

UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
EM ESCOLAS DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO

por

VERA LÚCIA VIEIRA DE SOUZA

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM
ESCOLAS DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

VERA LÚCIA VIEIRA DE SOUZA

ORIENTADORA: DRA. LEILA REGINA O. DE PAULA NUNES

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, maio de 2000

DEDICATÓRIA

A meus pais e meu sogro,
A Hamilton, João Paulo e Maria Fernanda,
meus companheiros de viagem, alegrias e crescimento
e que suportaram tantos elos comunicativos não
efetivados durante a realização deste trabalho.

Às professoras, às crianças e aos jovens
que enfrentam o desafio de superar as dificuldades
cotidianas.

RESUMO

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: UM ESTUDO
ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Na promoção de um ambiente escolar propício para crianças e adolescentes com comprometimento da comunicação, o uso de recursos adicionais que facilitem uma comunicação eficaz torna-se necessário. A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam ou ampliam a comunicação, proporcionando maior possibilidade de troca, de experimentação individual e relacionamento com o outro.

O presente trabalho, vinculado ao grupo de pesquisas em Comunicação Alternativa, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Faculdade de Educação da UERJ, teve por objetivo caracterizar os fatores facilitadores e impeditivos para a efetiva participação social e acadêmica dos alunos com necessidades especiais por deficiência física e da comunicação, matriculados em escolas especiais e regulares de uma região do Município do Rio de Janeiro.

O estudo de caso da região baseou-se nas análises dos dados obtidos através de dois questionários respondidos pelas professoras de turma dos alunos, entrevista semi-estruturada com estas professoras e observações dos alunos, em sala de aula.

Foram encontradas 74 crianças e adolescentes, alunos de duas escolas especiais e doze regulares. A análise dos dados indica, entre outros: a) a necessidade de implementação dos recursos alternativos, ora disponíveis, para favorecer a integração e a inclusão desses alunos, b) a necessidade de maior interação entre profissionais de Educação e da Saúde, em especial os terapeutas ocupacionais, para o desenvolvimento de recursos alternativos à comunicação oral e facilitação da comunicação escrita.

ABSTRACT

CHARACTERIZATION OF ALTERNATIVE COMMUNICATION: A STUDY
AMONG STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITY IN SCHOOLS OF
A REGION IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

To promote a proper school environment for children and adolescents with communication impairment, the use of additional resources to guarantee effective communication becomes necessary. Alternative and Augmentative Communication – AAC- is an assembly of methods, techniques and equipment which permits or broaden the communication, providing greater possibility of improvement on both individual performance and interpersonal relationships.

The present study (related to the research group on Alternative Communication, Special Education Reserch Line of Education College of UERJ) purpose was to characterize the facilitative and hindering factors to effective academic and social participation of students with physical disability and communication impairment, who were enrolled in both regular and special schools of a county in the city of Rio de Janeiro. In this case study the data were obtained through two questionnaires filled by students' teachers, semi-structured interviews with teachers and in-class observations of student-teacher interaction.

Seventy four children and adolescents were found in two special schools and twelve regular ones. The data analysis revealed: a) the need for implementation of alternative resources, now available, to benefit the students inclusion and integration. b) the need for greater interaction between educational and health professionals, specially the occupational therapists, for both developing alternative resources to the oral communication and facilitation of written communication.

AGRADEÇO,

À Professora Leila Nunes pela ajuda e estímulo nos momentos difíceis, pela confiança e oportunidade de partilhar seus conhecimentos, transmitidos de forma desprendida durante todo o período do Mestrado.

Ao Professor Francisco Nunes pela contribuição na elaboração dos questionários usados neste estudo e aos demais Professores do Curso de Mestrado pelas reflexões e conhecimentos transmitidos ao longo do Curso, especialmente Marsyl, Rosana, Siomara e Basílio.

Às Professoras que participaram deste estudo e me transmitiram seus conhecimentos, revelando suas dificuldades, anseios e conquistas pautados na experiência diária, em especial ao apoio

recebido das Professoras e Diretoras das escolas especiais, com as quais a convivência prolongada resultou em amizade e desejo de prosseguir um trabalho conjunto.

Aos alunos e a seus pais que aceitaram participar deste estudo e nos ensinar um pouco mais...

À Direção do Instituto Helena Antipoff, à equipe da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas e à equipe responsável pela região estudada, pelo apoio e colaboração para a realização deste estudo.

À Dra. Sandra Lobo e companheiros da Coordenação de Programas de Atendimentos Específicos, da Superintendência de Saúde Coletiva, da Secretaria Municipal de Saúde pelo estímulo e colaboração para a conclusão deste trabalho.

À Miryam Pelosi, Nadja Ferreira e Fátima Cunha pela amizade e discussões constantes que resultaram na definição do projeto e reflexões em todas as fases deste estudo.

Aos companheiros de Mestrado e componentes do grupo de pesquisa em Comunicação Alternativa, especialmente Kelly de Paula, pelo incentivo e ajuda na definição deste projeto.

À Márcia Vieira, Sílvia Knebel, Gisele de F. Cardoso de Araújo, Uryana Cardoso de Araújo, Maria Cristina Guanabara, Fany Messerki, Paulo César Traspadine, Maria Auxiliadora F.T. Duque, João Paulo V. Fraga, Luciana da S. Guedes, Isabella D. Marques da Silva, Jussara Engel, Sônia Fragoso e Janaína G.Shanches pela amizade e valiosa colaboração nas transcrições das entrevistas.

À Maria Auxiliadora Duque pela colaboração intensa na análise das observações; João Paulo Vieira e Fraga pela ajuda na digitação de dados no EpiInfo; Hamilton Fraga pela ajuda na elaboração das planilhas do Excel; Nilton P. Zuckerman pela tradução do Resumo e Maria de Fátima Cunha pelas observações de um aluno, realizadas na escola.

