante observar o aluno expressando suas vontades por meio da prancha de comunicação com símbolos gráficos, letras e números. Além disso, o desafio que é para a educadora esforçar-se para “ouvi-lo”, para compreender este querer que é emitido de maneira não convencional, o que se desloca da relação tempo de experiência na SIR com a “facilidade” de promover ações pedagógicas, pois aqui trata-se de uma educadora que inaugurou a SIR na Escola a qual ainda está vinculada, ou seja, ela está há 15 anos atuando na SIR, desde a sua inauguração na Rede Municipal de Porto Alegre.

Esta significativa experiência da Edu 6 na SIR lhe permite compreender a dinâmica sócio-histórica deste trabalho, mas por outro lado, as ações pedagógicas não deixam de serem complexas com alguns casos, como é o deste aluno que está sendo atendido por ela pela primeira vez, já que outra educadora especial era a responsável. São alunos que apresentam diferentes características em termos de aprendizagens, os quais não trazem consigo uma forma única de aprender e, conseqüentemente, do professor de ensinar. “Com a proposta da educação inclusiva, a formação docente assumiu como premissa a indissociabilidade da teoria-prática e a concepção de um processo educativo que necessita ser transformado,

ressignificado e reinventado” (SANTAROSA, *et al.* 2010, p. 21), acrescentaria que estas premissas traduzem-se para tanto para a Educação Especial quanto para a Educação de modo geral. Por isso, não se pode dispensar da dúvida, da reflexão e da inovação nas práticas pedagógicas seja com qualquer aluno ou espaço de atuação (SIR ou sala de aula).

Nesse dia também, o aluno informou através da prancha que o jogo de futebol era na quarta e não no dia que pensava a professora. Mostra-se, com isso, o quanto nós precisamos estar dispostos a entendê-lo e a esperá-lo no seu tempo de expressão. Além disso, é importante considerar o quanto as tecnologias promovem a comunicação, como neste caso apresentado. A CAS não se restringe a uma prancha de comunicação impressa, por exemplo.

Promover a CAS significa pensar em diferentes materiais, equipamentos, recursos e estratégias que servirão para a promoção da comunicação. Um exemplo disso é a pesquisa coordenada pela Professora Liliana Passerino denominada “SCALA - Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”⁴³, que no momento busca desenvolver sistemas de CAS para funcionar em dispositivos móveis como celulares, PC *tablet*, *smartphone*. Trata-se de um estudo em andamento que conta, no momento, com uma versão para uso em computador (desktop), em fase final de testes para, então, ser viabilizado em dispositivos móveis.

A presença de outras necessidades, que não sejam da ordem da comunicação, parece não afetar a prática pedagógica no ensino comum. Este fato chama atenção, como podemos ler nesse trecho:

Edu 4 *Como ele é um menino que tem uma ótima, uma excelente comunicação, ele verbaliza todas as coisas, ninguém consegue enxergar essa diferença que ele traz pra essa escola.*

A “diferença” a qual se refere a Edu 4 é nas questões motoras. Pode ser arriscado afirmar com veemência, mas penso que a falta de comunicação e o não ter meios de manifestá-la acarreta um isolamento social de maiores proporções do que outras limitações nas quais a fala não está implicada. Afirmando isso, pois concordo que “a linguagem oral e a escrita são as maneiras mais comuns de comunicação,

⁴³ Trata-se de um subprojeto, que pertencente ao Projeto “Políticas de educação especial e inclusão escolar: sujeitos, práticas pedagógicas e serviços, financiado pela CAPES/PROESP e coordenado pelo Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista.

sendo uma **necessidade** e uma **especificidade humana**” (SANTAROSA *et al.*, 2010, p. 28, grifo meu). Por outro lado, as limitações na comunicação podem levar o sujeito à passividade, pois o outro fala por ele, não se incomoda, portanto, de mantê-lo no silenciamento. A manifestação abaixo complementa a fragilidade desta imobilização:

Edu 5 Tem outras criaturas que tu senta e parece que aquilo nunca vai entrar. Né? Aquela criança vai ser sempre aquela criança que não fala, que não sabe por que tá no colégio.

Esta situação de não entender o papel da Escola para o aluno, principalmente o aluno com deficiência, remete-me à interessante metáfora de Krahe e Wielewicki (2009) que diz o seguinte: “não é todo equivocado ponderar que a escola inclusiva de hoje é a mesma que há algum tempo resolvia a situação dos alunos problemáticos pela porta de saída” (p.5). Hoje, temos portas de saída ou somente de entrada? Eis o desafio das escolas e dos professores de manterem sempre aberta a porta de entrada sem que haja necessidade de abrir, constantemente, a “porta de saída”. Porém, na situação evidenciada na pesquisa, “a porta de saída” tem sido representada pela escola especial.

É o significado partilhado na cultura e com ela, que possibilita a comunicação. Por isso, considere importante resgatar aqui uma fala que privilegia tal perspectiva atenta para significações de uso imediato como sim e não, quero não quero. Condição que é aproximada com a escola especial, na medida em que tanto lá quanto na SIR a implementação da CAS requer um trabalho constante, iniciando por aspectos básicos de comunicação.

Edu 7 Mas, com a escola especial, a dificuldade é a mesma, porque os alunos que estão usando TA, aí com a deficiência muito mais acentuada, até chegar a usar algum recurso de CA também é um grande trabalho, porque vai bem por isso “tá entendendo?”. A primeira questão é essa. Tá entendendo e mostrar “sim” ou “não”, “quero” e “não quero”.

A partir de que dimensão é compreendido o não falar? Parece que este aspecto encobre todos os demais. É reiterada a questão do que falta, do que não consegue..., pois “é difícil pensar que uma criança possa aprender a expressar-se apontando para pictogramas em uma prancha de comunicação que se encontra imersa em um ambiente no qual os seus interlocutores utilizam somente a fala” (SORO-CAMATS, 2003, p. 86).

Também é desafiador percebermos que nossos alunos não são tão iguais quanto pensávamos que fossem, por isso a necessidade constante de uma reinvenção da prática pedagógica de forma flexível e reflexiva.

Edu 5 *Tudo que tu possa imaginar, assim... E com a pranchinha dela lá ela consegue associar os desenhos, ela ainda tá muito assim, a figura da mãe, do pai... do grêmio, do inter... bem as coisas que ela quer. É bem... é bem interessante, assim... - É, **mas sempre tem aquela história “ai, é tão difícil, ela não fala”**...(grifo meu)*

Edu 5 *Os professores acho que ainda estão meio contrários. Pensam até que o ideal pra ela é ela ir pra uma escola especial; pros professores, não pra ela. A compreensão dela é ótima, é ótima mesmo. Uma menina assim que consegue comunicar, consegue...*

Pode-se afirmar que há interação dessa educadora com a aluna reciprocamente. A aluna se faz entender, porque suas manifestações são valorizadas e significadas pela educadora. Deste modo, a interação se dá “como um processo bidirecional e multimodal entre duas ou mais pessoas, por meio do qual os interlocutores se influenciam mutuamente” (SORO-CAMATS, 2003, p. 81).

A questão dos sentidos, tratada até aqui, relaciona-se com os múltiplos aspectos do contexto sócio-histórico das educadoras. Por isso, ao buscar a conceituação de sentido na perspectiva de Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2005) procuro entendê-los imersos em aspectos de natureza social e ao mesmo tempo individual, pois “o sentido de uma palavra depende da compreensão que se tenha do mundo como um todo e da estrutura interna da personalidade” (p. 71). Tomando como base os sentidos evocados sobre a CAS nota-se, sutilmente, seu alcance nas práticas tanto na SIR quanto fora dela. Os sentidos revelam mais as repercussões da deficiência sobre a possibilidade de desenvolver uma forma alternativa de comunicação e como aspecto a ser compreendido, antecipadamente, à utilização da CAS. Esta constatação assemelha-se à afirmação de Anache e Mitjans Martinez (2007), ao expor que “as situações de diálogo que acontecem nas relações com o outro são relegadas ao segundo plano. No caso específico de pessoas com deficiência mental, acostumamo-nos a falar deles e não a construir estratégias de comunicação para com eles [...]” (p.49). Estas situações que circulam entre entender a repercussão da deficiência na comunicação e a produção de estratégias para favorecer a comunicação, conforme indicaram os dados apresentados, fomentam inúmeros desafios, os quais serão analisados no próximo tópico.

7.1.2 Desafios:

A partir do objeto de estudo que compõe a presente pesquisa - a CAS e os sentidos atribuídos por educadores especiais no contexto de trabalho na Sala de Integração e Recursos (SIR) - apresento, nessa unidade de análise, as considerações acerca das peculiaridades cotidianas de trabalho referentes ao atendimento na SIR, carência de recursos, implicação das famílias nesse contexto, formação docente para atuar da SIR. Examino as várias nuances implicadas, com especial interesse na CAS articulada com as temáticas citadas e aproximando-as dos dados de pesquisa.

As implicações e os desafios que emergem da presença de alunos com diferentes tipos de necessidades de ordem educacional, em virtude de aspectos orgânicos, como um quadro de deficiência, por exemplo, requerem dos profissionais da Educação a reflexão sobre qual será ou quais serão os caminhos que possibilitarão a aprendizagem. Dentro desta tarefa de tornar acessível o conhecimento aos alunos, está o importante papel da Sala de Integração e Recursos.

Edu 8 *Nosso trabalho era mais com aluno com deficiência mental mesmo, né? Com atraso na aprendizagem e agora tem chegado mais... Bom, eu estou trabalhando com quatro escolas e a gente não consegue conhecer todos os alunos de inclusão. Porque a gente trabalha muito, né, com essa coisa... E qualquer coisa que tu pegar, né, o que que é normal, o que que é anormal, o que que foge a regra, o que que é uma avaliação padrão, o que que não é, planejamento diferenciado, ou não... É tudo assim, então, daqui a pouco, a gente precisa mesmo. A gente precisa sim de parâmetros, né, que possa te dizer assim “bom, para este aluno, né, dentro das capacidades dele, a gente tem que fazer... a gente tem que pedir mais dele”. Né?*

Conforme expõe a educadora (Edu 8), está ocorrendo uma movimentação neste trabalho, as clarezas quanto ao público a ser atendido vão dando espaço a novas demandas até então não previstas. Pouco a pouco a inserção de alunos com outros tipos de deficiência tem direcionado as educadoras à “busca de parâmetros”. Esses, porém, direcionados a conceber cada aluno com suas particularidades de acesso e compreensão do conhecimento, como afirma a Edu 8. Nesse sentido, aspectos desafiadores são evocados com intuito de encontrar meios de atenuar a realidade presente, como podemos ver nesta fala:

Edu 8 *A queixa é mais do adulto que tem mais resistência, porque tá acostumado a ter essa coisa da fala e quer entender, quer entender aquela criança que tá chegando, né? Que nem a gente entende,*

na verdade, a gente tem que administrar aquela angústia. Que até a gente se apropriar dessa comunicação, seja gestual, seja qual for, também é uma caminhada, né?

Por outro lado, outra educadora problematiza a situação de atendimento na SIR que está vivenciando, se arriscando a questionar se o espaço da escolar regular é o mais adequado para o caso em questão:

Edu 2 *Pedagogicamente assim ela só risca na folha sem olhar. Bem, bem complicado assim. Então a gente está reavaliando assim se é o melhor lugar que ela possa [...]*

Sabemos que somente a matrícula do aluno com deficiência nas escolas de ensino comum não é sinônimo de escola inclusiva. No entanto, a análise crítica e a proposição de mudanças no contexto escolar são pouco lembradas. Assim, as causas de um sistema escolar excludente são encobertas e dão lugar somente às conseqüências. Neste caso, torna-se mais fácil direcionar os caminhos e os lugares que o aluno deve ocupar, sem o olhar para as demais dimensões causadoras da exclusão. Em sintonia com essa reflexão, cito as palavras de Magiolino (2010):

Palavras e imagens afetam os sujeitos e muitas vezes definem as condições e os modos de participação e apropriação do conhecimento nas relações de ensino: quem ensina e quem aprende, quem sabe e quem não sabe, quem pode e quem não pode ocupar quais lugares (MAGIOLINO, 2010, p. 37).

Diante disso, os alunos que não falam ou possuem dificuldades na expressão oral revelam, para as educadoras deste estudo, alguns sentidos e preocupações, como:

Edu 7 *ela tem uma compreensão de coisas mais básicas assim, né? Ela até responde pra gente, né? Mas tem horas que ela não responde e a gente fica “tá entendendo, não tá entendendo?” Porque ela é muito, né, desses ruídos, muito de cutucar a gente e apontar, a gente chega fica roxa.*

Edu 1 *A gente não entende bem o que ele fala. É, ele não se expressa verbalmente, só “ahn, uia, oira”...*

Edu 6- *Suportar o silêncio não é fácil, né? Uma coisa de suportar o silêncio.*

Dentre os aspectos apresentados, as falas das educadoras ressaltam a vontade de querer entender o que o aluno está expressando. Pois é nítido, pelas falas, o querer comunicar, porém como fazer da melhor forma? Ao referendar esse ponto quero destacar a importância da linguagem para que de fato tenhamos a comunicação, pois “a linguagem nos faz seres sociais, pois somos, por meio dela, constantemente afetados pelo Outro, ao convertê-lo ativamente em nós mesmos”

(DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 57). Esta talvez seja a lacuna ainda presente nas práticas dessas educadoras e que poderá ser diminuída na medida em que conhecerem e planejarem recursos e estratégias que favoreçam a acessibilidade na comunicação.

Por outro lado, algumas práticas já indicam a presença de recursos no desenvolvimento do planejamento, como esta aqui:

Edu 6 *Mas muitas vezes eu não entendo o que ele diz e a Graci viu isso, eu dizer: “[nome do aluno] eu não entendo. Tu vai ter que repetir de outro jeito”, porque... E aí então assim, oh... Ele tem a cadeira, tem uma mesa, a prancha tá colada na mesa e aí tem o “patati patatá”, tem o “sim e o não” e tem o símbolo...*

Essa fala revela que, mesmo que o recurso esteja disponível, as dificuldades não são por completo sanadas. Esse aspecto serve para considerarmos a necessidade constante de reformular a prática e dirigir-se de outra maneira ao aluno como exposto pela educadora, no intuito de poder entendê-lo. O envolvimento da família nesse aspecto é muito importante também, e é sinalizado da seguinte forma:

Edu 3 *[...] a falta de compromisso da família em levar o aluno ao espaço da SIR para que ele possa se apropriar do recurso que lhe possibilite comunicar-se e participar das atividades no espaço escolar e familiar de maneira autônoma e independente.”*

Como podemos observar, a otimização de um recurso de CAS ocorre de forma favorável na medida em que as parcerias entre a Escola e a família se consolidem, assim como a parceria do educador especial com o professor do ensino comum, situação desafiadora em algumas situações demonstradas pelas educadoras participantes da pesquisa, como se observa:

Edu 7 *eu acho que tem tanta demanda de outras coisas que, assim, pra mim, é o ano mais difícil esse ano assim de trabalhar. Sabe? Tá super angustiante e aí pelo fato de estar numa escola eles acham que todos os alunos tem que passar por ti, né?*

Edu 6 *Pouco estímulo das escolas para investir no recurso da CAS, professoras colocam impedimentos.*

Edu 7- É. *Esse meu aluno cadeirante, ele adora informática. Aí ele estava comigo, tinha terminado o tempo dele, a estagiária foi buscá-lo daí assim “ai, vamos para a informática!”, né? Chegou lá a profª disse “ah, não! Pra ele não! Como é que tu vai subir a escada?”.*

Cabe aqui ressaltar que os desafios e as negociações do professor que atua na SIR percorrem diferentes âmbitos. Ora ele precisa gerir o ingresso dos alunos que, não é só porque tem uma deficiência que devem ir de imediato para a SIR,

assim como dar conta, também, de propor estratégias de ensinar e aprender ao professor do ensino comum, além deste último caso explicitado pela Edu 7, que reflete a carência de acessibilidade física no espaço escolar e como criar condições para que o aluno não fique de fora de uma atividade que faz parte do currículo escolar.