À Rosana Alves, Diretora de escola, Lídia T.F. Souza, professora, e a família de Adriana, sua aluna, pela colaboração no estudo piloto.

À Nádia Browning Ribeiro, terapeuta ocupacional e amiga, que me introduziu neste universo da Comunicação Alternativa, e aos clientes que me auxiliaram nos primeiros passos, em especial à Camila, que tanto tem me ensinado.

À Vitalina pela colaboração diária.

ÍNDICE

	Página
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii

I. INTRODUÇÃO	1
Objetivo do Estudo	
Justificativa	
A Comunicação Alternativa e Ampliada	
Conceituação	
Histórico	
Recursos Alternativos	
A Comunicação Alternativa e Ampliada nas	
escolas públicas do Município do Rio de Janeiro	
Questões acerca da inserção do aluno com deficiência	
física e da comunicação no sistema escolar	
A área estudada	
Modalidades de atendimento ao aluno com necessidades	
educacionais especiais no Município do Rio de Janeiro	
Organização do Restante da Dissertação	
II. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA	
REVISÃO DE LITERATURA	20
Participação: oportunidade de comunicação	
O desenvolvimento da Comunicação	
Compreensão da linguagem	
Comunicação pré-intencional	
Comunicação intencional	
Comunicação gráfica	
III. METODOLOGIA	33
Sujeitos/ Informantes	
Local e Instrumentos	
Seleção dos Sujeitos	
Contato com os Sujeitos	
Coleta de Dados	
Análise dos Dados	
Questionários	
Entrevista	
Estudo Observacional	
Fidedignidade das categorizações	
Sobre o Compromisso	
IV. RESULTADOS: PERFIL DAS PROFESSORAS.....	58
V. PERFIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E DA	

Dados demográficos dos alunos
Características das habilidades motoras dos alunos
Características da comunicação oral dos alunos
Características da comunicação escrita dos alunos
Formas Alternativas de comunicação oral utilizadas pelos alunos
Formas Alternativas de comunicação escrita utilizadas pelos alunos
Busca de Alternativas para a comunicação oral e escrita
Função Comunicativa apresentada pelos alunos
Interação do aluno na escola
Informações sobre tratamentos que os alunos realizavam
Comentários das professoras sobre o questionário

VI. O TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E DA
COMUNICAÇÃO NA FALA DAS PROFESSORAS.....

96

Verbalizações referentes ao trabalho com deficientes motores e
da comunicação
Verbalizações referentes às condições para a realização do trabalho
Verbalizações referentes à comunicação do aluno na sala de aula

VII. ESTUDO OBSERVACIONAL	143
Efetivação e extensão dos episódios interativos	
Membros da Interação: os interlocutores do sujeito	
Sujeito iniciador do episódio interativo	
Intencionalidade do sujeito nos atos comunicativos	
Topografia das iniciativas	
Mediadores usados nas iniciativas do sujeito	
Topografia das respostas	
Mediadores usados nas respostas do sujeito	
Funções comunicativas apresentadas pelo sujeito	
Estratégias usadas pelos interlocutores do sujeito	
Conteúdo das interações	
Atividade da professora durante as interações	
VIII. DISCUSSÃO.....	167
Sobre os professores e o trabalho com os alunos	
Sobre os alunos e sua comunicação	
IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
ANEXOS	188

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Distribuição dos alunos por série e tipo de escola	73
2. Relação das professoras e as datas das entrevistas por tipo de escola	97
3. Áreas temáticas e temas específicos contidos nas referências das professoras sobre trabalho com alunos deficientes motores e da comunicação identificados nas entrevistas	98
4. Distribuição do período e locais de observação por aluno e respectiva série e professora	144
5. Freqüência das funções comunicativas usadas pelos sujeitos	158

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Distribuição da faixa etária das professoras de escola regular e especial por tipo de escola	60
2. Distribuição das professoras de escola regular e especial quanto à graduação	60
3. Distribuição das professoras de escola regular e especial por tempo de experiência profissional e pelo período de ingresso no magistério após a conclusão do curso de formação	61
4. Distribuição das professoras de escola regular e especial pelo tempo de experiência com alunos com necessidades especiais e período de permanência na escola atual	63
5. Distribuição dos parceiros das professoras para troca de informações sobre seus alunos com necessidades especiais, nas escolas regulares e especiais	67
6. Distribuição dos alunos por sexo, faixa etária, e tipo de escola	71
7. Distribuição dos alunos segundo as alterações da fala e tipo de escola	78
8. Distribuição da frequência com que a professora compreende o aluno que não fala ou fala com dificuldade por tipo de escola	79
9. Distribuição dos alunos segundo as alterações da escrita por tipo de escola.....	80
10. Distribuição das funções comunicativas apresentadas pelos alunos de escolas regulares e especiais	88
11. Distribuição dos episódios efetivados e média de elos nos episódios comunicativos por aluno	146
12. Distribuição dos episódios efetivados e não efetivados segundo os membros envolvidos na interação	147
13. Distribuição dos episódios segundo quem inicia o episódio comunicativo	149
14. Distribuição da intencionalidade nas iniciativas e respostas dos sujeitos por efetivação.....	150
15. Distribuição das estratégias antecedentes e conseqüentes a um ato comunicativo do sujeito usadas pelas professoras.....	161
16. Distribuição do conteúdo das interações por sujeito iniciador nos episódios efetivados	162
17. Distribuição da temática das interações por tipo de episódio	163
18. Distribuição do tipo de atividade durante as interações por professora	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1. Distribuição das professoras por tipo de escola em que atuavam	59
2. Distribuição das professoras de escola regular e especial por série em que atuavam.....	59
3. Diferença, em intervalo de tempo, entre o ingresso no magistério e o início do trabalho com alunos com necessidades especiais entre as professoras de escola regular e especial	64
4. Distribuição da clientela, segundo o tipo de deficiência, com as quais as professoras de escola regular e especial atuaram em anos anteriores	65
5. Distribuição do número de alunos com necessidades especiais na área física e da comunicação por professora nas escolas regulares e especiais	66
6. Distribuição do tipo de informação sobre CAA recebida pelas professoras de escolas regulares e especiais.....	67
7. Distribuição dos diagnósticos dos alunos de escolas regulares e especiais	71
8. Distribuição dos alunos de escola regular e especial por tempo de permanência na escola atual	74
9. Distribuição dos percentuais entre os alunos de escola regular e especial quanto ao nível de alfabetização	75
10. Distribuição dos alunos de escolas regulares e especiais segundo a forma de locomoção	76
11. Distribuição dos modos de comunicação usados pelo aluno	81
12. Distribuição dos recursos usados para a escrita dos alunos de escolas regulares e especiais	83
13. Distribuição dos tipos de tratamento realizados pelos alunos de escolas regulares e especiais	93
14. Distribuição da topografia das iniciativas dos sujeitos.....	154
15. Distribuição da topografia das respostas dos sujeitos.....	156
16. Distribuição da topografia dos atos comunicativos dos sujeitos por função comunicativa	159

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“...a primeira necessidade? comunicar-se.”

Madre Teresa de Calcutá

A educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais é objeto de debate envolvendo questões bem diversificadas. A temática abrange desde o acesso ao sistema educacional e a organização do espaço físico das escolas até a qualidade das respostas educativas. Envolve a formação dos professores e os recursos técnicos disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem, respeitando as peculiares apresentadas pelos diferentes grupos de deficientes. O significado da deficiência para os pais, os deficientes, os professores e a sociedade em geral que, em síntese, direciona as políticas públicas e as ações dos diversos níveis governamentais, influencia as discussões das questões levantadas.

Todos os temas mencionados são relevantes para a efetivação do processo de inserção de pessoas com deficiências no meio escolar. Processo este que pode ocorrer em diferentes níveis, tanto nas escolas regulares quanto nas escolas ou classes especiais.

O conhecimento dos fatores impeditivos para a integração e inclusão dos alunos com deficiência no sistema de ensino é a base para que se possam processar mudanças nas práticas de segregação e discriminação. Atualmente, grande parte dos problemas enfrentados pelos professores na escola está relacionada às dificuldades de comunicação, associada à deficiência física, mental ou distúrbios emocionais.

Entre os alunos com deficiência física, que já apresentam transtornos no controle motor, existe uma parcela cujos comprometimentos afetam, em graus variados, a comunicação oral e escrita. Para estes alunos, o desenvolvimento de meios alternativos que facilitem uma comunicação eficaz se faz necessária.

Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA refere-se ao conjunto de práticas voltadas ao desenvolvimento de alternativas para a comunicação oral e escrita. A aplicação da CAA no Brasil ainda é recente, e mais recente ainda é sua aplicação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Porém, crianças e adolescentes que necessitam destes recursos estão nas escolas, tanto regulares como especiais e utilizam recursos alternativos, que complementam ou substituem a fala e a escrita. Os recursos disponíveis, no entanto, são bastante limitados, sendo este um dos fatores que dificulta o processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Na medida em que não fala ou fala com dificuldade, o aluno apresenta limitações para se fazer entendido pelo professor. Este, por outro lado, tem dificuldades em compreender a expressão do aluno e, por conseguinte, saber qual o conhecimento adquirido pelo aluno e quais as suas falhas. A esta dificuldade acrescenta-se a falta de controle motor também para escrever, restringindo a expressão escrita. Assim, a tendência é não prosseguir no sentido de novos conhecimentos.

Ressalta-se ainda que na escola regular, a disponibilidade de recursos para a expressão do aluno, de modo que o professor possa compreender, é fundamental para o sucesso no processo de inclusão desse aluno.

O desenvolvimento de alternativas à fala e à escrita, para crianças e adolescentes com deficiência física grave, envolve a abordagem de diversas áreas do conhecimento. A disponibilidade de material pedagógico adaptado, a aplicação de meios de expressão substitutivos ou complementares à fala e à escrita, e uso de adaptações funcionais para facilitar a escrita compõem as ações necessárias ao atendimento da demanda desta parcela da população escolar.

A Terapia Ocupacional como área de conhecimento e prática de saúde, voltada para a análise e aplicação terapêutica de atividades e adaptação do ambiente, pode e tem contribuído para facilitar o desempenho dos alunos com dificuldades motoras e comunicativas na escola. A parceria entre o professor e o terapeuta ocupacional repercute em benefícios acentuados para o desempenho do aluno e para a atuação do professor. Esta parceria, aliada a outros profissionais, constitui-se em ações multiprofissionais, fundamentais para o atendimento das necessidades dos alunos com alterações em várias áreas do desenvolvimento.

Na aplicação da Comunicação Alternativa e Ampliada, estas parcerias adquirem um caráter essencial para a solução de problemas. Sua aplicação é baseada, por um lado, no conhecimento do indivíduo, futuro usuário de CAA, considerando suas necessidades, suas habilidades e limitações do ponto de vista sensorial, perceptivo, cognitivo e motor. Por outro lado, baseia-se no conhecimento dos recursos existentes e disponíveis para o desenvolvimento da comunicação.

O intuito com uso desses recursos alternativos é a promoção de um ambiente escolar propício para esta população, eliminando ou minimizando, por conseguinte, as restrições

impostas pelas deficiências. Sem estes recursos, a possibilidade do aluno ser um membro ativo no grupo a que pertence encontra-se limitada.

Assim, o desenvolvimento da Comunicação Alternativa e Ampliada passa a ser uma questão importante no debate da integração e inclusão do aluno portador de deficiência física grave.

Objetivo do Estudo

Este estudo tem por objetivo caracterizar os alunos, portadores de deficiência física, com necessidades especiais na área da comunicação oral e escrita, a percepção de seus professores sobre as dificuldades comunicativas e as soluções encontradas para superar os impedimentos na área da comunicação, em uma área regionalizada (CRE) no Município do Rio de Janeiro.