Tais carências ainda são presentes nas Escolas e demais espaços sociais e constituem fatores de exclusão, mesmo tendo acesso a matrícula em uma escola comum. Portanto, as peculiaridades que promovem tanto a exclusão quanto a inclusão relacionam-se mutuamente e corroboram, nesta situação dicotômica, a carência de materiais, como ilustram os relatos da Edu 2 e da Edu 8:

Edu 2 *Acredito que, o que mais impede o trabalho da CA são recursos e formações. Temos recebido muitas crianças com dificuldade em comunicar-se, recebemos materiais (ainda que insuficientes) porém não temos acessibilidade aos mesmos, nos falta internet, programas complementares etc...*

Edu 8 *Materiais de alto custo que não chegam ao aluno. Tempo por parte do prof de SIR de planejar e estudar materiais de TA e CAS;*

Alguns desafios também se instalam no relacionamento com as famílias dos alunos. Foram evidentes algumas situações nas quais as educadoras precisam encarar que se relacionam com a ausência aos atendimentos, a pouca relevância atribuída para uma proposta de trabalho com a CAS e o descrédito pela Escola. Vejamos:

Edu 1. *Então ela [a mãe] barganha tudo pro [nome do aluno], né? Esses dias, pra ele ir pra SIR ele ganhou um tênis novo. Eles vieram ao centro pegar um tênis novo para ir pra SIR. Aí no outro dia ele foi na SIR, me mostrou os tênis. Foi a segunda vez que ele foi esse ano, uma vez anterior, e aquela vez que tu [a pesquisadora] foi.*

Edu 4 *E a família assim que é mais delicada. O entendimento dessa mãe pra esse tipo de tecnologia, que é esse tipo de comunicação. Mas eu espero que a gente possa fazer alguma coisa por ele.*

Edu 4 *[...] daí a família tem também um investimento muito pequeno. A mãe diz que ele fala tudo em casa, né, gurias? Aqueles milagres que a gente não tem aqui [referindo-se a SIR].*

Edu 1. *Ela [a mãe] não tem nenhuma valia pela escola e sim pela parte médica. Ela se dá super bem com os médicos, as faltas dele são tudo justificada [...]. A mãe não acredita na escola. E ela disse agora nessa última reunião "eu [mãe] não acredito que a escola ajude ele [referindo-se ao seu filho]".*

As situações mencionadas encontram sintonia com a pesquisa desenvolvida por Takase e Chun (2010), que tratou de investigar as expectativas, dificuldades e facilidades encontradas pelas famílias e educadoras de crianças com alterações de linguagem em acompanhamento fonoaudiológico. Um dos dados revelados pelas

autoras refere-se à maneira como as famílias e educadores lidam com as questões de linguagem na criança. De acordo com o estudo - composto por doze pais e 7 educadoras - os pais, em sua maioria, estabelecem comunicação própria ou tentam adivinhar o que a criança quer expressar; uma parcela deles pede para a criança repetir e apenas um familiar referiu que o filho utiliza a CAS, além de incentivar a fala. Com relação às educadoras, a pesquisa revelou que a maioria delas procura dar maior atenção à criança; uma mencionou encaminhamento à Fonoaudiologia e a outra afirma não ter cuidado diferenciado em relação aos demais alunos. É necessário ressaltar, neste caso, o fato destas educadoras não mencionarem a CAS. O que vai de encontro aos achados dessa dissertação com relação à realidade pesquisada, na qual as educadoras estão promovendo meios alternativos de comunicação, seja com fotos, objetos ou mesmo com recursos de informática. O fato é que aparece nos relatos esta busca por estratégias e conhecimentos em sintonia com as várias áreas do conhecimento.

Edu 8 *porque a gente, ao mesmo tempo que tem que dominar, a gente já tem que passar adiante, né? E a gente ainda tem muita dúvida, né? Mas eu acho que isso que é... é bom a gente pensar o que a gente quer, pra onde a gente está indo. Eu acho que pensar isso, que quanto mais professores... professores ali, professor de A10, de A20, professor do 3º ciclo... estiver dominando... professor lá no 3º ciclo mais ainda, né? Isso aí é um sonho, né?*

No tocante à formação para a atuação na SIR os desafios que se interpõem no momento estão na ampliação deste trabalho e na construção de uma prática eficiente e sólida, com uma identidade própria, como foi sendo gestada até o momento. Os depoimentos da Edu 4 e Edu 6 enunciam tal preocupação:

Edu 4 *Pra [refere-se a uma colega] poder sair da sala dela e assumir a outra sala que ela pretendia, provavelmente, o professor que vai entrar no lugar dela tem AEE. Então, ela tem toda uma trajetória de trabalho, tu tem toda uma postura construída, aí chega esse professor que não tem a mínima idéia do que seja essa clientela, a questão da educação popular que eu acho que ela anda muito junto com tudo isso.*

Edu 6 *eu vejo assim, que tem pessoas que estão chegando e nas escolas novas tem muito encaminhamento pra SIR, pra essas salas novas, né? E muitos alunos não são alunos de SIR. E eu acho que isso também tem começado a ficar claro, né, qual é o aluno que é atendido pela SIR. Por que, bom, esse aluno é tu que vai poder dar o olhar? Sim, só que ele não é um aluno de SIR.*

Por sua vez, o reflexo dessas mudanças apresenta-se nas práticas pedagógicas, repercutindo isolamento no trabalho: “**Edu 3** *muitas vezes a gente... nós estamos muito sozinho, né? Nessa construção*”. Embora o trabalho da SIR seja

uma prática socialmente constituída e em parcerias com os diferentes segmentos das Escolas e da Secretaria Municipal, a afirmação de Tardif e Lessard (2008) nos dá pistas para compreendermos estes movimentos ao afirmar que “os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados” (p. 19). Por outro lado, de forma elucidativa, vão se construindo caminhos possíveis na Rede, como mostram as seguintes falas:

***Edu 6** O trabalho da gente vem repercutindo na rede, né? Que assim, as pessoas já tem dado que é bom a inclusão. Que tá aí, que esses alunos... tanto que já estão pensando nesses alunos tá no terceiro ciclo. Umas pensam na qualidade. Eu acho que esse é o desafio de hoje.*

***Edu 1** O problema às vezes que eu acho que tu fica muito em cima, muito ansiosa, muito querendo resolver, muito querendo que aquilo... Não, as coisas precisam de tempo depois que são feitas, né, pra se dissolver. É como o afastamento, né? E acho que isso para os alunos, né, pra escola, pra situação. Tu tem que dar um tempo.*

Convém então, considerar que os componentes dos desafios aqui expostos, advindos da realidade investigada, marcam ao mesmo tempo acordos mútuos, divergências, estabilização, negociações constantes, mas que encontram também caminhos comuns que abarquem as diferenças que perpassam entre o trabalho da SIR e o da classe comum. Como menciona Barros *et al.* (2009), “à luz da perspectiva histórico-cultural, não se pode considerar a existência de um "sentido puro" a ser apenas exteriorizado no contato do pesquisador e do sujeito pesquisado” (p. 180). Pelo contrário, os desafios aqui apontados pelas educadoras caracterizam olhares, ações e conceitos que atribuem a cada um deles, assim como os encaminhamentos para ultrapassá-los.

7.1.3 Inclusão escolar:

Neste tópico, tomo como foco de análise as considerações explicitadas pelas educadoras especiais a respeito da inclusão escolar dos alunos que foram observados na trajetória da pesquisa. Neste sentido, as análises que aqui são apresentadas trazem o resgate destas realidades vivenciadas pelas educadoras especiais, no trabalho de apoiar a escolarização de alunos que necessitam da CAS e que estão frequentando o ensino comum na Rede Municipal. Certamente, os relatos não se restringem para uma única realidade na qual elas estão envolvidas cotidianamente. As situações e análises críticas extrapolam este contexto particular,

na medida em que os discursos são articulados com as condições escolares no geral, sob a perspectiva da inclusão escolar.

Os debates que circulam por essa temática apropriam-se de variados aspectos, desde as Políticas Públicas, formação docente, serviços especializados, gestão escolar, práticas pedagógicas e inúmeros outros que poderíamos ainda apontar. Na realidade investigada, a inclusão escolar aparece com forte presença nos discursos das professoras, os quais fizeram interfaces com questões direcionadas ao trabalho dos estagiários de integração; com os obstáculos que encontram na sustentação da escolarização de alunos com deficiência nas escolas comuns, e como a SIR repercute como serviço de apoio a esta escolarização; com experiências exitosas e as possibilidades de ação na atual situação vivida por elas enquanto professoras atuantes na SIR.

Com destaque para os estagiários de integração, manifestam-se situações antagônicas, como se observam nas seguintes falas:

Edu 5 [...] na escola, não se usa esse material [referindo-se ao álbum de comunicação]. Ela tá com a estagiária de inclusão, que assim... é bem difícil, muito difícil, cada vez mais... Essa estagiária de inclusão não sabe o que tá fazendo lá, ela acha que a [nome da aluna], inclusive, não deveria estar lá. Aí fica muito difícil isso também.

Edu 6 Mas a professora dele, assim, é muito bacana, ela já foi professora dele o ano passado, então ela tem a experiência de ter tido uma estagiária o tempo todo, agora está sem. Ela tem avaliado isso de certa forma positivamente. Mas a queixa, tanto que a gente tá elaborando um documento, que é que ele não pode ficar o tempo todo na aula por não ter estagiária. A professora diz que até nem precisaria de uma estagiária o tempo todo. Nesse sentido, que foi legal ela não ter estagiária porque ela se aproximou muito do [nome do aluno].

A presença dos estagiários de integração nas Escolas que possuem alunos com deficiência engloba uma das propostas de trabalho diferenciado que a Rede Municipal dispõe para qualificar o processo de inclusão escolar. Trata-se de um programa existente há mais de uma década, com o intuito de que este acadêmico possa acompanhar os professores nas atividades pedagógicas, facilitando o processo educacional de todos os alunos e, principalmente, dos alunos com deficiência. No entanto, as contradições presentes na realidade escolar demonstram um deslocamento do que deveria significar a presença deste estagiário na Escola e, especificamente, na turma. Com relação a esta proposta de inserção de estagiários de integração nas Escolas municipais, convém ressaltar as experiências de

bidocência e de professor de apoio existentes na Alemanha e na Itália, respectivamente.

Segundo Beyer (2005) a bidocência constitui-se no apoio de um professor especializado em Educação Especial para acompanhar turmas nas quais existem alunos com deficiência. Sua presença não é por tempo integral na turma, mas seu trabalho tem apoiado a aprendizagem destes alunos e favorecido práticas pedagógicas do professor do ensino comum. No contexto italiano, a presença de um professor de apoio (especializado na área de Educação Especial) repercute de modo significativo na história da inclusão escolar neste País, que inicia em 1977. Baptista (2004) comenta que este profissional atua como suporte tanto aos alunos quanto aos professores, quando existe a presença de alunos com deficiência na classe. Além disso, tem importante presença no planejamento e avaliação da aprendizagem.

No que se refere ao planejamento e à avaliação, o professor de apoio possui um papel de destaque relativo à pluralidade de percursos implementada por meio de estratégias de individualização. Contudo, a participação desse profissional no coletivo de professores é ampla e diz respeito ao conjunto de alunos das classes nas quais desenvolve a atividade (BAPTISTA, 2004, p. 197).

As experiências citadas, mesmo não sendo com a presença de estagiários e sim com professores, revelam interessantes propostas a serem colocadas em ação. Por outro lado, a aposta na educabilidade de todos os alunos e o apoio ao trabalho do professor são atitudes que precisam ser colocadas em ação, independentemente de ser um estagiário ou professor. Na realidade da pesquisa são estes aspectos que precisam ganhar atenção.

Existe, como podemos observar, a necessidade de resgatar o propósito de contar com um estagiário de integração na sala de aula comum. Parece que seu papel é confundido como alguém que vai dedicar-se exclusivamente ao aluno com deficiência e, portanto, esta função é delegada a ele exclusivamente, como retrata a fala da Edu 5. Ademais, as perspectivas que o estagiário possui acerca da aluna são preocupantes e indicam que sua presença, neste trabalho, não está pautada pela aposta nas potencialidades da aluna e, sim, preocupado em atribuir outro espaço para a criança que não a escola comum. O que sinaliza, de certa maneira, o

descomprometimento dele enquanto participante da rede que compõe um processo de inclusão escolar.

No entanto, como contraste a essa situação, aparece na fala da Edu 6 uma compreensão acerca do estagiário de integração que, ao meu ver, é muito interessante. A professora do ensino comum, olha a partir de um outro ângulo - pouco comum nas situações de inclusão escolar - a falta de um estagiário. Ela conduz a atual situação afirmando que a falta do estagiário pode propiciar a aproximação com o aluno e assim, constituir uma prática pedagógica que atenda as suas necessidades na medida em que se torna, verdadeiramente, responsável pela Educação deste aluno. Obviamente, este objetivo no trabalho pedagógico, independe de ter ou não a presença de estagiários. Mas digo isso porque me deparei com dados de pesquisa que denunciam a delegação de atividades que deveriam ser de responsabilidade do professor. Nesse sentido, trago a seguinte manifestação:

Edu 5 *E quando a gente já tem a estagiária de integração, muito dessa comunicação é delegada pra ela, né? É ela que tem que entender. É ela que tem que traduzir pra professora, né?*

Nessa fala aparece como elemento importante a questão da comunicação. Além da reveladora problemática da delegação de tarefas que a professora deveria ocupar-se, a particularidade de um processo educacional com alunos que não falam é transformada em uma transmissão de tarefa. A aproximação com o aluno que seria fundamental ao professor do ensino comum, para conseguir dar importância a um trabalho que envolvesse a comunicação alternativa, é tomada como de responsabilidade do estagiário, transformando-se na pessoa que deve transmitir ao professor o que o aluno quer, considerando as limitações que possui para comunicar-se pela linguagem oral.

A busca de alternativas para reverter situações como essas não pode ser tomada isoladamente, tampouco com ações que simplifiquem as lacunas expostas. As repercussões destes obstáculos que se interpõem sobre a realidade da Escola podem servir como elementos reflexivos para sustentar propostas de mudanças, ou a ressignificação da contribuição de cada profissional nesse contexto, desde o guarda da Escola até as famílias, para isso “é imperioso construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a

aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos” (ANACHE; MITJÁNS MARTINEZ, 2007, p. 47).

Um trabalho conjunto que fortaleça o verdadeiro sentido da Escola como espaço de todos, no qual cada um tem sua parcela de contribuição, é ação primordial para (re)pensar outras formas de pensar e intervir na realidade.

O olhar sobre a presença de estagiários de integração no contexto da Rede Municipal adquire sentidos também por parte das educadoras especiais. Esse olhar, porém, é direcionado a uma postura política acerca desta proposta, tomada enquanto um direito que decorre da presença do aluno com deficiência na Escola comum. Um destes olhares pode ser lido nessa fala:

Edu 1 eu questiono isso, gurias, um aluno que três anos tá em horário reduzido numa escola que se diz preparada pra atender, e eu, se fosse mãe do [nome do aluno], eu teria a mesma fala dessa mãe: “meu filho pode ser incluído, eu quero toda tarde uma pessoa só pra ele”.

Incomodada com a redução de horário do aluno por conta da falta de estagiário, justificativa dada pela escola comum, a Edu 1 compartilha com a mãe do aluno, o qual recebe atendimento na SIR, a exigência de condições de permanência na Escola, o que demandaria, neste caso, ter um estagiário, condição compreendida como um direito. Assim, vão sendo geridos nestas situações movimentos que enfatizam uma face apenas da realidade e não o contexto geral, e o que este pode contribuir para reverter a situação. A partir da perspectiva epistemológica do realismo crítico, Garcia (2008) afirma que “a realidade social é ao mesmo tempo a condição sempre presente e o resultado continuamente produzido pelos agentes humanos” (p. 123). Entendo, pois, que ao realizarmos leituras acerca das realidades sociais estamos conjuntamente impregnando sentidos sobre elas e também produzindo modos de agir sobre a mesma. Saliento que, para esta educadora, o fato de estar trabalhando com este aluno e estar enfrentando situações como estas do estagiário de integração, além da família que não dá valor a Escola, são para ela fatos novos, tendo em vista que ela está há 02 anos atuando na SIR e, até o momento, não tinha vivenciado uma experiência como esta. Este aspecto foi, em vários momentos, expresso por ela nos encontros de grupo focal e encontrando nele possíveis encaminhamentos para as situações, por meio das trocas de experiências com as demais colegas de SIR.