Justificativa

A comunicação é aspecto básico e essencial para a integração e interação entre as pessoas. A comunicação efetua-se por diversos meios: verbais e não verbais. Muito antes de falar, a criança apresenta um arsenal de meios de comunicar suas sensações, necessidades e intenções. Faz uso do choro, do sorriso, da expressão facial; grita, gesticula, se expressa com todo o corpo. É evidente que a fala ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento; é uma aquisição própria da espécie, que confere a dimensão humana ao ser que se desenvolve. Porém, mesmo nos adultos, a comunicação ocorre com uso de vários recursos associados à fala. A fala pode ser complementada por outros recursos do próprio corpo, como gestos, expressão facial, mudança postural, aos quais se somam a possibilidade de outros meios de comunicação como a escrita.

Esses aspectos evidenciam a limitação imposta ao indivíduo que não pode falar ou escrever, ou que apresenta fala comprometida, dificultando, assim, a compreensão da mensagem por parte de seus interlocutores. A pessoa que, por fatores orgânicos ou emocionais, encontra-se limitada em expressar suas necessidades, sentimentos, desejos e pensamentos permanece à margem do seu meio social.

A dimensão do problema é enfocada pela American Speech-Language-Hearing Association (1981), ao apontar que cerca de uma em cada 200 pessoas é impedida de expressar-se pela fala, quer por acometimento sensorial, motor, cognitivo ou emocional

(Capovilla, Macedo et al, 1997). Estes acometimentos envolvem crianças, adolescentes e adultos com quadros de surdez, paralisia cerebral, afasias, distrofias, retardo mental, autismo, entre outros.

A Organização Mundial de Saúde-OMS estima em 10% os portadores de deficiência em países em desenvolvimento, sendo 5% deficientes mentais, 2% deficientes físicos, 1,5% deficientes auditivos, 1% deficientes múltiplos e 0,5% deficientes visuais.

A classificação, por áreas de deficiência da OMS, não diferencia a área da comunicação, dificuldade que pode estar presente tanto na deficiência física, no caso de portadores de paralisia cerebral, como em deficiências múltiplas, no caso de acometimentos sensoriais associados, ou seja, alterações visuais e auditivas associados à paralisia cerebral e outros tipos de lesões do Sistema Nervoso Central, que acometem mais de uma área.

Os distúrbios da comunicação agravam-se na presença conjunta de alterações motoras, pois limitam a utilização dos recursos próprios do indivíduo, tais como gestos, olhar e apontar com as mãos na substituição à fala. Assim, as crianças com paralisia cerebral destacam-se pela gravidade do comprometimento global que podem apresentar.

Conceitua-se paralisia cerebral como lesão no sistema nervoso central imaturo, de caráter não progressivo. Resulta em acometimento variável na coordenação da ação muscular, o que acarreta a incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais (Bobath, 1990). A alteração dos padrões de movimento e postura interferem no desenvolvimento global das habilidades da criança, pois implica em experiências sensório-motoras limitadas, em graus diversos, decorrentes da extensão da lesão.

Estima-se a incidência de paralisia cerebral em cerca de seis em cada 1000 nascimentos, dos quais 65% requerem serviços especializados, 25% requerem ensino especial e apenas 10% não necessitam de qualquer serviço especial (Capovilla et al, 1997).

O grau de comprometimento funcional pode ser agravado, pela ocorrência de distúrbios visuais e/ou auditivos associados à paralisia cerebral e outros, como déficits cognitivos e deficiência mental. Capovilla et al. (1997) citam estudo de Nelson e Ellenberg de 1986, que encontraram deficiência mental em 41% das crianças com paralisia cerebral, sendo o maior índice, 100% nas tetraplégicas e o menor nas do tipo atetose, 5%.

Na área da comunicação, McNaughton (1985) apresenta um percentual estimado mínimo de 8,7% entre a população de portadores de paralisia cerebral que não possuem fala funcional.

Esses dados evidenciam a importância da atenção na área da comunicação, de forma precoce dentro de um enfoque global, às crianças com paralisia cerebral. Um número considerável dessas crianças necessitará de recursos e dispositivos adicionais para o

desenvolvimento eficaz da comunicação. Um dos problemas enfrentados hoje pelo sistema educacional é decorrente da ausência de tratamento precoce, pela pequena abrangência dos serviços de saúde na detecção e intervenção desses distúrbios.

A comunicação alternativa e ampliada é um instrumento que possibilita atender às necessidades individuais, ampliando as possibilidades de troca, de experimentação individual e de relacionamento com o outro, preparando o futuro cidadão, com liberdade de escolha dentro de suas possibilidades.

No âmbito da comunicação alternativa e ampliada, poucos estudos fornecem informação demográfica sobre indivíduos que usam ou podem usar um sistema alternativo de comunicação. Usualmente, estes dados são obtidos por envio de questionários para organizações, escolas ou um determinado grupo de profissionais, especialmente os fonoaudiólogos" (von Tetzchner, 1997).

Von Tetzchner realizou na Noruega em 1997, um estudo no qual verificou que em uma população de 1,1 milhão de pessoas havia o percentual de 0,023 % de crianças, na faixa etária de 2 a 10 anos, identificadas por seus professores, como alunos cuja principal forma de comunicação era através de símbolos gráficos. Embora os professores tivessem se referido, durante as entrevistas, a outras crianças que poderiam se beneficiar deste tipo de intervenção, este estudo limitou-se aos que já utilizavam recursos gráficos como meio principal de comunicação.

A partir deste estudo, von Tetzchner aponta a necessidade de estudos demográficos ressaltando a importância de conhecer o tamanho e as características de desenvolvimento da população e a extensão das medidas de intervenção, a fim de prover serviços a nível local, regional e central, para crianças que necessitam de intervenção na área da linguagem gráfica. Tal conhecimento, entretanto, ainda é esparso. O autor observa que estudos com sujeito simples ou poucos sujeitos têm sido desenvolvidos, porém não retratam intervenção em circunstâncias naturais.