Sendo apreendida sob outros sentidos a presença de alunos com deficiência nas situações investigadas, tem favorecido experiências relevantes aos colegas,

como revelam estas duas manifestações resultantes dos acompanhamentos de alunos atendidos pelas educadoras na SIR:

Edu 5 *Os colegas sabem tudo. Os colegas sabem quando a [nome da aluna] quer participar de uma atividade na Educação Física, quando ela quebra o lápis, os colegas entendem ela, de vez em quando eles olham pra ela: “Limpa a baba, [nome da aluna]!”, porque ela baba muito... Ela é uma “figura”, gurias, assim... É por isso que eu fico “Puxa, como é que tu vai fazer aquilo ali com escola especial, uma menina que tá assim”, entendeu?*

Edu 6 *A escola está se comunicando com ele com prancha. Então, quando eu acompanho ele e fico lá no portão... As crianças vêm conversar com ele “ah, [nome do aluno], como é o teu nome?”, daí ele mostra o nome, daí “ah, o meu nome é tal, com que letra começa o meu nome?”, daí ele vai lá e mostra, tá? Como eu tenho acompanhado ele em vários momentos, toda vez ele é muito querido na escola, ele tem assim... ele é muito carismático também, então os professores gostam muito dele.*

As experiências vivenciadas por ambos os alunos descortinam o silenciamento a que estão suscetíveis, constantemente, as pessoas com ausência ou problemas na linguagem oral. A partir das experiências anunciadas pelas Edu 5 e Edu 6, percebe-se que os colegas da turma os tornaram parceiros de comunicação. Ou seja, “eles podem sim se comunicar!”, “eles podem sim falar comigo!” pois, predominantemente, essa condição é obscurecida pela consideração exclusiva da deficiência, neste caso do “não falar”. Como escreve Padilha (2008), “por si, o defeito não é o que decide o destino da pessoa, mas sim as conseqüências sociais, ou seja, o que acontece nas relações concretas de vida social com as pessoas deficientes” (p.186).

Os alunos a que se referem os relatos são usuários de CAS. No caso da aluna atendida na SIR pela Edu 5, o trabalho é inicial. A menina possui uma prancha de comunicação do tipo álbum, que contém poucos símbolos. Estes símbolos restringem-se ao contexto familiar, escolar e preferências, como times de futebol, no caso o Internacional e o Grêmio. O recurso é pouco utilizado tanto na SIR quanto na sala de aula comum. No contexto da SIR presenciei um atendimento em que a educadora fez referência ao material, com o intuito de apresentar-me, pois foi construído pela fonoaudióloga da aluna. O outro aluno atendido pela Edu 6 é usuário de CAS há vários anos. Sua prancha é acoplada à cadeira de rodas e ela contém o alfabeto, os numerais de 0 a 10 e alguns símbolos de sim e não. Além disso, nesta ocasião da observação, estava colada junto aos demais símbolos a foto dos palhaços “Patati & Patatá”, pois ele é fã dos mesmos e, em virtude da proximidade do seu aniversário (que seria em agosto), o desejado presente era ter a visita dos

palhaços na instituição filantrópica onde ele mora. Enquanto usuário da CAS, para os colegas e demais crianças da Escola, isto se torna razão de curiosidade em alguns momentos, como o fato de solicitar que o aluno diga seu nome através da prancha ou que o próprio aluno se refira a outra criança através do apontamento de letras contidas na sua prancha. A Escola, portanto, torna-se um importante local para a utilização dos recursos da CAS, por contemplar diferentes ambientes, desde que o trabalho pedagógico desenvolvido tanto pelo educador especial quanto pelo professor da classe comum tenha esta preocupação de expandir esse uso para além da sala de aula ou da SIR. Como propõe Von Tetzchner (2009):

[...] tem sido defendido que a verdadeira inclusão de crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação exige que todas as crianças das salas tenham a competência em comunicação alternativa para que possam em algum grau partilhar essa forma de comunicação (Von Tetzchner, 2009, p. 17).

A inclusão escolar não é um processo independente o qual é lançado às Escolas. Não é independente dos demais segmentos sociais que também são interpelados e, por isso, exige desacomodação frente à realidade. Perante os movimentos políticos e sociais exigindo uma Escola que possa dar condições de acesso e permanência a todos os alunos, nos deparamos com profissionais engajados no trabalho educacional e que se identificam como protagonistas neste processo.

***Edu 8** olha, é lindo, maravilhoso vocês entrarem, entrar nessa sala. Ano passado, eu entrava uma vez por semana nessa turma, né, pra acompanhar, assim, dar suporte. Entrei em várias, entrei em Geografia, História, em Português, Matemática, né? Então assim, tem alguns alunos, claro, tem alguns alunos dessa turma, né, uma turma de bidocência que tem inclusão, né, e.... eles fazem um trabalho assim muito... o professor demanda muito os alunos. Todos participam. Professor de História, ele vai contando usa muito audiovisual e ele volta e meia demanda "agora tu, fulano, que que tu achou?"*

A situação descrita demonstra as sutilezas de uma prática favorecedora que contempla todos os alunos. Aspecto que não é consequência apenas da presença de um aluno com deficiência na sala de aula, porém de uma prática que mostra efeitos positivos a todos os alunos e com isso tanto alunos quanto professores sentem-se contemplados. O desafio está, para consolidarmos uma Escola que congregue práticas pedagógicas como essas, em representá-la "como instituição do

encontro com alteridade” (MEIRIEU, 2006). Este tipo de escola, nas palavras do autor mencionado:

[...] que de fato, se descobre que outras crianças têm uma vida diferente. Que se aprende que os pais não reagem todos da mesma maneira. Que nem todo mundo acredita nos mesmos deuses. Que as preocupações de uns não são as de outros. E que as opiniões de alguns não são o ponto de vista de todos...[...]. Pois, na Escola, as pessoas vão para aprender juntas...para aprender sem serem escolhidas (MEIRIEU, 2006, p. 69).

São instigantes as palavras de Meirieu (2006), na medida em que nos convida a olharmos para a Escola e, principalmente, para os processos de inclusão amplamente. Pois evocam a tendência de que a Escola precisa ser de qualidade para todos e, para isso, considerar as singularidades de cada segmento que a constroi enquanto instituição social de grande relevância para o desenvolvimento de cada ser humano. Se conseguirmos visualizar a abrangência dessa proposição, compreenderemos que o aluno com deficiência, por exemplo, não é somente daquela sala de aula ou daquele professor. É, sim, aluno da Escola.

Constituir cotidianamente um trabalho coletivo, no qual o educador especial tem muito a contribuir, tem apontando possíveis pistas para uma escolarização responsável e favorecedora de aprendizagem a TODOS os alunos, isso quero salientar, já que todos os alunos precisam ter visibilidade e ser levados em consideração, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Com esse entendimento, rupturas com os discursos pedagógicos que delimitam a aprendizagem em função das condições da deficiência dão margem a discursos direcionados a mudanças de fato ou a possibilidades destas. Resgato, neste momento, as seguintes falas:

Edu 4 *Ele tá numa turma pela manhã com uma professora que tá assim... acho que ela tá descobrindo a possibilidade de trabalhar com um aluno diferente na sala de aula.*

Edu 6 *ele é um menino super incluído na turma. Foi entrega de avaliação há duas semanas atrás, a professora está fazendo um trabalho assim todo de... cuidar do ambiente e tudo... e estava trabalhando a questão de pegar as pilhas que estavam no chão. Então o [nome do aluno] aparece no vídeo, ele está segurando a garrafa e as crianças estão juntando as pilhas e botando na garrafa que ele está segurando. Então todos os momentos que ela [a professora do ensino comum] propõe ele sempre está incluído dentro das possibilidades dele de alguma forma participando.*

Propor um trabalho pedagógico no âmbito da SIR, em sintonia com a concepção de que a aprendizagem pode beneficiar a todos, desde que contemple as

singularidades, provoca movimentos constantes e a busca de alternativas que possam ser lançadas, como aparece na situação relatada pela Edu 6. A valorização da presença do aluno na atividade e o envolvimento dos demais alunos no desenvolvimento da mesma ocorrem construtivamente.

Sendo assim, esta prática revelada não se resume apenas a uma formação específica em Educação Especial ou em Educação Inclusiva, por exemplo, ou à instalação de uma sala de recursos para “solucionar os problemas” causados quando a Escola se depara com alunos não “previstos” ou não tão “homogêneos” como os que lá pareciam estar. Saliento nesta perspectiva que:

A garantia de processos de escolarização para todos passou a exigir dos professores do ensino regular conhecimentos específicos sobre os alunos com necessidades especiais, não mais sob a luz do seu possível déficit, mas, fundamentalmente, na valorização de suas potencialidades e possibilidades (SANTAROSA *et al.*, 2010, p. 21).

Os impactos dessa perspectiva podem ser traduzidos na seguinte situação, advinda da pesquisa, a qual a educadora especial expõe um comentário que foi dirigido a ela por um professor do ensino comum:

Edu 5 “[nome da educadora da SIR], sabe que essa coisa de inclusão não é comigo [professor do ensino comum falando], eu não acredito” e tal. Mas agora, assim, no decorrer do tempo, e conversando: “Eu não tenho escolha”, né? Nesse tema eu acho que é bem significativo dizer assim... bom, a SIR não dá conta, o laboratório... Mas eu [o professor da SIR falando] já tenho uma visão assim e o professor quando é que ele vai dar conta?

“Dar conta”, “não ter escolha” são prerrogativas muito comuns quando a temática da inclusão escolar coloca-se em cena. Abarcando a ideia de que não se trata de uma novidade, a expressão que se aproxima é a justificativa de “não ter escolha” evocada no relato apresentado pela Edu 5, a partir de situações vividas no trabalho de assessoria com os professores do ensino comum. “O dar conta” remete a questionamentos que elegem o como ensinar, o como fazer, como indicativos de que a prática, do que jeito que está, não dá conta do desafio que está proposto no momento.

A complexidade dessa realidade que enfrentamos, presente nos debates atuais, não facilita a resposta a inúmeras perguntas que constantemente são apresentadas. Os modos de olhar e conceber os problemas da humanidade no processo da história determinam diferentes posições tomadas no cotidiano (PADILHA, 2008, p. 185).

A busca por respostas às interrogações produzidas no cotidiano não pode prescindir de se encontrar caminhos no próprio lugar que ocupamos, na nossa própria experiência, no diálogo permanente com o coletivo. Deixando à mostra, por exemplo, condições de ação geradas neste âmbito particular, mas que adquirem dimensões e promovem movimentos, as seguintes falas são ilustrativas:

Edu 4 *Eu vejo ainda como uma teia, sabe? Não é uma corda...!Ela [a inclusão] é uma coisa que vai andando assim...Emendar e tentar...(grifo meu).*

Edu 4 *Acho que todo ano é uma conquista, um recomeço. Ou aquele aluno cai naquele professor que nunca trabalhou com isso [a inclusão], ele tem um certo interesse, uma boa vontade, ou então esse aluno fica ali daquele jeito o ano inteiro [...].*

Tais manifestações reproduzem o que já é posto de antemão perante uma nova situação – ou a negação ou a tolerância. Revela-se uma situação de “não ter saída”, é isso ou aquilo, dois pólos antagônicos. As relações entre escola, família e o discurso do professor desenham múltiplos caminhos de tentativas para a resolução dos problemas. A tendência parece ser, portanto, identificar as fragilidades do trabalho desencadeadas pelas situações cotidianas vivenciadas tanto pelas educadoras especiais quanto pelos professores da sala de aula do ensino comum. Cabe aqui mencionar o que Meirieu (2002) denomina de relação pedagógica, pois se trata de assegurarmos parcerias de trabalho que sejam direcionadas a esta perspectiva:

A relação pedagógica não tem nada a ver [...] com aquilo que se chama de ‘relacional’; ao contrário, ela emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (MEIRIEU, 2002, p. 73).

Ao considerarmos a presença da CAS na globalidade dos discursos, de forma pontual, em alguns momentos ela é mencionada como um obstáculo a ser superado, pois o aluno não fala apesar de ser “maravilhoso”, e em outros mostra-se no oferecimento de recursos:

Edu 3 *Então assim, a queixa da escola: “ai, ele é maravilhoso, ele é... ai, é tudo de bom! Mas ele não fala, né?”*

Edu 5 *Então é uma menina que eu acho que, se a gente colocar mais materiais pra ela, um computador, ela vai ser assim oh, show! Porque realmente a escrita é difícil.*

Nota-se, no entanto a preocupação com a repercussão do recurso para a Escola como um todo e qual é o significado que vai ter nesse ambiente.

Edu 6 *a comunicação do [nome do aluno], ele usa a prancha direto, né? E no pátio, todo mundo conversa com ele com a prancha também. Então isso talvez fosse uma forma... de pensar assim que os colegas também usassem a prancha pra se comunicar com ele. Né?*

A pluralidade de questões presentes, quando adjetivamos a Educação como inclusiva, parece apagar os problemas que a educação de modo geral também enfrenta. Aliás, trata-se de pensar e avaliar a Educação Especial associada à Educação, entendê-la como uma modalidade desta e, conseqüentemente, não é substitutiva da escolarização a ser efetuada no ensino comum como prevê nossa LDB (nº 9394/96) em seu artigo 58. A apropriação desse entendimento pode ser identificada em uma das falas das educadoras especiais, ao trazer para o grupo focal a compreensão de que uma professora do ensino comum possui acerca do processo de inclusão de uma aluna que é atendida na SIR. Assim se dirige tal manifestação:

Edu 7 *A professora, até disse assim: “oh, tu não espere de mim que eu vá fazer a solicitação dela pro ensino especial, porque isso tu não vai ouvir de mim”.*

Implicitamente nessa fala encontra-se um das “portas de saída” quando a inclusão não está sendo bem sucedida sob o prisma do professor do ensino comum: “solicitação para o ensino especial”. Contrariando tal condição de resolver a questão (“porta de saída”), que considero de natureza simplificadora, a referida professora manifesta, claramente, que dela não seja esperada tal atitude. Ou seja, há aposta, há compromisso profissional de que a contribuição pedagógica que ela vai e está proporcionando à aluna terão efeitos. Diante disso, uma inquietação suscitada pela Edu 5 merece ser trazida para este contexto. Tal educadora se permite perguntar:

Edu 5 *“o quanto a gente pode intervir neste querer dessa professora”, né? [referindo-se à professora do ensino comum].*

O questionamento anunciado pela profissional põe em questão a sua própria função enquanto educadora no espaço da SIR, que dialoga com os demais espaços da Escola. Em que medida o profissional da Educação Especial pode contribuir para

a constituição de ações pedagógicas que estejam em sintonia para propiciar a aprendizagem do aluno? Trata-se, a meu ver, de aproximar saberes e experiências que, *a priori* parecem distintas, mas que congregam objetivos comuns. Segundo Arroyo (2004) “todo ato educativo pode libertar potencialidades humanas e pode libertar-nos de valores, crenças e concepções arraigados” (p. 17). Para isto, no entanto, a disponibilidade do querer fazer, e pensar de outra maneira são os desafios ainda a serem superados cotidianamente pelas educadoras especiais.

Contemplar as reflexões e análises das educadoras especiais decorrentes e potencializadas a partir da realidade dos atendimentos da SIR, e do processo de inclusão no ensino comum, foi o propósito desta análise. Em síntese, o que podemos observar é que a inclusão escolar, a partir do olhar sobre este contexto específico, está alicerçada por um conjunto de fatores sociais de características políticas e educacionais que influenciam diretamente as práticas pedagógicas, tanto dos professores do ensino comum quanto dos que atuam na SIR. Esse fato contorna a realidade em questão e a faz oscilar entre limites e possibilidades, na qual a efetivação da Comunicação Alternativa e Suplementar fica na dependência da resolução de outras demandas anteriores. Situação que elucido através da fala desta educadora:

Edu 2 - *E tu vês, essas questões da comunicação ainda não chegaram, porque têm outras antes com relação ao ensino regular.*

É neste entrelaçamento de conceitos, desafios e inclusão escolar que procurei compreender os sentidos a respeito da CAS. Sentidos que não são manifestos de uma única forma e seguindo uma linearidade de pensamento. Mas emanam de contextos e práticas pedagógicas que são sustentadas na relação com o aluno, com as famílias e com os colegas de trabalho.

7.2 ÁREA DE CONHECIMENTO

7.2.1 A CAS como área de conhecimento:

Nesta categoria, apresento aspectos sinalizadores de como a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) vem se constituindo, para as educadoras especiais

desta pesquisa, como área de conhecimento. Para isso, trago como elementos de análise os entendimentos da CAS enquanto modalidade da Tecnologia Assistiva (TA) e como a mesma tem se inserido, particularmente, nas práticas pedagógicas das Salas de Integração e Recursos (SIR) onde atuam as educadoras.