No Brasil, até o momento, não dispomos de publicações envolvendo estudos demográficos na área da deficiência da comunicação.

A Comunicação Alternativa e Ampliada

Conceituação

A comunicação é atividade humana presente em diversos momentos do nosso dia, através de situações e contextos diferenciados. Ocorre na troca estabelecida entre pelo menos duas pessoas, que compartilham um mesmo evento ou interesse.

No sentido de ampliar as possibilidades de comunicação, vários métodos de recepção e transmissão de mensagens têm sido usados ao longo dos anos com indivíduos não vocais, como a Linguagem de Sinais empregada por portadores de deficiência auditiva e a escrita Braille, método alternativo para a escrita de cegos. Para o portador de deficiências físicas associadas à dificuldade ou impossibilidade de verbalização, um conjunto de técnicas e dispositivos têm sido desenvolvidos e empregados em diversos países, recebendo em seu conjunto a denominação de Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA.

Segundo definição da *American Speech-Language-Hearing Association-ASHA*, Comunicação Alternativa e Ampliada é uma área da prática clínica que se esforça para compensar, temporária ou permanentemente, padrões de impedimentos e incapacidades com desordens severas da comunicação expressiva (i.e., impedimentos severos da linguagem oral e escrita (Beulkman e Mirenda, 1992, p.3)).

O termo “alternativa” refere-se aos recursos que substituem a fala ou a escrita para os indivíduos que não desenvolveram a fala ou estão impedidos temporariamente de falar bem como escrever. E, o termo “ampliada” refere-se aos recursos que complementam a fala e a escrita, portanto, ampliam a possibilidade de expressão do indivíduo que fala/ escreve, porém de forma limitada ou de difícil compreensão.

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área de estudo e intervenção que utiliza a linguagem gráfica, associada a outros recursos comunicativos que o indivíduo possui, como gestos, vocalizações, expressão facial e corporal, oferecendo possibilidades de ampliar a comunicação e a interação social.

A utilização de recursos do próprio corpo do sujeito que se expressa através de choro, sorriso, gestos, sinais, expressão facial, vocalização, olhar, caracteriza os sistemas de **comunicação não assistida**.

A esses recursos somam-se a possibilidade de utilização de objetos reais e miniaturas, fotos, figuras e símbolos gráficos, dispostos em pranchas de comunicação e/ ou equipamentos eletrônicos, tais como comunicador e computador. A comunicação com recursos adicionais ao indivíduo, denomina-se **comunicação assistida**.

A comunicação alternativa e ampliada é o uso integrado desses recursos, utilizadas à partir da necessidade do indivíduo e dos recursos disponíveis. Ressalta-se que uma pessoa

pode utilizar vários recursos alternativos do mesmo modo que as pessoas que falam utilizam gestos, expressões faciais e outros recursos associados à verbalização. A comunicação é, então, caracterizada por ocorrer através de múltiplas modalidades, constituindo-se em um multisistema (Iacono, Mirenda e Beulkman, 1993).

Enfatiza-se que a intervenção na área da CAA deve ser multimodal por natureza, significando que todas as habilidades comunicativas do indivíduo são aproveitadas e utilizadas em conjunto com os meios de comunicação alternativa (Beulkman e Mirenda, 1992).

A partir dos recursos que a pessoa já utiliza, como gestos, vocalizações, olhar ou sinais, inicia-se o emprego de um sistema de comunicação alternativa a fim de expandir a capacidade de comunicação já existente sem substituir habilidades adquiridas previamente. Tais recursos têm por objetivo proporcionar um instrumento que facilite o melhor emprego do esforço do indivíduo em se comunicar e potencializar seu desenvolvimento intelectual e social.

Histórico

Durante a década de 60, alguns programas de comunicação utilizando pranchas com figuras e/ou palavras foram introduzidos no tratamento de indivíduos que não falavam, no Canadá e nos EUA. Mas somente nos anos 70, ocorre a intensificação na procura e desenvolvimento de meios alternativos para superar a desvantagem na área da comunicação.

Em 1971, a equipe do *Ontario Crippled Children's Centre* iniciou a utilização do sistema de símbolos Bliss, como comunicação complementar para indivíduos portadores de paralisia cerebral, sem comunicação oral e em idade escolar (Mc Donald, 1980). Posteriormente, adotou-se os símbolos Bliss, como meio de expressão de indivíduos de várias idades, diferentes níveis de desenvolvimento lingüístico e deficiências primárias (McNaughton, 1985). Este sistema de símbolos gráficos foi criado por Charles Bliss, na Austrália em 1965, com intuito original de promover a paz pela eliminação de desentendimentos (Mc Donald, 1980). Consiste no emprego de símbolos pictográficos, que representam esquematicamente determinado objeto; ideográficos, cuja representação está relacionada a idéia abstrata; e símbolos arbitrários, estabelecidos por convenção, sem relação direta com a palavra que representa.

Posteriormente, outros sistemas de símbolos gráficos foram desenvolvidos como Pictogram-Ideogram Communication-PIC (Maharaj, 1980), Picture Communication Symbols (Johnson, 1981, 1985), Picsyms (Carlson, 1985) e Rebus (Clark, 1984).

Vários estudos na literatura internacional e nacional têm sido conduzidos no sentido de avaliar a iconicidade dos símbolos, a adequação às características sensoriais, cognitivas e lingüísticas do indivíduo usuário do sistema, bem como o tempo de aprendizado necessário e a influência exercida no aprendizado da leitura. O *Picture Communication Symbols* - PCS é um dos sistemas de maior iconicidade e dos mais usados (Millikin, 1996; von Tetzchner, 1997).