Ao falarem sobre as Tecnologias Assistivas, de modo geral, as educadoras revelam aspectos significativos que repercutem no estabelecimento de ações pedagógicas voltadas aos alunos que dela podem se beneficiar. As discussões e a aproximação com a TA contemplam a proposição de estratégias construídas no coletivo, pois a demanda de alunos que tem chegado a SIR é diversificada, haja vista que, além das questões de comunicação, há outras necessidades que se somam àquela. Esta realidade pode ser observada nas seguintes manifestações:

***Edu 8** A gente, agora, tá atendendo muitos alunos que não têm comunicação, né? Alunos que, às vezes, tem junto uma paralisia cerebral... Às vezes, eles não tem comunicação e têm uma deficiência mental junto... Enfim...[...] Questões físicas junto. E a gente...? Bom! Por isso que a gente tá aqui junto até discutindo, né, essa tecnologia pra gente poder usar pra esses alunos.*

***Edu 6** E cada vez mais, eu acho que o nosso trabalho – hoje nos discutimos isso, né, [refere-se a uma colega do grupo]? – a gente tava junto – que cada vez mais, abre-se um leque no nosso trabalho, né? Cada vez uma diversidade maior de alunos tem chegado. E muitas vezes, a gente não tem pernas pra dar conta de tudo isso.*

A busca por conhecimentos que subsidiem as ações leva em conta a amplitude com que o trabalho da SIR vem configurando-se. Incluem-se elementos como o aumento do número de Salas de Integração e Recursos sendo instaladas no Município, em decorrência do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais⁴⁴ subsidiadas pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), e o ingresso de alunos para serem atendidos pela SIR que apresentam diferentes comprometimentos físico e motores os quais, anteriormente, por exemplo, não chegavam ao ensino comum.

Como a Rede Municipal já possui uma trajetória de mais de uma década com o serviço de apoio especializado desenvolvido pelas educadoras especiais na SIR, os pontos singulares deste trabalho, que é anterior a atual proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), merecem ser contextualizados.

⁴⁴ Programa instituído por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007. A descrição deste programa foi apresentada no item 4.2: “Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: saberes e fazeres singulares”.

O AEE, segundo prerrogativas do MEC/SEESP, deve desenvolver-se na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo conceito é explicitado na publicação “A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva”, desenvolvida pelo MEC/SEESP:

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (ROPOLI *et al.*, 2010, p.31).

Como a proposta de serviço especializado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - SIR - é anterior a proposta da Sala de Recursos Multifuncionais do MEC/SEESP, que ganha repercussão a partir de 2007, a configuração daquela é distinta. Uma única sala não está desenhada para atender tipologias diferentes de deficiências, como alunos cegos e com altas habilidades/superdotação. No caso de alunos com baixa-visão e/ou cegueira existe uma outra SIR específica para este trabalho, que é a SIR visual, por exemplo. Isto também ocorre nos casos de alunos com altas habilidades/superdotação. Portanto, as Salas de Integração e Recursos possuem esta particularidade no que se refere ao “multifuncional”. Outro aspecto relevante é que o profissional que atua nos serviços especializados da Rede, entre eles a SIR, necessita ter graduação, especialização ou capacitação específica nas áreas da deficiência ou altas habilidades. Sendo assim, possuir uma Pós-Graduação em Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, não o habilita a prestar concurso público para o cargo de educador especial⁴⁵, aspecto que difere-se do proposto pelo MEC ao pautar esta formação da seguinte maneira:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI *et al.*, 2010, p.28).

⁴⁵

Condição exigida, considerando o tempo da escrita desta dissertação.

Descrevo estas nuances, pois elas representam importantes singularidades para esta Rede e, ao mesmo tempo, ambiguidades, tendo em vista a presença de 05 Escolas Especiais como espaços considerados de inclusão, concepção explicitada no subitem que aborda acerca da SIR no Município de Porto Alegre.

Ressalto que as instalações das atuais SRM, através do Ministério da Educação, possuem outros materiais que as SIRs, na sua criação, não eram previstos, como os recursos de TA, por exemplo. Tendo em vista que o financiamento para a instalação e aquisição dos materiais era custeado, unicamente, pelo poder Municipal, os materiais relacionavam-se, com maior ênfase, a jogos pedagógicos, brinquedos, livros de literatura infantil, entre outros. Contudo, é necessário considerar que os recursos de TA chegam às Escolas muito recentemente, e demonstrando o início de uma trajetória de apropriação teórico-prática por parte dos profissionais que lá atuam.

Por outro lado, através do Decreto 6.571 de 2008 é garantido apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais (Art.1º). Assim, os materiais enviados para as SRM instaladas nas escolas públicas no atual contexto caracterizam-se por serem de dois tipos: sala do tipo I e sala do tipo II. A seguir, apresento os materiais que compõem os dois tipos de sala:

QUADRO 8 – Apresentação dos materiais que constituem as Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I e tipo II instaladas pelo Ministério da Educação/SEESP.

Tipos de Salas	Materiais
Tipo I	Microcomputador com gravador de CD e leitor de DVD, monitor LCD de 32 polegadas, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, laptop, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, memória de antônimos em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x), dominó com textura, plano inclinado, estante para leitura, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico.
Tipo II	Além dos materiais da sala tipo I, são acrescidos alguns específicos para a deficiência visual, o que não delimita a sala para somente atender esta clientela. São eles: Impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Fonte: Adaptado de Machado (2010).

Deparamo-nos então, com um acervo variado de materiais a serem incorporados nas práticas de atendimento na sala de recurso, bem como ao processo de escolarização dos alunos em sala de aula comum, considerando suas necessidades de aprendizagem e o planejamento compartilhado do educador especial com o professor da escola comum. No entanto, a apropriação destes materiais, com ênfase aos de Tecnologia Assistiva (teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, *software* para comunicação alternativa) e suas variadas especialidades, é percebida, pelas educadoras da pesquisa, como de grande responsabilidade e que exige investimentos constantes, tendo em vista a rápida expansão desta área e, conseqüentemente, a chegada destes materiais às salas de recursos. Assim, a Edu 4 argumenta:

Edu 4 *Eu trabalho há... quase 23 anos nessa área, né? E hoje eu estou conseguindo enxergar dessa maneira, fora essa necessidade dessa tecnologia, eu acho que é preciso correr atrás de tudo isso, que é um processo novo, né, se já existia eu não conhecia. Agora eu fico imaginando, gurias, assim, pra um professor que não tem experiência exatamente em nada, ele nunca viu uma criança com deficiência, a forma de atuação dele. Isso é uma coisa que me angustia.*

Edu 7 *A maior lacuna é a falta de conhecimento do assunto, dos diversos materiais disponíveis, a sua escolha e utilização adequada para proporcionar uma vida mais independente para os seus usuários.*

Para algumas educadoras trata-se de estar vivenciando outro momento, no qual a experiência acumulada entra em conflito com o novo e que condições de continuidade deste trabalho apresentam-se a partir da chegada de outros professores na Rede Municipal, e que também irão atuar na SIR.

A lacuna de conhecimento expressa pela Edu 7, em relação à Tecnologia Assistiva, associa-se à falta de experiência que evocou a Edu 4. Ou seja, ambas realizam um exercício reflexivo sobre o que estão fazendo e sentindo no atual momento. No âmbito da prática, percebem a necessidade da presença da tecnologia, porém, em decorrência, suscitam insegurança, pois ainda não é uma área de conhecimento próxima das práticas e, portanto, “é preciso correr atrás”. Neste caso, analiso que o tempo de experiência na SIR não implica neste conhecimento, pois a Edu 7 tem 13 anos de experiência e a Edu 4 possui apenas 02, e mesmo assim a lacuna é evidente ainda. Corrobora, neste ponto, a pesquisa de Schirmer (2009), ao tratar da carência de disciplinas no currículo dos cursos de graduação que abordem temas como a TA, aspecto mencionado nesta dissertação no item: “A Tecnologia Assistiva na Escola”.

Cabe aqui destacar o que afirma Baptista (2004):

Cada de um de nós deveria, portanto, admitir-se como produtos de resistências. Conhecer e conhecer-se. Procurar, por meio da reflexão e da interrogação dirigida, aquilo que se apresenta como usual, descobrir o que há de repetição e de ponto de estagnação (BAPTISTA, 2004, p. 192).

Essa atitude de reconhecer o não-saber implica questionar-se acerca de quais pontos são de desconhecimento realmente e quais são os de resistência ao saber. Quando tratamos da CAS, como área de conhecimento, sua abrangência nos sistemas de ensino ainda é discreta, as concepções que a circundam derivam do desconhecimento e da resistência ao novo, mas também como uma possibilidade de reinventar a própria prática e o saberes inerentes a ela. A fala que segue é pertinente neste sentido:

Edu 6 *Eu acho que é interessante também pensar onde é que a gente está agora e o que é que a gente almeja, né? Eu penso assim, que futuramente, né? Se a gente chegar lá, né? Que a gente gostaria é que... não só... que primeiro a gente tem que aprender a usar esse material, né? Essa tecnologia toda, essa acessibilidade, né? Mas isso também precisa ser de conhecimento e uso dos professores da rede.*

Além dos profissionais que atuam nos serviços de atendimento educacional especializado, o conhecimento, conforme expressa a Edu 6, precisa ser compartilhado com os demais profissionais da Escola. Mas, além de aproximar os conhecimentos relativos à TA, é importante relacionar estes recursos às necessidades que apresentam os alunos, assim como incorporar no planejamento das propostas educacionais. A CAS, por exemplo, não é apenas um recurso de comunicação, ela pode inserir-se nas atividades pedagógicas também. Olhar para os recursos e incluí-los nas práticas sócias, sejam da SIR ou do ensino comum, são caminhos para potencializar a inclusão escolar, considerando o aluno com deficiência como protagonista na sua aprendizagem e a relevância das mediações para atingir este objetivo.

A proposta é, portanto, pensar as tecnologias assistivas não do ponto de vista da individualidade, da necessidade do sujeito, e sim, do contexto de participação e das práticas culturais vivenciadas com a intervenção de tais tecnologias que transformam o processo de mediação ao transformar as relações entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico (PASSERINO, 2010, p. 8).

As salas de recursos têm sido a alternativa de destaque pelas atuais Políticas Públicas do MEC/SEESP referentes à Educação Especial como modalidade de ensino (TEZZARI, 2010). Neste sentido, concordo com a afirmação de Passerino (2010) sobre como foi a chegada das Tecnologias Assistivas na escola, por quais vias?

A inserção da Tecnologia Assistiva no espaço educativo deu-se na maioria dos municípios por meio da política de implantação de salas de recursos. Esta ação, originada a partir do governo federal, provocou um processo “de cima para baixo” que fez com que as tecnologias assistivas (ou seja, os recursos que compõem os kits das salas de recursos) fossem vistas como elementos “estranhos” à sala de aula que pertenceriam a outro espaço, o das salas de recursos multifuncionais (PASSERINO, 2010, p. 7).

Além de serem “estranhos” para a sala de aula do ensino comum, os materiais concernentes a TA causam estranheza na própria sala de recursos. Reconheço e valorizo as ações políticas que, historicamente, vem contemplando ações de direito à população e que são alicerces para a constituição de melhorias na qualidade de vidas das pessoas, com investimentos em setores como a Educação por exemplo. Mesmo assim, se formos considerar as realidades e as práticas sociais no âmbito da Educação Especial no País, encontraremos que existem localidades que, recentemente, estão incluindo alunos com deficiência nas Escolas e nem profissional especializado possuem para a implantação de um serviço de apoio, como é a sala de recursos, por exemplo. Neste sentido, ações governamentais devem caminhar lado a lado com formações pontuais, contemplando, de certa forma, necessidades de base para que, concomitantemente, possam acrescentar proposições de caráter mais gerais. Sobre isso, remeto-me à afirmação de Beyer (2006) ao dizer que:

Não penso que a elaboração dos princípios pedagógicos inclusivos possa vingar ou ganhar autenticidade em um gabinete educacional. Ao contrário, é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores façam, nas discussões acaloradas da rotina escolar, que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados (BEYER, 2006, p. 80).

As 07 Salas de Integração e Recursos que compõem as análises desta pesquisa, em sua maioria, são anteriores à proposta da implementação das salas de recursos multifuncionais do MEC/SEESP. Apenas 01 SIR, que foi instalada no ano

de 2010, está sendo contemplada com alguns materiais da sala do tipo I, considerando que os materiais são enviados pelo MEC/SEESP, gradativamente, conforme informações fornecidas pelas educadoras especiais. As demais SIR são compostas por materiais didáticos gerais como jogos, brinquedos, livros. O computador é comum em todas elas, assim como a presença de uma impressora.

Referente a recursos de TA, a SMED/POA tem buscado adquirir, conforme a demandas manifestadas tanto pelas Escolas quanto pelas educadoras especiais, principalmente. O que consta de forma semelhante em 02 das salas participantes é o *Software Boardmaker*⁴⁶ utilizado para a CAS, o teclado especial (Intellikeys USB Keyboard) e mouse com entrada para acionadores⁴⁷. As demais salas (05) estão em tratativas constantes para a aquisição de materiais, principalmente o *Software Boardmaker*. Em relação à adaptação de materiais pedagógicos, encontrei com mais frequência engrossadores de lápis e pincéis, prancheta para desenho como apoio à escrita, tesouras adaptadas, assim como mesas adaptadas em virtude da presença de alunos usuários de cadeiras de rodas.

A presença de recursos e a disponibilização de serviços de TA cumprem propósitos fundamentais na escolarização dos alunos que dela precisem e, por isso, o professor que atua neste espaço especializado (SIR ou SRM) precisa ter conhecimento para difundir-lo aos demais profissionais das Escolas, como também informar às famílias a respeito da importância do recurso para o seu filho/a.

A articulação da Tecnologia Assistiva com os contextos de participação do aluno é essencial, tendo em vista que a TA não se reduz aos materiais, mas abrange também serviços que irão avaliar, indicar e acompanhar o uso dos recursos necessários, por isso ela envolve diferentes áreas de aplicação como atividades da vida diária, mobilidade física e urbana, acessibilidade ao computador, comunicação, entre outras.

⁴⁶ Trata-se de um software para a construção de pranchas de comunicação, atividades pedagógicas, bem como para a comunicação da pessoa no próprio computador. Contém, aproximadamente, 11.000 símbolos do tipo *Picture Communication Symbols*. Trata-se de um software que a cada ano é atualizado, contemplando vários recursos. Foi desenvolvido pela fonoaudióloga Roxanna Mayer Johnson na década de 80 e está disponível em 44 idiomas. Informação disponível em: <<http://www.mayer-johnson.com>>. Acesso em nov. de 2010.

⁴⁷ Mouse adaptado com entrada tipo “minijaque” para encaixe de plugue para acionador. Simula o clique da(s) tecla(s) do mouse permitindo comandar, através de um ou dois acionadores externos, programas de computador que possuam função de varredura. Informação disponível em: <http://www.clik.com.br/clik_01.html#prodcomp>. Acesso em nov. de 2010.

A publicação: “*Assistive Technology Education for End-Users: Guidelines for Trainers*” (Tecnologias Assistivas na Educação para usuários finais: orientações para formadores) produzida pelo Consórcio Europeu *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT) explicita e dá um exemplo do quanto os recursos estão articulados com os serviços.

Primeiramente, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas se refere mais genericamente a produtos, instalações, projetos, estruturas organizacionais ou "maneiras de se fazer coisas", que englobam uma série de princípios e componentes técnicos. Por exemplo, uma "tecnologia assistiva para o transporte público acessível" não é composto apenas de uma frota de veículos acessíveis (por exemplo, ônibus com plataforma elevatória), mas engloba o sistema de transportes, incluindo controle de tráfego, local de parada de ônibus, informações e procedimentos de emissão de bilhetes, atendimento ao cliente, treinamento de pessoal, etc. Sem a organização, o mero veículo não ofereceria qualquer “transporte público” (EUSTAT, 1999, tradução minha).

Dessa forma, no contexto educacional, a CAS requer um trabalho planejado em conjunto com o próprio aluno, na medida em que os recursos estarão atendendo as suas necessidades de comunicação. Além disso, o acompanhamento constante e o (re)planejamento das estratégias e da inserção da CAS nas diferentes atividades tornam-se prerrogativas que demandam a parceria do educador especial com o professor do ensino comum.

Tendo em vista o papel atribuído à presença, ainda que tênue, das tecnologias direcionadas à Educação Especial, as educadoras especiais as reconhecem como pertencentes a um conjunto de ações políticas que visam à inclusão escolar, mas que devem ser respaldados com ações pontuais e colaborativas.

Edu 5 *Acredito que as ações estão primeiramente vinculadas a uma política de inclusão, aos investimentos nesta área; a encontros como estes que aconteceram, onde houve a apresentação de casos com semelhanças e a sugestão de atividades realizadas, e a eterna busca de conhecimento que como percebe-se está sempre em evolução, como hoje conhecer sobre tecnologia.*

Aponto, neste momento, um importante dado de pesquisa trazido por Manzini (2010), que investigou a apropriação da Tecnologia Assistiva por professores da Educação Especial. No seu estudo foi identificado que os professores que atuam com categorias de deficiências determinadas (visual, física e auditiva) estão mais bem capacitados para o uso dos recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva para a população que atendem. Apesar disso, também se constatou que vários

recursos de tecnologia não estão disponíveis e não são conhecidos pelo professores especialistas. Aproximando esta constatação do autor, com a realidade aqui investigada, mesmo que aqui se trata de um recorte da realidade, pois não englobo a Rede Municipal como um todo, observo que a busca pelo saber e fazer está diretamente relacionada com as necessidades que o caso que está sendo atendido apresenta no momento. Com isso, a busca das educadoras percorrem desde aspectos que possam dar conta das necessidades motoras as de comunicação. Porém, com relação ao segundo dado de pesquisa evidenciado por Manzini, este se assemelha ao que as educadoras percebem no momento e eu, como pesquisadora, compartilho ao me deparar e dialogar com os profissionais dos espaços observados.

Note-se que o trabalho requer a colaboração e a proximidade com os contextos de demandas da SIR. A troca de conhecimentos e a qualificação desse trabalho deve ocorrer, pela valorização e a constituição de parcerias, conforme indica a seguinte educadora:

***Edu 1** Maior investimento em pesquisa nesta área, pela educação: SMED, UFRGS, MEC, etc. Divulgação e estudo para a construção de recursos com baixo custo e que podem contribuir muito com o aluno.*

Ao traçar uma análise acerca da CAS como área de conhecimento e entender como este aspecto repercute na fala das educadoras especiais, vejo que esta compreensão mostra-se associada aos recursos mais do que a serviços. Afirmo isso, pois as parcerias e a aproximação com áreas como fonoaudiologia e terapia ocupacional, por exemplo, são quase inexistentes. Observo que a aquisição dos materiais tem favorecido a aproximação da Educação Especial com a TA, porém quando o professor não tem disponibilidade, ou não representa a TA como uma área de conhecimento importante para a prática, a mesma fica reduzida somente à presença do recurso e não o seu uso efetivamente. Tal prática não favorece os benefícios que trariam para o aluno a utilização de tecnologias, já que:

Entrelaçar tecnologias digitais de informação e comunicação com um qualificado plano pedagógico impulsiona um ajuste às especificidades e à variedade de histórias de vida de sujeitos em processo educativo, um respeito que valoriza a diversidade humana e permite que a heterogeneidade seja lida com vantagem, e não como prejuízo (SANTAROSA, *et al.* 2010, p. 21).

As alegações recorrem a justificativas tais como o não saber, a falta de cursos, a espera de outro profissional que irá assessorar na apropriação do material, o que, muitas vezes, não é uma alternativa de concretização rápida. Neste sentido que observo a ênfase mais no recurso do que o planejamento da sua utilização que seria uma faceta dos serviços. Outro aspecto a acrescentar diz respeito à forma de viabilização da comunicação com os alunos que não falam ou possuem limitações na mesma. O que predomina é a utilização de gestos, expressões faciais, (comunicação não apoiada) e tentativas de entender o que o aluno expressa oralmente mais do que a utilização de um recurso para além do próprio corpo do aluno. Contudo, há investimentos em cartões com símbolos gráficos, fotos e objetos concretos. Sendo assim, a ampliação e a sistematização desta prática se devolverá na medida em que esta área de conhecimento (CAS) associar-se a formações permanentes, tema que ganha relevância na categoria que segue.

7.3 FORMAÇÃO PERMANENTE

7.3.1 SIR e ensino comum

As análises que compõem esta unidade decorrem dos dados extraídos do grupo focal que tomam como assuntos principais a articulação do trabalho da SIR com os professores do ensino comum e com a Escola de modo geral; as demandas desta parceria; como também os diálogos entre estas práticas pedagógicas que constituem modos de conceber a inclusão do aluno no ensino comum.

Por fazer parte do espaço da escola comum, a SIR produz e é produzida por discursos e ações que dão forma ao dia a dia da Escola. A sua presença na Escola favorece proximidade com os demais professores de diferentes áreas do conhecimento, o que é muito enriquecedor, pois há muito tempo a Educação Especial foi representada à parte da Educação, ou muito menos era reconhecida como uma área de conhecimento ou, quando era, tratava-se de lugares definidos de atuação: a classe especial e a escola especial predominantemente. Em vista disso, a realidade das Salas de Integração e Recursos, partícipes desta pesquisa, demonstra ainda uma caminhada de aproximação e reconhecimento do seu papel

dentro das Escolas. O que ainda não é uma ação tranquila por parte das educadoras especiais, que revelam que a valorização deste serviço e o entendimento de que a inclusão escolar não se resume somente à atuação da SIR são aspectos que, diariamente, são fomentados e repassados aos demais colegas do ensino comum. Algumas situações são elencadas no discurso das educadoras que traduzem tal realidade:

Edu 5 *Eu acho que... tem possibilidade [referindo-se ao caso de um aluno que está no ensino comum], mas a escola não vê da mesma forma que a minha.*

Edu 8 *no aluno são muitas coisas que dá pra ver. E daí, tu pega um professor que em um ano vai ver muitas coisas, muita capacidade ali e no outro ano um que não enxerga nada, né? E não é com palavras que às vezes se convence o professor, né? Às vezes é muito complicado.*

Olhares diferenciados sobre o aluno e caminhos opostos para a sua escolarização são elementos que se destacam nestas falas. A aposta no aluno não deve ser somente do professor da SIR, porém como construir outros olhares sobre os alunos que estão na Escola? Mais uma vez trata-te de uma construção diária, de transcender este olhar marcado pela limitação, e a prática delimitada pelo desconhecimento.

Todos os professores devem se preocupar com a aprendizagem e diferenças individuais de seus alunos; com suas estratégias instrucionais e seus ambientes de aprendizagem; com a melhor forma de comunicar com seus alunos; com a avaliação contínua, pois é nela que ele vai buscar o seu planejamento; com a prática profissional dentro de princípios éticos e estarem sempre dispostos a colaborar...(ALMEIDA, 2004, p.26).

As implicações a partir dessa realidade fazem com que se acentue a dicotomia entre o educador especial e o professor do ensino comum, corroborando para que somente aquele dê conta da escolarização do aluno e promova os meios necessários para que ocorra, de fato, aprendizagem na sala de aula comum, como se os saberes do educador especial fossem a solução para todos os “problemas da inclusão escolar”. Ao afirmar isso, não quero desconsiderar e tampouco descartar a ação dos profissionais da Educação Especial que possuem, sim, relevância para os sistemas de ensino na efetivação de uma Educação que possa dar conta das diferenças dos alunos. O que expresso é que, por ser um profissional que possui saberes singulares na área, torne-se o representante único e o protagonista principal

de uma ação educacional como é a inclusão escolar. Tal atitude foi exposta por uma educadora especial, que revelou o seguinte:

Edu 5 *Como um bebê muito pequeno, assim, que tu vai dizendo “oh ele quer isso, ele quer aquilo”. Pelo menos das experiências que eu tenho vivido, tem sido assim. Mas também tem muita resistência. Tem professores que acham que aluno que não fala não tem que estar no ensino regular. Que mesmo que ele tenha essa tentativa, ele tem que ir pra outro espaço. Isso é direto.*

Na situação exposta pela Edu 5, encontram-se as dificuldades de um professor do ensino comum em conseguir desenvolver um trabalho com um aluno que não tem linguagem oral. Inserindo-se nesta manifestação, a indicação de outro espaço para a escolarização dele que não o ensino comum. Resulta pensar, a partir disso, que se o aluno sair da escola comum e for para um outro espaço ele terá suas necessidades – neste caso na fala – sanadas.

Situação que parte desses princípios citados, me suscita a questionamentos como: por que é outro espaço que tem que dar conta das necessidades decorrentes da deficiência do aluno? Parece que ele indo para uma escola especial ou uma classe especial ele deixará de ser deficiente, ou lá ele pode ser deficiente que não tem “problema” algum... Enfim são problematizações que merecem discussão e olhar crítico, porém pouco se questiona isso nos espaços escolares. Tomo aqui emprestado as palavras de Veiga-Neto (2010), quando propõe no que consiste a crítica, diz ele: “A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar mudanças; mostrar que as coisas não são evidentes quanto se crê. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”⁴⁸. Considero, portanto, o papel do educador especial tendo uma destas atribuições a de “tornar difíceis os gestos fáceis demais”.

Por conseguinte, ele precisa trabalhar com a Escola e a Escola trabalhar com ele, pressuposto indispensável para amenizar as distâncias tanto de saberes quanto de práticas pedagógicas que contemplem os alunos com deficiência. Assim, as seguintes falas ilustram tais demandas:

Edu 4 *Eu vou ter que mobilizar toda a escola, que não vai ser só na sala de recurso, vai ter que ser todos os professores, porque ele [o aluno] vai ser aluno dessa instituição sempre.*

⁴⁸ Palestra proferida no Seminário 40 anos FACED: “Dilemas Contemporâneos da Educação Escolar” ocorrida no dia 05 de novembro de 2010 na UFRGS.

Edu 6 *Toda vez que os professores chegam perto dele [do aluno] eu sempre faço que eles conversem com ele pela prancha, né? “Ah, faz uma pergunta pro [nome do aluno]!”. Então esse tem sido o meu foco de trabalho com a escola. Acompanhá-lo e usar com todo mundo a prancha, tá?*

O ponto de convergência, entre estas duas falas expressas acima, está na preocupação do atendimento realizado na SIR ter abrangência para o restante da Escola. Na fala da Edu 4 está explícita uma questão que muito é discutida nos estudos acerca da inclusão escolar que é a responsabilização e o comprometimento de todo o corpo docente com os alunos com deficiência. Pois ele é aluno da Escola e a cada ano será outro professor referência e, em que medida, este corpo docente vai apropriando-se da escolarização deste aluno, não importa se ele seja ou não pertencente ao seu ano/ciclo? São interrogantes que permeiam o cotidiano escolar e que tem no trabalho desenvolvido pela SIR possibilidades de encará-lo como aluno de toda a escola, desde que o educador especial tenha como parceiros toda a Escola como inventores de um (outro) cotidiano (CERTEAU, 1998).

Em relação à fala da Edu 6 está a presença do recurso de Comunicação Alternativa, neste caso da prancha de comunicação. As ações empreendidas pela educadora voltam-se a expandir o recurso para além da SIR, como também proporcionar outras interações sociais além dela com o aluno que é atendido. Estas interações são possíveis desde que exista um mediador que, realizando o intercâmbio com o sujeito por meio do material de comunicação, neste caso a prancha, está atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) deste aluno. Pois não basta o recurso em si, é necessário agir sobre ele, significando-o. Segundo Nunes (2007a), os momentos mais importantes do desenvolvimento da criança, seja ela com deficiência ou não, ocorre na ZDP, resultante da interação com o adulto na qual se implicam signos e símbolos, com destaque para a linguagem.

Esta prancha deve estar envolvida a fim de viabilizar a comunicação assim como tornar acessível a aprendizagem, na medida em que a mesma deve se inserir no contexto de sala de aula. No caso da realidade investigada isso está ocorrendo, pois o aluno frequenta há vários anos a Escola e, desde então, a SIR vem constituindo este trabalho de parceria entre os professores dos anos/ciclos.

Situações que divergem das analisadas acima emergem da fala de uma educadora especificamente. Ela evidencia os obstáculos que tem enfrentado para realizar um trabalho articulado com o professor do ensino comum da aluna, que está em atendimento na SIR, e que foi o caso observado por mim. São situações que

mostram o descompasso entre acreditar no potencial do aluno e a delimitação das ações justificadas pela falta de oralização dele. Assim, são manifestadas pela Edu 5 tais problemáticas:

Edu 5 *Aí é onde a professora surta, chora, daí eu falo um pouquinho mais e tal daí, acalma, mas a última é que eles acham que a [nome da aluna] tem que ir pra uma escola especial.*

Edu 5 *Eu acho que a preocupação assim, quando eles [alunos que não falam ou possuem dificuldades para a expressão da mesma] entram é... eu vejo isso, o discurso dos professores “ah, ele não se comunica”! Isso eu vejo muito nas crianças pequenas quando eles chegam, os professores falam disso, que a dificuldade que eles têm com o aluno é que ele não se comunica.*

Novamente, aqui, é reiterado o aspecto de outro espaço para o aluno que, supostamente, não se “encaixa” no modelo de aluno que a instituição escolar deseja. No caso da Escola em questão, o discurso também se expande entre a equipe diretiva que, ao invés de apoiar o professor que está na SIR, transfere a responsabilidade para outra esfera, neste caso à escola especial, conforme expressa a educadora novamente:

Edu 5 *São sons que... os colegas já conseguem compreender mais ela [a aluna], né? Apesar de que o supervisor ainda acha que ela tem que ir pra escola especial. Ele [o supervisor] não consegue, ainda nem conhece ela [a aluna] direito.*

Neste caso, a experiência com os colegas tem propiciado para a Edu 5 perceber momentos de crescimento do aluno com os seus pares, atribuindo sentidos a maneira com que o aluno vem se expressando. Ao passo que, para a supervisora, isto não é suficientemente “bom” para permanecer na Escola comum. Deste modo, completa, novamente, a Edu 5 com uma fala muito significativa:

Edu 5 *eu fico muito preocupada, quando essas crianças não estão sob os nossos olhares, elas estão sob os olhares míopes de outros. Em que esses outros, eu não tô conseguindo ver muito afeto [...].*

Olhares tanto de aposta quanto de descrédito no aluno coexistem na Escola. Chama atenção o quanto a metáfora desta educadora evoca muitos aspectos no contexto da Educação geral não somente da Educação Especial. Os “olhares míopes” que, cotidianamente, são dirigidos a diferentes alunos, resultando com isso as privações de vivenciar, no cerne da Escola, suas experiências e conhecimentos como fontes enriquecedoras para as práticas pedagógicas que lá são desenvolvidas. Porém, longe de serem fatores a serem incluídos no contexto escolar, pelo contrário,

são elementos justificadores de exclusão por “olhares míopes” de professores, gestores e, em alguns casos, da própria família.

Por outro lado, posturas e mudanças qualitativas vêm se constituindo no interior de outras Escolas, as quais apresento oriundas da fala da seguinte educadora:

***Edu 7** Faz eu acho que uns 2, 3 meses assim que alguma coisa ela [a aluna] tá manifestando a mais do que ela vinha se manifestando. A professora de Artes me disse assim: “olha, ela tá cantando, tô deixando ela cantar”. Eu fico feliz que ela tá se comunicando um pouco mais, né? Então, daí eu disse pra professora: “se ela disser nome “feio”, deixa ela dizer, deixa ela falar”...*

Frente à manifestação da professora de Artes é possível constatarmos a valorização dos comportamentos apresentados pela aluna, mesmo que sejam detalhes que poderiam, inclusive, passar em branco, ser silenciados. Mas, pelo contrário, o olhar atento da professora e a transmissão disso para a Edu 7 que trabalha com a aluna na SIR, enriquecem a prática pedagógica de ambas, pois sentem-se responsáveis pela aprendizagem da aluna, observam o retorno das ações que estão sendo empreendidas e com isso traçam caminhos que cada vez mais podem favorecer progressos na aprendizagem.

Na continuação da fala, a Edu 7 apresenta um direcionamento sugerido para a professora da sala de aula, de proporcionar trocas comunicativas, incentivar a comunicação e, mais importante, ouvir o que a aluna tem a dizer, pois estabelecer uma linguagem é isto, fazer com que o outro signifique a minha manifestação para que eu possa inserir-me no ambiente sócio-cultural e apropriar-me das experiências culturais. Conforme Rego (2008), “é justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens” (p.54).

Assim, os aspectos que precisam estar envolvidos na parceria entre a SIR e a sala de aula comum, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que favoreça ao aluno que precisa da CAS, vincula-se, primeiramente, a desconstruir o “silenciamento” desse aluno e enxergá-lo com potencial para a comunicação. Tal propósito somente pode ser consolidado com o provimento de recursos favorecedores para que, juntamente com os próprios recursos comunicativos que o aluno dispõe (gestos, expressões faciais), consiga efetivar uma aprendizagem e o professor, tanto da SIR quanto de sala de aula avalie, continuamente, suas propostas de trabalho.