No Brasil, a Comunicação Alternativa e Ampliada foi introduzida por Nadia Browing Ribeiro, no Rio de Janeiro, em 1981, terapeuta ocupacional que após ter se capacitado no Canadá iniciou atendimentos clínicos com crianças e jovens com paralisia cerebral e adultos afásicos. Através de cursos e palestras divulgou a CAA no Município do Rio de Janeiro e em Niterói. Em São Paulo, a Escola Quero-Quero utilizou também o sistema Bliss com crianças e jovens com paralisia cerebral.

Atualmente, várias pesquisas experimentais têm sido conduzidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, por Nunes e Silveira (1995) e na Universidade de São Paulo - USP, por Capovilla (1994), com desenvolvimento de diversos sistemas computadorizados. Em 1995, o grupo de pesquisa da UERJ associou-se ao grupo da USP, iniciando experimentos sobre a iconicidade do *software* Imago AnaVox, ensino e uso funcional deste e de outros sistemas de comunicação alternativa e processos da memória do portador de paralisia cerebral. O presente estudo é uma continuidade das pesquisas na área de CAA, conduzidas na UERJ, pela professora Leila Nunes.

Recursos Alternativos

Na comunicação de uma mensagem, o indivíduo faz uso dos recursos que dispõe. Recursos tais como gestos, vocalização, choro, sinais manuais, apontar com os olhos, mãos ou outra parte do corpo, atitude corporal, expressão facial não dependem de dispositivos adicionais, são recursos do próprio corpo, utilizados na CAA e estão sempre disponíveis.

Na comunicação alternativa assistida, outros recursos se associam aos recursos do próprio corpo. Podem ser usados objetos (reais e miniaturas), fotografias, desenhos coloridos ou em preto e branco, símbolos gráficos, letras, palavras, frases, ou combinações desses recursos.

Estes recursos adicionais à comunicação podem ser colocados em dispositivos, como prancha de comunicação e, desta forma, determinado vocabulário é disponibilizado para que o indivíduo possa se expressar. Assim, o indivíduo olha ou aponta para um símbolo que significa a mensagem que ele “quer falar”.

Existe uma variedade grande de opções para a organização e disposição dos símbolos, fotos ou figuras. Podem ser usados um suporte resistente, como álbuns, fichários, blocos de madeira, pedaços de madeira ou outro tipo de material rígido para a fixação dos recursos adicionais e confecção das pranchas de comunicação. Outra possibilidade é colocar os símbolos sobre mesa acoplada à cadeira de rodas.

Para aumentar a durabilidade, os símbolos são protegidos por capa plástica, *contact* ou placa de acrílico. As pranchas de comunicação têm a vantagem de serem relativamente de fácil transporte, dependendo das condições de locomoção do usuário e do tamanho da prancha. Apresentam porém a desvantagem de limitar o número de símbolos, em função do tamanho dos próprios símbolos e da prancha ou dispositivo semelhante.

Um exemplo de outro tipo de suporte para colocação de símbolos é o uso de um avental que o interlocutor (professor, terapeuta, pais) veste. Isso possibilita à criança olhar ou mesmo tocar no símbolo desejado durante determinada atividade.

Para crianças que apresentam comprometimento motor mais grave, o acesso aos símbolos pode ser possibilitado ou facilitado quando estes estão dispostos em equipamentos eletrônicos, como comunicadores e computadores.

O computador é uma importante via de acesso aos símbolos, com ou sem uso de adaptações, como protetor de teclado (*keyboard*), teclado expandido, *mouse* adaptado e acoplado a acionadores.

Existem versões computadorizadas de vários sistemas de símbolos (Capovilla, 1997; Beukelman e Mirenda, 1992).

A Comunicação Alternativa e Ampliada nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro

Em consonância com a política delineada pela Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria Municipal de Educação – SME, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, vem investindo no processo de inserção de crianças e adolescentes com deficiências, incluindo a formação de professores e aquisição de materiais na área de comunicação alternativa.

O Instituto Helena Antipoff – IHA, órgão vinculado ao Departamento Geral de Educação da SME-RJ, responsável pela Educação Especial, tem como metas prioritárias: a integração social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais; descentralização das ações, expansão da oferta de vagas, formação e atualização de recursos humanos e desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos (PCRJ, 1996).

Em 1994, na qualidade de Gerente de Programas de Terapia Ocupacional da Secretaria Municipal de Saúde - SMS¹, a autora contactou a Direção do Instituto Helena Antipoff - IHA, com intuito de propor ações conjuntas na área de Comunicação Alternativa.

A equipe da Área Específica de Deficiente Físico do IHA, já havia estabelecido proposta de trabalho baseada na inclusão e desenvolvia ações junto aos professores itinerantes. Dessa forma, a Gerência de Programas de Terapia Ocupacional, com a colaboração de dois profissionais² organizou o conteúdo de um curso com duração de 12 horas para 20 professores itinerantes³ da área de deficiência física, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos inseridos nas escolas regulares, em todas as áreas do Município. Esse curso representou um contato inicial desses professores com a Comunicação Alternativa e Ampliada. A autora e os dois profissionais envolvidos neste Curso tinham por objetivo propiciar aos alunos da rede municipal acesso e possibilidade em usufruir de recursos de CAA, até então restritos aos consultórios destes profissionais.

Este contato inicial dos terapeutas com os professores também possibilitou o conhecimento preliminar das dificuldades encontradas pelos professores itinerantes no acompanhamento dos alunos com necessidades especiais por deficiência física, nas escolas regulares.

Neste mesmo ano, o IHA iniciou a criação da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas, através de projeto subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Em 1996, a Oficina Vivencial organizou um curso⁴ de 40 horas distribuídas ao longo do ano letivo, com aulas teóricas e práticas para professores itinerantes e professores de escola especial.

No ano seguinte, a Oficina Vivencial deu prosseguimento a estas ações, através de consultoria⁵ de 40 horas, com o objetivo de orientar os professores que desenvolviam

¹ A Gerência de Programas de Terapia Ocupacional é órgão da Coordenação de Programas de Atendimento Específico da Superintendência de Saúde Coletiva da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

² Miryam Pelosi, Terapeuta Ocupacional, e Maria Cristina Poyart, Fonoaudióloga.