Criar condições para tornar possível esta parceria entre a SIR e ensino comum, focalizando os alunos que precisam de um recurso de CAS, implica a otimização de materiais que favorecerão este trabalho. Nesse sentido, as discussões acerca dos materiais necessários neste trabalho pedagógico, evocadas pelo grupo focal, foram nestas direções:

Edu 8 *ele [o aluno] se queixa disso, de não conseguir fazer do jeito dele., né? E ele diz que lá na SIR é um lugar onde ele consegue ver a produção dele porque ele usa o computador [...]. A questão da atenção, a escola se queixa bastante, né, e o material. O material adaptado. Isso a escola se queixa muito, essa questão.*

Edu 4 *Então, o que que ela [a professora da sala de aula] tem feito? Ela tem buscado muito a minha ajuda, né? E aí eu vejo assim, oh, ela se descentrando dessa figura que todo mundo enxerga e procurando esses recursos, né? Daí, como eu fiz aquele depoimento com fotos, porque eu vou fazer na sala de aula agora, uma vez por semana eu vou conseguir entrar na sala dela, que eu acho que é necessário.*

A fala da Edu 8 expõe o sentimento do aluno ao diferenciar os espaços por ele frequentados. Um proporciona o recurso que ele precisa para ter condições de demonstrar o que ele sabe e o que pode aprender ainda mais, que é o uso do computador, disponibilizado na SIR e que não se encontra, ainda, na sala de aula comum. Na percepção do aluno, esta limitação do equipamento não torna possível ele ser protagonista de sua aprendizagem, pois não encontra meios favoráveis para tal.

Na sequência da fala da Edu 8, a carência se repete com relação a materiais adaptados, pois este aluno possui comprometimentos motores que inviabilizam o uso de materiais convencionais como um lápis sem um engrossador, por exemplo, ou o próprio computador sem o uso de um teclado especial. Aspectos que na SIR ele tem contemplados, mas que na sala de aula comum não estão disponibilizados, tendo em vista questões de ordem burocráticas, as quais o “tem que esperar” é o enunciado do cotidiano. Observo na fala posterior, a da Edu 4, manifestação de aproximação com o professor do ensino comum e deste com ela, afastando-se do olhar de “descrédito” perante o aluno que, muitas vezes, se encontra contaminado em toda a Escola e criando novas estratégias que possam minimizar os barreiras que o ambiente impõem ao aluno na sua aprendizagem. Tais mecanismos de ação tem configurado algumas parcerias de trabalho entre a SIR e a Escola, ainda que pequenas, como expõe a Edu 3:

Edu 3 *São poucos professores que a gente consegue, assim, fazer uma boa parceria, né? Que realmente, encaram sim esse aluno que chega como desafio, se propõem fazer uma parceria.*

Com base nas discussões trazidas pelas educadoras especiais e nas aproximações reflexivas e teóricas que procurei instituir, afirmo que a articulação entre a SIR e a Escola possui linhas frágeis e instáveis de parceria. Ainda que o serviço da Sala de Integração e Recursos congregue anos de implantação e constitua na Rede, um dos principais suportes evidenciados quando a inclusão escolar é colocada em pauta, sua repercussão na Escola é como um serviço, não da Escola, mas visto como do educador especial. O protagonismo pela inclusão do aluno restringe-se a SIR e torna-se ela a responsável pelo desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, as iniciativas de provisão e de utilização de um recurso de Comunicação Alternativa, por exemplo, são dependentes da SIR, tanto para ser planejadas quanto postas em prática, quando se consegue. Em contrapartida, perspectivas de compreender que, ao proporcionar um recurso de comunicação este poderá favorecer a aprendizagem e minimizar a culpabilização *a priori* para o aluno que não está condizente com que a Escola quer, são lançadas ao debate, porém ainda com iniciativas e negociações constantes das educadoras especiais.

7.3.2 Formação permanente

Torna-se indispensável, neste momento, abordar a formação permanente. Tal temática foi salutar para o desenvolvimento desta pesquisa desde o seu desenho inicial até os delineamentos desenvolvidos posteriormente, pois a presente dissertação adquire forma a partir de uma experiência de formação permanente com educadores especiais que atuam nos serviços de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) acerca da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS). Neste sentido, colocam-se em pauta os dados provenientes da pesquisa referentes à repercussão da formação permanente para o profissional que atua na SIR e quais as carências, em termos de formação, são percebidas pelas educadoras especiais participantes. Os elementos apresentados estarão direcionados à CAS como objeto de análise desta formação em questão.

Abordar a formação permanente, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nos convida a pensarmos que este aspecto ganha relevância na medida em que, a partir da década de 90, as classes especiais são extintas e o

processo de inclusão escolar é uma realidade para as Escolas e, portanto, redimensionar a proposta pedagógica e a atuação do professor torna-se indiscutível. Resgatando o percurso sócio-histórico da Educação na RME/POA, Andrade (2005) menciona que:

No sentido de possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente nesse novo contexto, houve a valorização de políticas de formação continuada. Nesta, a formação em serviço foi considerada prioridade, havendo a oferta de diferentes espaços e ações que a possibilitassem (ANDRADE, 2005, p.103).

Na publicação: “Ciclos de formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã” do ano de 2003, a garantia de espaços e momentos de formação permanente é pontuada na organização curricular das Escolas. Sendo assim, apresento, a partir de Andrade (2005), as considerações afirmadas na publicação citada:

a) serão destinados no calendário escolar, período e/ou horários especialmente organizados para o planejamento e a formação contínua dos segmentos para que se atualizem diante das mudanças curriculares propostas pela escola; b) serão garantidas, semanalmente, reuniões por ciclo, reuniões por ano do Ciclo e por áreas de estudo /ou atuação (nutrição, serviços gerais, setores); c) serão garantidas, mensalmente, reuniões gerais; d) a escola buscará viabilizar a participação dos trabalhadores em educação nos espaços de formação oferecidos pela mantenedora (SMED *apud* ANDRADE, 2005, p. 103).

A partir disso, podemos perceber a notoriedade que ocupa a formação permanente e a tendência de que a mesma seja contínua nos espaços da Escola. Considerações que as educadoras especiais não mencionaram no decorrer dos encontros de grupo focal, pois estar na Escola, para elas, em muitas situações, não se traduz como *locus* de formação permanente em virtude do distanciamento, ainda presente, entre a SIR e a sala de aula do ensino comum.

Nas análises conclusivas, provenientes da pesquisa de Tezzari (2002), estes aspectos mencionados acima também foram evidenciados. A autora indica que esta articulação entre os profissionais da SIR e do ensino comum vem sendo construída, porém necessita ser questionada, além disso a autora se refere a esta parceria como sendo ainda “frágil”: “Na verdade, na realidade de várias escolas, trata-se de uma parceria frágil que necessita ser potencializada” (TEZZARI, 2002, p.166).

No entanto, ao se referirem às necessidades de formação permanente na qual a temática seja à CAS, as educadoras especiais expressam a preocupação em englobar os professores do ensino comum como participantes deste processo formativo. Vejamos:

***Edu 4** [...] percebo como lacuna a falta de materiais tecnológicos adequados a TA [tecnologia assistiva] e a comunicação alternativa, e um maior investimento em formação para os **professores da Rede** (grifo meu).*

***Edu 1** Formação (ausência) para a escola de como utilizar estes recursos. Desconhecimento da quantidade/variedade/utilidade de recursos, que a cada dia cresce (**pela escola**, família, SIR, equipe médica) (grifo meu).*

***Edu 8** Assessoria tecnológica no local de trabalho e formação para professores das **escolas regulares** (grifo meu).*

Essas falas permitem inferir que a repercussão de um saber, neste caso da Tecnologia Assistiva (TA) e sua modalidade, a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) devem abranger mais segmentos entre eles: a Escola, as famílias e a equipe médica. Destaco a referência dada aos professores da Rede, não se limitando aos educadores especiais, o que denota que a validade de um recurso como é o de CAS somente ganha notoriedade no momento em que não fica restrito a um ambiente e a um profissional, tendo em vista tratar-se de comunicação e esta ocorre em todos os espaços e com qualquer pessoa. Outro aspecto é a circulação do saber por outros profissionais, neste caso os professores que não são da Educação Especial e a área médica, a qual o educador especial pode muito contribuir no sentido de redimensionar concepções clínicas, tomadas como verdades incontestáveis e que limitam as práticas pedagógicas ao direcionar o olhar para a falta nos sujeitos e as suas dificuldades. Características que prevalecem nos pareceres médicos, com poucas exceções.

Por considerar a formação permanente essencial para uma prática pedagógica que esteja relacionada aos contextos atuais de ensino e aprendizagem, entendo que esta formação tenha que estar em diálogo com a atuação dos professores. Porém, não quero afirmar que a formação deva dar “respostas” ou “modelos” de atuação a serem colocados em ação. Mesmo sabendo que, no anseio de querer alterar a realidade, vários professores buscam respostas para as suas inúmeras questões do cotidiano escolar, como se este cotidiano fosse homogêneo e que as propostas de alterá-lo estariam à mercê de todos.

Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingí-los (TARDIF, 2000, p. 7).

Superar a concepção de formação permanente enquanto aquisição de conhecimentos acríicos, sem estarem em diálogo constante entre a teoria e a prática, requer pensá-la no papel da experiência docente como aspecto norteador desta formação. Como aponta Rosek (2010):

Ela [a formação docente] não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência (ROSEK, 2010, p. 80).

Como destaca a autora, a dimensão pessoal e a experiência são elementos que permeiam a formação, seja ela inicial ou permanente. Trata-se de (re)construir a realidade com os suportes que advêm, então, da formação permanente.

Tendo em vista que as educadoras especiais desta pesquisa todas possuem formação inicial comum (Pedagogia com habilitação em Educação Especial) e das 08 educadoras, somente 1 não possui Pós-Graduação, tal caracterização nos indica o engajamento destas profissionais em formação permanente e, conseqüentemente, a qualificação do trabalho que desenvolvem na SIR. No encontro com este cotidiano de trabalho, me deparei com uma notável preocupação com a qualidade do trabalho na própria SIR quanto às respostas que a Escola comum tem dado aos processos de inclusão dos alunos. Alguns momentos esta troca ocorre facilmente, pois a SIR é vista como parte da Escola e não como um serviço “anexo” e, em outros momentos, esta aproximação tende a iniciar e a sustentar-se, exclusivamente, pelo professor que está trabalhando na SIR. A necessidade de parcerias, de ter com quem compartilhar as situações provindas do trabalho, é mencionada pelas educadoras especiais como um imperativo na constituição de processos inclusivos que possam priorizar a aprendizagem de todos os alunos e, em especial, do aluno com deficiência.

Edu 8 *Mas eu acho assim... que nesses casos complicados, uma criança que não se comunica, deficiência física... Se tu consegue, e raras vezes tu consegue isso, alguma de nós consegue isso, juntar a fisiatra, com a pessoa que atende na escola, com a pessoa que atende na casa, e “como é que um tá usando recurso?”... “vamos ampliar esse recurso, o que pode”... Bah! isso aí é muito bom.*

Muito... raras vezes tu tem isso, essa rede. E isso é a **interdisciplina**, né, que tu precisa pra esse tipo de caso (grifo meu).

Edu 6 o quanto é fundamental que tu possa discutir sobre uma criança com outra pessoa. Então eu acho assim... o quanto é importante a gente ter parceria no nosso trabalho. Porque uma pessoa sozinha, independente de estar sozinha na escola ou não, porque tu também pode estar junto e sozinha, então pode estar com uma dupla e estar sozinha, não tem parceria pra troca. Então, quando tu tem pessoas pra trocar, pra olhar o teu trabalho, pra discutir [...]

Na fala da Edu 6, observa-se a reflexão que elabora acerca da relevância de parcerias. Ela se refere a um aspecto importante quando afirma que nem sempre estar com alguém significa construir trocas. Pois mesmo estando com várias pessoas em uma Escola, por exemplo, compartilhando o mesmo espaço diariamente, isto não quer dizer que exista entrosamento e trabalho compartilhado. Ao expressar esta preocupação, a Edu 6 está remetendo-se à questão das duplas de profissionais que atuavam na SIR. Inicialmente, as Salas de Recursos da Rede Municipal eram compartilhadas por dois educadores especiais, que tinham, cada qual, seu grupo de alunos para atender. Porém, esta forma de organização do trabalho vem sendo reconstruída e, no momento, poucas salas ainda contam com duplas de profissionais, tendo em vista a implementação de novas salas de recursos nas Escolas. Almeja-se que cada instituição tenha uma SIR.

Além disso, tanto a fala da Edu 8 quanto da Edu 6 aproximam-se, no que diz respeito aos elementos que incidem no papel que a parceria entre os profissionais da Educação Especial com profissionais de outras áreas, ou mesmo professores do ensino comum, assumem no desenvolvimento de propostas e ações planejadas. Tais fatores são evidenciados, tendo em vista se depararem com uma realidade educacional de alunos que não se beneficiariam da Escola e das aprendizagens, caso suas peculiaridades decorrentes de condições físicas, mentais ou sensoriais não fossem atendidas. Desse modo, suscita pensar que outras condições devem ser disponibilizadas para contemplar as necessidades dos alunos? Uma das alternativas possíveis passa pela área da Tecnologia Assistiva como aliada a este desafio e que demanda um trabalho em parceria desde seu planejamento à avaliação. Por isso, a importância do educador especial estar acompanhando e articulando esta prática com outros profissionais, aspectos que se encontram na seguinte manifestação:

Edu 6 Muitas vezes tu nem pensa aquilo, porque tudo tão corrido que tu não... talvez, se tu tivesse te detido mais, tu conseguirias perceber, né? Então assim... o quanto é importante que se possam ter momentos, onde a gente discuta, onde a gente faça estudo, e que outras pessoas possam olhar o que a gente tá fazendo e... trocar, né? Porque eu acho que senão, mesmo que a gente [os

educadores especiais] *tenha essa sensibilidade maior, eu acho que algumas vezes ela não é suficiente.*

Ao trazer o substantivo “sensibilidade” acompanhado do adjetivo “maior”, a Edu 6 quer enfatizar que o educador especial não dá conta sozinho do trabalho no qual seu saber é requerido. O que se torna um ponto polêmico é que a atribuição dada a este profissional para pensar os processos educacionais direcionados à inclusão escolar é empreendimento somente dele. Como expõe a educadora, ser educador especial não é suficiente por si só. Implica a troca, a aproximação e a discussão com os demais atores da Escola como também das equipes que estão nas Secretarias de Educação, tanto em esferas administrativas Municipais quanto Estaduais. Nesta direção, propor formação permanente aos professores

[...] é primordial para contribuir para pensamentos críticos que lhes subsidiem, fundamentadamente com conhecimentos teórico-práticos, para que possam compreender e transformar suas práticas profissionais diante dos fatos com os quais estão implicados e nos quais precisam intervir, visto que as relações constitutivas da e na instituição escolar, na atualidade, têm provocado desafios constantes aos sujeitos instituintes dos espaços e tempos da escola, principalmente no que diz respeito aos processos de inclusão escolar (PANTALEÃO, 2009, p. 23).

Nos enunciados das educadoras especiais, a formação permanente aparece vinculada às reais necessidades de atuação vivenciadas no momento. Neste caso, o que tem tido notoriedade no trabalho da SIR é a atuação com alunos que não se comunicam por meio da linguagem oral, e os que possuem dificuldades motoras que requerem adaptações nos materiais escolares ou mesmo a utilização de computador na sala de aula como forma de escrita e realização das atividades. São situações que revelam a dinâmica dos processos sócio-históricos, tendo em vista os investimentos pelo Ministério da Educação (MEC) neste tipo de material que, anteriormente, pouco ou nada era referido, ou seja, os alunos com estas necessidades sempre existiram, porém não sabemos em que espaços escolares ou em que condições.

Neste momento, no entanto, a história segue outro rumo e, então, o professor cada vez mais é chamado a contribuir neste contexto dinâmico, no qual a formação permanente apresenta-se como importante elemento, como menciona Jesus (2006): “Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a

imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida” (p. 99).

Associadas a estes aspectos as seguintes falas ganham relevância:

Edu 2 *O ideal seria formações pontuais em casos específicos, pois cada criança tem necessidades ímpares. Considero que o trabalho com um caso foi muito importante, assim como todos que precisassem, pudessem utilizar os materiais bem como acompanhamento. Considero também que as escolas necessitam desta formação, ou seja, ao menos tomar conhecimento das possibilidades que a CA [comunicação alternativa] pode oferecer.*

Edu 8 *Foi o tipo de recurso que nos uniu, e isso foi muito interessante, assim... Eu lembro de sentir assim: “puxa, mas que interessante esse tipo de aluno”, né? “Bah, mas ele tá usando esse recurso”, né? Quer dizer...e são colegas de regiões também diferentes, que a gente não tem essa possibilidade de trocar.*

A proposta de formações pontuais que abarquem estudos de casos como metodologia de formação permanente repercutiu, para o estudo e o desenvolvimento da CAS, de maneira positiva. Este movimento, de aliar prática e teoria mostrou-se favorável na constituição da valorização da experiência que já estava sendo desenvolvida e acrescentar novas perspectivas para o trabalho prosseguir. Conforme salienta Tardif (2000), “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (p.7).

Ao referir-se ao recurso, a Edu 8 está manifestando a experiência do último encontro de grupo focal, no qual cada educadora apresentou um recurso de CAS que utilizou com o seu aluno ou que iria utilizar. Neste caso, ela expõe que, no grupo, alternativas emergem, e o fato de uma tomar conhecimento dos casos que estão atendendo, possibilita o fortalecimento do grupo independente da distância que estejam, pois cada profissional atua em diferentes regiões da cidade. São formas de conhecer e compreender as experiências que estão acontecendo no momento e, através das trocas com o outro, neste caso as colegas, conseguir construir as próprias percepções e ações condizentes que repercutirão, tanto no atendimento realizado na SIR quanto para a Escola no geral, considerando o papel que o grupo focal teve enquanto mobilizador de saberes permeado pela pesquisa, mas, também, visto pelas educadoras como um espaço de formação.

No encontro com a realidade diária de trabalho, a expectativa de desenvolver processos de aprendizagem satisfatórios aos alunos com deficiência faz com que o

educador especial envolva-se em processos de formação permanente, pois, ao deparar-se com alunos com necessidades importantes para a aquisição do conhecimento, verá que as estratégias comuns de ensinar a todos do mesmo modo não se aplicam para este contexto e, com isso, a necessária implicância juntamente com os demais professores do ensino comum, em formações que contribuam com subsídios teóricos e práticos necessários ao trabalho. Tal proposição associa-se à afirmação de Tardif (2000), ao se referir que “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (p. 11). A necessidade da busca por saberes que irão qualificar o trabalho parte, conforme o autor, da prática, do fazer pedagógico diário, e é esta experiência que conduzirá a trajetória da formação permanente.

Conforme as educadoras envolvidas na pesquisa, as formações adquirem relevância sobre a formação profissional quando estão envolvidas com as realidades de atuação, e não com realidades generalistas que tomam exemplos ou casos abstratos. Nesse sentido, o grupo avaliou positivamente o fato de desenvolvermos a pesquisa no formato de grupo focal, pois todas falaram e puderam ser ouvidas e o quanto as relações estabelecidas ultrapassaram momentos somente de escuta, porém a esta se associou a ação conjunta e a minha ida a campo conhecer a realidade de cada uma nos espaços da Sala de Integração e Recursos. As seguintes manifestações sintetizam o exposto:

Edu 5 *Todos [o grupo] tiveram voz, todos colocaram as suas situações.*

Edu 1 *Continuação deste excelente trabalho/parceria com a UFRGS para formação dos professores da SIR, para conhecer estes recursos [referindo-se aos recursos de CAS].*

Alguns desdobramentos, que emergiram no grupo focal relativos à formação permanente, direcionaram-se para críticas as propostas dos cursos em nível de capacitação e/ou especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) que a Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com diversas Universidades Federais do Brasil, estão promovendo nacionalmente.

As ações da SEESP vinculadas à formação de professores para atuar na Educação Especial vêm acontecendo através de programas como o Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”, que visa a “promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino

para que sejam capazes de oferecer Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”; e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo “formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância”.⁴⁹

A repercussão deste tipo de formação permanente não está sendo satisfatória no entender destas educadoras que assim expõem suas críticas:

Edu 8 *Eu acho que esse curso do MEC do AEE, ele é pra ter acesso. Para dar acesso a informar, tá? Então, porque que a gente, os professores daqui que fazem esse AEE dizem “Ah, mas que fraquíssimo, que não sei o quê...”! Bom, porque a gente já tem uma outra formação. E a gente quer, a gente tem sede, a gente quer entender, a gente quer poder usar, né? Não só saber que tem. É que nós temos uma história de serviço de 15 anos, né? Tem que fazer uma formação pra esses professores! Eu acho que tem que fazer. Fazer uma parceria com a UFRGS e tal.*

Edu 4 *Eu não sou contrária ao ingresso de pessoas que façam esse curso de extensão, especialização, seja lá o que for. Só que eu acho que em nível da nossa rede aqui, a configuração desses professores que estão sendo encaminhados pra essas salas, ela é diferente. Não é esse professor que tá lá no meio das drogas e que fez essa especialização pra tratar de um aluno. Não! Elas já vão pegando um trabalho construído e elas precisam continuar o que vem acontecendo. E essa é minha grande preocupação.*

Dessa forma, as problematizações manifestas pelas educadoras nas suas falas incorporam uma produção de sentidos em torno das formações propostas pelo MEC como sendo frágeis. Formações estas que estão embasadas na concepção de Educação Especial, enquanto modalidade de ensino e assim vinculada à Educação enquanto serviço de apoio à inclusão e, também, por estar valorizando a formação permanente como modalidade de formação docente para atuar na Educação Especial, ou seja, não fomentando formações específicas em nível de graduação.

São elementos muito significativos e provocativos para a Rede, pois o ingresso nas Salas de Integração e Recursos tinha/tem como critério inicial a formação em Educação Especial, sendo que hoje quem trabalha com os serviços de Educação Especial na Rede Municipal possui graduação nesta área específica. Tais elementos contrapõem-se, no entender das educadoras, pelo fato destas formações em AEE, especificamente, não contemplarem a realidade do cotidiano como a

⁴⁹ Informações extraídas do site do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188:programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192:seesp-educacao-especial&Itemid=826>. Acesso em dez. de 2010.

questão das drogas. Outro aspecto mencionado trata da questão de apenas informar, denotando superficialidade nos conhecimentos, sendo citada a Universidade (UFRGS) como uma parceira para propiciar a formação aos professores.

Por outro lado, são reconhecidas as parcerias que vêm sendo empreendidas pela mantenedora, como mostra a fala abaixo:

Edu 6 A mantenedora está buscando parcerias para a qualificação dos professores da SIR mas é incipiente tal tentativa, pois deveria contemplar a todas as professoras da SIR e não apenas grupos.

Aqui novamente é reiterada a participação dos demais professores da Rede nos processos de formação, por outro lado é reconhecida a ação da equipe gestora pela qualificação dos professores da SIR. No entanto, ao indicar que as formações não devem se restringir a grupos, como expressou a Edu 6, o equilíbrio entre a qualidade e a quantidade deve ser olhada com cuidado. Considero oportunos questionarmos a respeito do alcance que poderá ter formações feitas em larga escala, onde não há espaço para as trocas interpessoais (aqui, não considero que estas trocas tenham que ocorrer necessariamente de modo presencial) e para o conhecimento no/pelo grupo das realidades advindas de cada participante e que são enriquecedoras para a discussão pedagógica e possibilidades de modificar o que precisa.

Em suma, compreendo que a formação permanente aliada à CAS indicou, pelas análises aqui apresentadas, estar pautada pelas experiências do trabalho das educadoras na SIR e que seja encaminhada para a instituição de processos de formação permanente pautados pela lógica de reconhecimento dos saberes docentes. Esta perspectiva possibilita mudanças tanto no fazer pedagógico quanto no estabelecimento de parcerias indispensáveis a um tipo serviço que a SIR representa, no qual a formação permanente implica considerar que nenhuma formação é para sempre e serve a todos os alunos, pois parafraseando Merieu (2006), “tornar-se professor é, de fato, investir no futuro. Pois significa trabalhar, cotidianamente, nas aprendizagens dos alunos” (p. 85) e, a partir deste trabalho, evidenciar elementos propulsores que subsidiem a formação permanente.

8 DOS PONTOS INICIAIS AOS PONTOS DE CHEGADA

Ao me aproximar dos “pontos de chegada” desta dissertação, quero afirmar que somente cheguei até aqui porque houve um início, um começar, e que atingir este ponto – o de chegada – não significa que ele se finda, se conclui. Pois entendo, que um tema de pesquisa não se esgota, caracteriza-se por diferentes olhares, abordagens e caminhos a serem percorridos, no qual o pesquisador também é absorvido pelas metamorfoses vividas no processo de pesquisar. Mas dada a característica do trabalho investigativo ao qual me dediquei, estabeleço, neste momento, alguns pontos (in)finitos a partir do tema proposto, os quais resgato evidenciando os elementos conclusivos da dissertação.

A Sala de Integração e Recursos (SIR), como o espaço do atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi o espaço que assumi como ponto de investigação acerca da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS). A escolha deveu-se pelas múltiplas e instigantes facetas contidas neste serviço de apoio à inclusão escolar quando pensamos na CAS, já que por ele perpassam temas latentes como a formação docente para a Educação Especial, a presença de alunos com deficiência no ensino comum e as práticas docentes favoráveis à aprendizagem dos mesmos, enfatizando, principalmente, os alunos que não falam ou se expressam com dificuldades. Sendo a SIR, portanto, um dos principais espaços que recebe foco de atenção para a viabilização da CAS, conforme as normativas legais do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, materializadas na atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e posteriores documentos (Decreto nº6.578/08, Resolução nº04/09).

Desta maneira, investiguei como a CAS é significada pelos educadores especiais na medida em que ela apresenta-se como uma área de conhecimento que engloba recursos, serviços e estratégias de apoio à comunicação e à aprendizagem.

A crescente valorização da Educação Especial como campo de conhecimento e atuação que precisa estar disponível em todas as etapas da Educação Básica, assim como no Ensino Superior (LDB 9394/96), e a relevância dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), como um dos aspectos que entram em cena para proporcionar a acessibilidade necessária aos sujeitos com deficiência, resultaram,

para a pesquisa, pontos de questionamentos quando aproximo este aspecto do profissional que tem ou que deve assumir tal compromisso. Na Educação Especial, por exemplo, são inúmeros os documentos legislativos que colocam a TA em destaque nas práticas que o educador especial deve desenvolver como meio favorecedor da acessibilidade ao conhecimento pelos alunos com deficiência para que não encontrem obstáculos, sejam de natureza física ou comunicacional na sua escolarização.

Dentre a amplitude de recursos que estão contidos na TA, nesta pesquisa direionei meu olhar para a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) e seus sentidos por educadoras especiais atuantes na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMED/POA). Esta delimitação do percurso investigativo justificou-se pela aproximação com esta Rede justamente pela busca de conhecimento acerca do assunto da CAS em anos anteriores, viabilizada por uma proposta e desenvolvimento de uma formação permanente em CAS. O que denota, neste sentido, que a Educação Especial deve sim, estar implicada com tal temática uma vez que é esta área ainda que, inicialmente, se ocupa das questões voltadas à inclusão escolar assim como para dar conta da escolarização de alunos que a Escola e a Universidade, por exemplo, se veem com práticas e profissionais ainda não satisfatórios de propiciarem um aprendizado condizente às necessidades destes alunos. Além disso, a SIR como um serviço de apoio à inclusão escolar no Município de Porto Alegre que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o espaço, portanto, onde os materiais de TA estão sendo disponibilizados e colocados em prática nas atividades pedagógicas.

Ao direcionar a pesquisa para a relação entre as educadoras especiais e a CAS a partir dos sentidos produzidos sobre esta área de conhecimento, coloquei em perspectiva à análise sobre como o aluno que não fala ou possui dificuldades na manifestação da mesma é visto por estas educadoras e como é atendido no espaço da SIR. Em função disso, e considerando que a CAS tem tido repercussão nas Redes de Ensino públicas, principalmente nas salas de recursos, em virtude da chegada, via Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, do *Software Boardmaker*, coloquei em análise não somente os sentidos atribuídos a ela pelos educadores especiais, mas também que estratégias de acessibilidade comunicativa que estão sendo viabilizadas no espaço da SIR.

Tratar deste tema me permitiu ultrapassá-lo e dialogar com outros que estão implicados, como a formação permanente por exemplo. Além disso, por ter pesquisado um serviço de apoio a inclusão escolar contido em uma Rede de Ensino neste caso, da cidade de Porto Alegre, inúmeros outros elementos se apresentaram a partir da fala das participantes nos encontros de grupo focal, assim como da minha implicância, como pesquisadora, nos atendimentos realizados nesse espaço de atuação.

Assim, com o intuito de sistematizar as principais considerações provenientes da pesquisa, apresento os seguintes pontos conclusivos decorrentes da análise de dados e suas categorias:

- Relevância dos aspectos orgânicos do aluno decorrentes da deficiência para justificar a não utilização da CAS. O não falar esteve associado às consequências da própria deficiência como um quadro irreversível;

- Imprecisão do conceito da CAS, percebida como um recurso que favorecerá a comunicação somente daqueles alunos onde o quadro orgânico não for tão limitador. A questão cognitiva do aluno apareceu como condição para a viabilidade da proposição pelo educador especial e utilização da CAS pelo aluno;

- Valorização de materiais variados para promover a CAS. A utilização desta não está atrelada, unicamente, a presença do *Software Boardmaker* na SIR. Há investimento, pelas educadoras especiais, em recursos simples como objetos concretos e fotos como elementos propulsores na organização do trabalho utilizando a CAS;

- Observei, como tendência, a resolução das necessidades que contornam a inclusão escolar na RME/POA. Primeiramente, é preciso dar conta de aspectos de organização administrativa da Escola (rampas de acesso, banheiros adaptados, a presença de estagiários de integração) para, posteriormente, planejar ações mais pontuais como é o caso da implementação da CAS;

- Conhecimento e utilização da CAS ainda incipiente na realidade investigada. Por outro lado, destaco a carência na utilização mais que a de conhecimento, pois todas as educadoras já participaram de formações permanentes na área e, através das manifestações no decorrer dos encontros de grupo focal, ficou evidente a presença de leituras já realizadas sobre o assunto;

➤ A inserção da CAS nos espaços da SIR e, conseqüentemente, para além dela, mostrou-me como perspectiva e não como ação planejada e sistemática. Esta assertiva decorre, a meu ver, por dois indicadores: atribuição prévia de conhecimento necessário para trabalhar com a CAS, compreendendo-a como um recurso que envolve saberes de tecnologia e que, portanto já afasta o profissional de tal prática. E o outro indicador, se relaciona com a resolução de outras necessidades apresentadas pelos alunos que se repercutem no contexto de atendimento, dentre elas a de comunicação não aparece como uma necessidade principal. Ou seja, a preocupação com a acessibilidade do aluno (falta de rampas na Escola por exemplo), frequência do aluno tanto na SIR quanto na sala de aula, envolvimento das famílias com a Escola, diálogo com outros profissionais e a falta de materiais pedagógicos adaptados e computadores, acarretam na invisibilidade ou deixado em segundo plano um aspecto importante, que é o desenvolvimento de práticas que envolvam o desenvolvimento da comunicação e promovam a interação deste aluno nos espaços da Escola;

➤ Predomínio de gestos, expressões faciais, (comunicação não apoiada) e tentativas de entender o que o aluno expressa oralmente mais do que a utilização de um recurso para além do próprio corpo do aluno como forma de mediar as relações sociais;

➤ A necessidade da formação permanente estar acompanhada das necessidades reais de trabalho e sendo direcionada a diferentes profissionais não somente os da Educação Especial;

➤ As formações requeridas pelas educadoras especiais pautam-se em princípios teórico-práticos, associando-os à realidade de trabalho. Além disso, a importância anunciada pelas participantes do acompanhamento desta formação, configurar em propostas metodológicas do tipo estudo de caso principalmente, quando esta formação tem como direcionamento a proposição da CAS;

A partir destes pontos apresentados, foi possível estabelecer uma análise crítica não somente sobre a chegada dos recursos de TA, com ênfase para a CAS, nas salas de recursos, porém que repercussões adquirem para o educador especial que assume, inicialmente, a função de operacionalizar tais recursos. Assumindo a perspectiva teórica sócio-histórica para considerar os sentidos, me apoiei em

Vygotsky e seus estudiosos como Smolka, que retomo neste momento, ao remeter-se aos sentidos como

se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo [os sentidos] numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 45).

Conhecer e analisar os sentidos para o profissional da Educação Especial que atua na SIR, acerca da CAS, tornou-se relevante por entender que a presença e a utilização ou pelo menos as iniciativas que vêm sendo desenvolvidas pelas educadoras especiais repercutem tanto nas concepções sobre o aluno que não utiliza a fala para comunicar-se quanto na prática pedagógica desenvolvida na SIR. Diante disso, o grupo composto pelas 08 educadoras especiais fez emergir sentidos já consolidados e tornou outros possíveis, no momento em que o olhar para o trabalho e suas possibilidades tornou-se plural. Frente à pesquisa realizada, os aspectos concretizados, as dificuldades, e os rumos que estão sendo delineados nesta ação vieram à tona.