³ Professor Itinerante: professor que acompanha o aluno com necessidades educacionais especiais integrados nas escolas regulares. Sua função encontra-se descrita no tópico “Modalidades de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais no Município do Rio de Janeiro”, neste capítulo.

⁴ Curso ministrado pelas Terapeutas Ocupacionais Miryam Pelosi e Vera Lúcia Vieira de Souza.

⁵ Consultoria realizada por Miryam Pelosi.

trabalhos na área de CAA, com alunos das escolas regulares e especiais do Município do Rio de Janeiro.

Outra ação de destaque do IHA foi a busca de parceria com o Centro de Vida Independente – CVI do Rio de Janeiro, organização não governamental, que auxiliou na criação da Oficina Vivencial, com trabalho de assessoria e mantém a colaboração com a este órgão através de cursos e consultoria, quanto à questão do posicionamento das crianças e adolescentes com disfunções físicas. O CVI/RJ indica e confecciona adaptações para adequação do posicionamento destes alunos, em cadeiras de rodas.

Como resultado das ações descritas, alguns alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo beneficiados pela CAA nas escolas do Município do Rio de Janeiro.

Um dos objetivos deste estudo é conhecer, em uma determinada área regionalizada do Município do Rio de Janeiro, como estes esforços alcançam os alunos, que necessitam de intervenção na área de CAA, os professores de turma e como são aplicados os recursos de CAA na sala de aula.

Para a pesquisadora, o uso da CAA na escola já era uma questão presente devido a contatos anteriores com professores de crianças atendidas em CAA e surgiu como questão para a dissertação após realização de observações de um aluno não-vocal, sujeito de outra pesquisa⁶. As observações foram feitas em sala de aula, e pode-se verificar a dificuldade do aluno em participar de algumas das atividades observadas por não dispor de meios alternativos de expressão, mas principalmente pelo entendimento que a professora atribuía às tentativas de expressão da aluna. Esta experiência propiciou as reflexões para proposição deste estudo.

Questões acerca da inserção do aluno com deficiência

física e da comunicação no sistema escolar

Historicamente, o atendimento ao aluno portador de deficiência é marcado por diferentes enfoques que determinaram os serviços oferecidos a esta população, refletindo o pensamento e a concepção social vigente em cada época.

Mazzota (1996) destaca que “a ação social para a organização de atendimento aos portadores de deficiência, teve, de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar.” Conforme relato de Carvalho (1998), este enfoque

⁶ Paula, K.M.P. (1998) *Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro.

remeteu à segregação total, com assistência de portadores de deficiência em centros especiais, para toda a vida, política dominante até início do século XX.

A este modelo, seguiu-se o enfoque médico terapêutico. Baseado no diagnóstico e no tratamento por especialistas, este enfoque refletiu-se no trabalho educativo considerado como “pedagogia terapêutica” (ibid, p.44) e esteve presente até 1990 nas políticas nacionais de educação especial, determinando o “atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas” (Mazzota, 1996, p.198).

Gradativamente, o atendimento voltou-se para “instituições educacionais específicas, as escolas” (ibid.p.198). Neste caso, o enfoque determinante é o educativo. Este enfoque destaca o direito à educação, principalmente na escola regular, "entendendo-se que todos os indivíduos podem e devem se apropriar do saber, do saber fazer e do saber pensar" (Carvalho, 1998, p.44).

Para, Mazzotta (1996), “tais alternativas de atendimento continuam a ocorrer, cada uma com seu papel social” (p.198). O autor ressalta que na análise das diretrizes e normas federais para a educação no período de 1854 a 1993, constata-se que “continuam presentes, implícita ou explicitamente, os vários sentidos assumidos nas várias alternativas de trabalho com portadores de deficiência” (p.198).

Entretanto, o movimento para a integração social do deficiente surgiu nos anos 70, nos países escandinavos. A noção de integração foi difundida com base no princípio de normalização. Isto significa colocar ao alcance das pessoas deficientes, os meios culturalmente valorizados para o alcance de um modo de vida o mais normal possível. Neste princípio, o aluno deve ser educado no ambiente o mais normal e menos restritivo possível em classes regulares, resguardando-se a escola especial para aqueles, cujas necessidades especiais não permitam a inserção na escola regular. (Carvalho, 1997, 1998; Doré, Wagner e Brunet, 1997).

Este processo de integração envolve a oferta de uma gama de serviços entre a classe regular à escola especial, como as classes especiais dentro de escolas regulares.

A legislação nacional vigente conceitua a Educação Especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei N°. 9394 de 20/12/96, no seu capítulo V).

A partir da Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, elaborada em 1994, inicia-se um novo momento de mudança nos conceitos que envolvem a atenção educacional ao portador de necessidades educacionais especiais, com a conceituação da educação inclusiva.

Neste documento o termo *necessidades educacionais especiais* é conceituado como “referente a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”, e o direito à educação de cada indivíduo é salientado, com orientação no sentido de que “todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”.

Carvalho analisa que com os debates sobre universalização da educação, reforçada na declaração de Salamanca, “pode-se dizer que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns, tal como a maioria das crianças”. Surge o conceito de *escola inclusiva*, “cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas”. (p.57).

Porém, as dificuldades para a concretização do processo de inclusão são muitas. A dificuldade de se lidar e aceitar o “diferente” é apontada por vários autores como fator de impedimento à integração. Mantoan (1997) destaca a perpetuação de conceitos falsos e preconceitos profundos, bem como o medo e a insegurança para enfrentar a diferença, a singularidade, a individualidade dos outros e de nós mesmos como desafios a serem superados para que ocorra a integração. E, adiante, aborda a resistência de professores do ensino regular às experiências de integração. A causa está, com toda certeza, no despreparo para realizar essa tarefa nas escolas.