Ressalto que a SIR é somente uma das dimensões do processo de inclusão, assim como a viabilidade da CAS para otimizar este processo referente aos alunos que enfrentam dificuldades na linguagem oral, visto que, através das análises nas quais as falas entraram em cena, pode-se perceber que outros aspectos foram também mencionados e que se implicam com a inclusão escolar como a CAS como área de conhecimento, a articulação da SIR com o ensino comum e a formação permanente. Aspectos que permearam as discussões desenvolvidas nos encontros de grupo focal, considerando que os sentidos envolvem a análise de um processo discursivo e não uma manifestação exposta sem um contexto sócio-histórico que os constitui, pois “os homens fazem sua própria história, não como querem, mas, sim, sob circunstâncias que enfrentam diretamente, articuladas com o passado” (PADILHA, 2009, p. 143).

Os conhecimentos específicos em Educação Especial delegados às educadoras especiais se traduzem para a Escola comum, conforme as educadoras, como as profissionais responsáveis pelo processo de inclusão. O processo de inclusão de um aluno no ensino comum estaria condicionado ao trabalho desenvolvido pela SIR.

A formação permanente é um elemento indissociável da prática das educadoras participantes, porém, segundo elas, a formação precisa estar alicerçada ao contexto real de atuação, dando visibilidade a possíveis caminhos a serem planejados para atender as necessidades do momento. Em relação a CAS, por exemplo, esta formação ganha mais peculiaridade por tratar-se de uma temática nova a qual requer o planejamento e a execução bem particularizada tendo em vista tratar-se da comunicação de um sujeito.

Penso que mais do que fomentar o uso da CAS é necessário conhecer como se desenvolvem as práticas pedagógicas com os alunos que não oralizam para então propor, a partir deste contexto, a aproximação com a CAS como área de conhecimento e o que ela pode proporcionar para qualificar este processo. A sensação que vivencio e que presenciei neste período da pesquisa é que quando se fala seja em TA ou mesmo em CAS organiza-se um “pavor” ou, ao contrário, “a salvação” para os problemas de acessibilidade. Pavor, pois antecipadamente cria-se uma barreira a do “não saber” e “salvação”, pois o recurso é visto isoladamente, é usar e pronto, não considerando que a utilização do mesmo envolve planejamento constante e principalmente o papel de mediador que o profissional precisa assumir.

Por outro lado, o grupo com o qual realizei a pesquisa me mostrou um equilíbrio entre estes dois pressupostos citados, na medida em que se sentem sujeitados a uma Política Nacional de Educação Especial, ao mesmo tempo, a contestam e buscam entendê-la a partir das particularidades em relação à inclusão escolar contidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como a presença, por exemplo, de Escolas Especiais como “espaços de inclusão”. Além disso, a constituição deste serviço que é a SIR revela-se de uma representação identitária própria que se insere na história desta Rede de Ensino e por isso então, formações como as propostas pela Secretaria de Educação Especial (MEC) em Atendimento Educacional Especializado por exemplo, que foi referenciada pelas educadoras, são vistas com olhares de interrogação conforme mencionei nas análises.

O que fica em aberto para a constituição de outros pontos iniciais de pesquisa seriam o estudo e proposição de pontos de aproximação entre Tecnologia Assistiva e formação permanente, amenizando situações nas quais o recurso antecipa a formação ou vice e versa, mas que os dois elementos estejam presentes no centro das Políticas Públicas para a formação de professores, seja para a Educação

Especial ou para a Educação de forma geral. Acrescento as lacunas, ainda existentes, nos serviços de apoio a inclusão escolar como o AEE, por apresentar-se com ténues vínculos com a proposta pedagógica da Escola, configurando-se como um serviço autônomo e como o único *locus* de provimento e utilização da TA. Aspecto este que requer atenção para que a TA, igualmente, não se reduza aos serviços de apoio à inclusão escolar, independentemente da denominação que tiver, e que seu usuário não se limite apenas ao aluno matriculado neste tipo de serviço.

Importante mencionar que, além de querer atingir o objetivo proposto desta investigação, tive a possibilidade de, neste caminho, interrogar-me, refletir e dialogar constantemente com a realidade estudada. O contato e o diálogo estabelecido com as educadoras me levam a afirmar o comprometimento das mesmas com os conhecimentos do nosso tempo e a incessante busca de outras práticas e outras ações possíveis na Educação Especial. Concluo, expressando que a aproximação da CAS com a Educação Especial resulta profícua se, constantemente, tentarmos reverter a lógica “se os outros puderem me entender” para mais do que uma suposição, mas para um fato concreto: “os outros sim, podem me entender!”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 24, 2004.

ALMIRALL, Carme Basil. Introdução. In: ALMIRALL, Carme Basil (Orgs.). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita*. São Paulo; 2003.

ANACHE, Alexandra; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de.(Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ANDRADE, Simone. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Rita. DELIBERATO, Débora. BRACCIALLI, Lígia. A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon edições científicas, 2009.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÁVILA, Bárbara. *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Proposta de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; Baptista,

Cláudio Roberto; Victor, Sonia Lopes. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. TEZZARI, Mauren. Construir redes: desafios no cotidiano dos serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre. In: XIII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006. Anais [CD-ROM].

BAPTISTA, Claudio Roberto. À italiana? uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Maria Aparecida Santos. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. Psicologia e Sociedade. Florianópolis, v. 21, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 nov. de 2010.

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEDIN, Virginia. Diversidade e intersubjetividade em laboratórios de aprendizagem do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Caroline. Comunicação Aumentativa e Alternativa CAA. In: SCHIRMER, Caroline et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. SEESP/SEEDMEC. Brasília, 2007.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/#categorias>>. Acesso em 15 de fev. de 2010.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 26, 2005b.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZ, Rosângela. Comunicação aumentativa e alternativa no letramento de sujeitos com transtornos invasivos do desenvolvimento: um estudo de caso em escolas inclusivas. Proposta de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BEZ, Rosângela. Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto 5.296 de 20 de dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://absa.org.br/uploads/Decreto%20Lei%20n%205296_04%20-%20Lei%20de%20Acessibilidade.pdf>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2006.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE. Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT,/ SEDH em dezembro de 2007a. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE. Ata da V Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas CAT/SEDH em agosto de 2007b. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_V_CAT1.doc>. Acesso em 03 de fev. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº4 de 5 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BUENO, José G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. v.3, nº5, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. A política nacional da educação especial no Brasil. In: ALENCAR, Eunice. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: MEC/SEEP, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. Diálogos desde a in-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali (Orgs.). Inclusão escolar: práticas e teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Jan/mar nº 21(1), 2009.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Cadernos CEDES, Campinas, n. 28, 1992.

DANELON, Maria Cristina Tavares de. As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria. Docência: pesquisa e intervenção. In: Revista Educação, coleção história da Pedagogia, nº2: Lev Semionovitch Vygotsky, São Paulo: Editora Segmento, 2010.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação.

In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto. Universidade Estadual Paulista. Cultura Acadêmica Editora, 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf>>. Acesso em 15 de fev. de 2010.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Apresentação. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon edições científicas, 2009.

DEMO, Pedro. Formação permanente e tecnologias educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

EUSTAT. Assistive Technology Education for End-Users: Guidelines for Trainers. 1999. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>>. Acesso em nov. de 2010.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Tradução Elisabeth Cestari e Mônica Saddy Martins. 2ª Edição. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2010.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. Conceitos Centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas. Revista Educação. UnG, I (2), 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. Revista Teias. Vol. 10, nº 19, 2009.

FLICK, Uwe. O que é pesquisa qualitativa? In: FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. Amostragem, seleção e acesso. In: FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial: programa de estimulação uma introdução às idéias de Feuerstein. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARCIA, Rosalba. Um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referencias para a pesquisa nesse campo: apontamentos acerca da relação entre pesquisa e inserção social. In: QUARTIERO, Elisa (Org.). Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região Sul. Canoas: Editora Ulbra, 2008.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos; DELIBERATO, Débora; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Autismo e escolarização: as contribuições da comunicação alternativa. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. Anais [CD-ROM].

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GLENNEN, Sharon; DECOSTE, Denise. The handbook of augmentative and alternative communication. Edition: illustrated. Publicado por Cengage Learning, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: BATISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IERVOLINO, Solange. PELICIONI, Maria Cecília. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Revista Escola Enfermagem USP, v. 35, nº2, p.115-21, jun, 2001.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, Maria Aparecida. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: JESUS, Denise Meyrelles de.(Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAHE, Elisabeth; WIELEWICKI, Hamilton. Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas. Texto apresentado no Painel: educação superior e pedagogia universitária: diferenças, desigualdades e desafios. Reunião da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA). Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, Lúcia Pereira. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n.2, 2004.

MACHADO, Rosângela. Salas de recursos multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado. Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v. 05. n 01. jan./jul. Brasília: SEESP, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. A pesquisa me educação especial e a formação de professores: interlocuções com a perspectiva walloniana. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes. Modos de ensinar, sentir e pensar. In: Revista Educação, coleção história da Pedagogia, nº2: Lev Semionovitch Vygotsky, São Paulo: Editora Segmento, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MANZINI, Eduardo José. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: V Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. CD-ROM.

MANZINI, Eduardo José. Apropriação da tecnologia assistiva por professores da educação especial. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos/SP: 02 a 05 de novembro de 2010. CD-ROM.

MARQUES, Ana; ROCHA, Simone. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. *Revista Fronteiras-estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 38-53, jan./abril. 2006.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o fazer e o dizer: a coragem de começar*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraguara: Junqueira & Marin. Brasília, CAPES: PROESP, 2008.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria E. A. (org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação PUCRS*, Porto Alegre, nº37, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v.9, nº2, 2003.

NUNES, Leila Regina Oliveira. Prefácio. In: NUNES, Leila Regina Oliveira (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003a.

NUNES, Leila Regina Oliveira. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, Leila Regina Oliveira (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003b.

NUNES, Leila Regina Oliveira; NUNES, Debora Regina Paula. Dando voz através de imagens: a pesquisa sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, Debora Regina Paula; NUNES, Leila Regina D' Oliveira Paula. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. In: Leila Regina D' Oliveira Paula (Org). Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e Experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

NUNES, Leila Regina Oliveira. Contribuições das teorias do desenvolvimento da linguagem para a pesquisa em Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). In: JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007a.

NUNES, Leila Regina Oliveira. Um Breve Histórico da Pesquisa da Comunicação Alternativa na UERJ. In: NUNES, Leila Regina Oliveira. PELOSI, Miryam (Orgs). Um Retrato da Comunicação alternativa no Brasil – Relato de Pesquisas e experiências. Volume II. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007b.

NUNES, Leila Regina Oliveira et al. A pesquisa na sala de aula: relato e reflexão sobre formação de professores. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimento e margens. Gramado, 24 a 26 de setembro de 2008.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina (Org.). Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: Editora UEL, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. Viver Mente & Cérebro, coleção memória da Pedagogia, nº2: Lev Semionovitch Vygotsky, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

ORRÚ, Silvia Ester. O desenvolvimento da linguagem e a construção de significados em crianças com autismo. In: NUNES, Leila Regina Oliveira. PELOSI, Miryam (Orgs). Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Experiências, vol I. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário, ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3ª Edição. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Quem pergunta “precisa” saber. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Reflexões sobre o caminho da opção teórico-metodológica da pesquisa em educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PANTALEÃO, Edson. Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Vitória, 2009.

PASSERINO, Liliana Maria. Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010, Porto Alegre. Anais do I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010.

PELOSI, Miryam. A Comunicação Alternativa nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI, Miryam. Inclusão e Tecnologia Assistiva. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PELOSI, Miryam; NUNES, Leila Regina. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações nas áreas de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v.15, n.1, Unesp, Marília: ABPEE, 2009.

PEREIRA, Luiza Helena. Análise de conteúdo: um approach do social. In: Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, 1998.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PISTÓIA, Lenise Hens. (Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED, nº9, mai. 2003.

PORTO ALEGRE. A educação especial no município de Porto Alegre. In: I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010, Porto Alegre. Anais do I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010.

RANGEL, Mary. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. In: Cadernos de educação. Pelotas Vol. 7, n. 11, jul./dez. 1998.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19ªEd. Petrópolis: Vozes, 2008.

REILY, Lucia. Sobre como o Sistema Bliss de Comunicação foi introduzido no Brasil. In: NUNES, Leila Regina; PELOSI, Miryam. (Orgs). Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Experiências, vol II. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

RODRIGUES, Graciela; PASSERINO, Liliana Maria. Formação permanente de professores e comunicação alternativa: uma aproximação necessária. In: I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010, Porto Alegre. Anais do I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010.

ROPOLI, Edilene (Org.). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1. Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSEK, Marlene. Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SANTAROSA, Lucila (Org.). Tecnologias Digitais Acessíveis. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Acessibilidade na comunicação é um direito - comunicação alternativa é um caminho. Teias (Rio de Janeiro), v. 09, 2008.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Formação de professores para atuar na área de comunicação alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, Debora, GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu. Comunicação alternativa: Teoria, prática tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnom, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. Sobre sentido e significado: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza; LAPLANE, Adriana Lia. Processos de cultura e internalização. In: Viver Mente & Cérebro, coleção memória da Pedagogia, nº2: Lev Semionovitch Vygotsky, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SORO-CAMATS, Emili. Atendimento precoce: começo da comunicação alternativa e jogos adaptados. In: ALMIRALL, Carme Basil (Orgs.). Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita. São Paulo; 2003.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SOUZA, Vera Lúcia; NUNES, Leila Regina. Caracterização da comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, maio/jun. 2000.

TAKASE, Érica; CHUN, Regina. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v.16, n.2, Unesp, Marília: ABPEE, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, nº 13, São Paulo: ANPED, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEZZARI, Mauren; BAPTISTA, Claudio. Vamos brincar de Giovani? In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (Org.) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEZZARI, Mauren. "A SIR chegou"..Sala de integração e recursos e inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TEZZARI, Mauren. Educação especial e ação docente: da medicina à educação. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TEZZARI, Mauren. Atendimento educacional especializado em sala de recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010, Porto Alegre. Anais do I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010.

TITTON, Maria Beatriz. Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção do ensino médio: experiências em diálogo. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMASELLO, Michael. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, César (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Armed, 1995.

VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon edições científicas, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 4ª São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

XAVIER, Maria Luiza. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WALTER, Catia Crivelenti. Os efeitos da adaptação do PECS associada ao *Curriculum* funcional natural em pessoas com autismo infantil. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WALTER, Catia Crivelenti. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2006.

WALTER, Catia Crivelenti. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon edições científicas, 2009.

WERTSCH, James. Vygotsky y la formación social de la mente. Série cognición y desarrollo humano. Barcelona: Editora Paidós, 1988.

WERTSCH, James. La mente en acción. Buenos Aires: Aique, 1999.

ZORTÉA, Ana Maira. Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado (Professores) Para
Utilização de Excertos das Falas Decorrentes do Grupo Focal**

Título da Dissertação: “E se os outros puderam me entender?” Os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais
Pesquisadora responsável: Graciela Fagundes Rodrigues

Orientadora: Profa Dr^a Liliana Passerino

Você está sendo convidado a participar de um estudo, que tem como objetivo principal conhecer e analisar os sentidos atribuídos à Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) pelos educadores especiais que atuam nas Salas de Integração e Recursos (SIRs) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)

Meu nome é Graciela Fagundes Rodrigues, estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do curso de Mestrado em Educação. Os dados do estudo serão utilizados para a pesquisa acadêmica formalizada através da elaboração da dissertação de Mestrado da pesquisadora que está sendo desenvolvida na linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

As falas não serão identificadas nominalmente, portanto não existe qualquer possibilidade de identificação do participante durante a transcrição dos dados ou na apresentação dos resultados. As citações serão especificadas através de legenda a ser adotada pela pesquisadora de acordo com o desenvolvimento das transcrições e análises dos dados. A sua participação tem um caráter voluntário, esclarecendo que você pode se retirar a qualquer momento do estudo sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional.

Os dados fornecidos por você nos auxiliarão no desenvolvimento de pesquisas e propostas de formação docente nesta temática, oportunizando conhecimento a cerca da CAS e incentivando outros focos de pesquisas tendo a CAS e a inclusão escolar como eixos.

Para maiores esclarecimentos a pesquisadora coloca-se a disposição através do e-mail: graciela2281@yahoo.com.br ou pelo telefone: (51) 9608-1954.

Nome e assinatura da mestrand/pesquisadora

Ciente _____

Nome e assinatura do entrevistado

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010

APÊNDICE C – Protocolo de Observação do Atendimento na SIR

ASPECTOS OBSERVADOS	DATAS		
Interação comunicativa			
Intencionalidade de comunicação			
Predomínio da comunicação			
Capacidade do aluno de fazer solicitações			
Recursos utilizados			
Organização da sala			
Atividades propostas			