Em observações de crianças em creche, Vayer e Roncin, (1989, p.23) ressaltam que é a presença do outro, "que permite a criança reconhecer-se, através da comunicação, logo a troca é uma necessidade fundamental do ser. Trocas que se situam em todos os níveis do ser: sentimentos, ações, palavras, objetos, (...) e pressupõem o entrosamento dos interlocutores frente a frente, portanto o reconhecimento recíproco, e quanto mais diferente for o outro, com mais facilidade será reconhecido. É o paradoxo da comunicação, pois só pode haver trocas na complementaridade das pessoas, logo, na diferença".

Aliado ao desconhecimento das potencialidades de pessoas com deficiências reside a dificuldade de como lidar com um ser, por vezes, tão diferente. A visão centrada nas dificuldades do aluno pode levar ao enfoque determinista, impedindo o desenvolvimento de alternativas que possibilitem o avanço no processo de aprendizagem. Nesta esfera de entendimento, um aluno que não consegue manipular lápis e papel ou cortar com uso de tesoura pode ser barrado no ensino regular.

As escolas regulares recebem o indivíduo “diferente”, independente da preparação de professores e das condições materiais necessárias para atender à sua individualidade. A

colocação de alunos com deficiência sem modificação das condições de ensino na escola regular faz com que parcela dos educadores se oponham à inclusão.

Por outro lado, as escolas especiais, previstas como estruturas para oferecer atendimento educacional especializado, não podem ficar à margem do sistema educativo, como reforçadoras da idéia de segregação.

O papel da escola especial, na perspectiva de inclusão, é um aspecto discutido entre educadores, pois o despreparo do professor da classe regular e o número de alunos na turma são fatores limitantes para a participação do aluno com necessidades especiais, principalmente aquele com deficiência motora grave e com alteração da comunicação, função básica para a interação aluno-professor.

Por ser a comunicação uma experiência interativa com contribuição de ambas as partes -emissor/receptor da mensagem- na expressão e compreensão de desejos, sentimentos, pedidos, pensamentos, idéias, opiniões, dúvidas, a concepção do professor acerca do processo de comunicação e da deficiência, poderá ser fator determinante nos recursos que emprega em sala de aula, na aceitação e utilização de técnicas e meios possíveis de estabelecer a comunicação com o aluno que não apresenta fala e/ou escrita funcional.

O conhecimento dos meios e recursos disponíveis para facilitar o processo de comunicação é necessário, mas não suficiente. É essencial conjugar o respeito à individualidade e a valorização da participação ativa do aluno, que contribui com o grupo, mesmo interagindo por meios que lhe são próprios para efetivar sua comunicação.

Por se tratar de crianças e adolescentes com deficiência física, para caracterizar suas necessidades e possibilidades na área de comunicação se faz preciso conhecer o indivíduo, seu nível de comunicação, suas habilidades e limitações do ponto de vista sensorial, perceptivo, cognitivo e motor.

Um problema adicional enfrentado pela escola envolve a pequena abrangência de serviços públicos destinados à reabilitação. Para minimizar os danos de uma lesão cerebral e desenvolver as potencialidades da criança com deficiência física, a intervenção precoce nas áreas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia é fundamental. Para muitos deficientes, o processo de reabilitação está intimamente relacionado com a efetivação de sua aprendizagem. Para outros, amplia suas possibilidades de atuação no contexto escolar.

Essa é uma das questões que a pesquisa pretende levantar: caracterizar em que medida os serviços de saúde vêm contribuindo com a educação na solução dos problemas enfrentados pela criança com deficiência.

A comunicação alternativa e ampliada deve ser iniciada o mais precocemente possível. O objetivo é de se evitar ou minimizar a diferença no desenvolvimento entre a linguagem receptiva e expressiva e suas conseqüências no desenvolvimento global da pessoa com dificuldade de expressão, tanto no aprendizado, como no nível de autonomia e integração social.

Apesar da integração de serviços educacionais e sanitários estar prevista na legislação, vemos na prática sua limitação. O desconhecimento dos terapeutas, frente às questões presentes na escola, pode levá-los a desconsiderar as condições e as necessidades do aluno, solicitando ações clínicas no contexto escolar ou não intervindo nos aspectos com os quais pode contribuir. Esquecendo-se que a intervenção terapêutica tem por finalidade propiciar melhor qualidade de vida das pessoas com deficiências, alguns terapeutas contribuem para o agravamento da exclusão.

A CAA é ainda pouco difundida no meio terapêutico. Alguns profissionais vêm a CAA como impeditivas para o desenvolvimento da fala, enquanto a experiência clínica e a pesquisa mostram como a atenção dada à comunicação do indivíduo facilita a vocalização e a fala, quando possível (Silverman, 1978).

Por outro lado, os terapeutas podem ter dificuldades em introduzir adaptações funcionais que facilitam o desempenho do aluno, pela dificuldade da escola em aceitar e produzir modificações em sua rotina. Isto pode ser especialmente dependente da percepção do professor quanto à necessidade particular do aluno deficiente e a utilidade destes recursos para o desenvolvimento do seu trabalho com o aluno.

A participação nas atividades escolares é facilitada pelo posicionamento e postura adequada, o que implica, em uso de cadeiras especiais e/ou adaptação do mobiliário escolar. Para crianças que não podem escrever devido ao grau de incoordenação de seus movimentos, pode ser necessário o uso de adaptações que viabilizam a escrita. Uma gama bem variada de adaptações pode ser utilizada. Dependendo das características do indivíduo, a modificação necessária pode ser o uso de um lápis mais grosso que o usual ou a introdução de uma máquina de escrever ou um computador.

Para o aluno com deficiência na área da comunicação oral ou escrita, o desenvolvimento de meios alternativos para expressão é fator crucial para ampliação das possibilidades de acesso aos recursos educacionais.

A dificuldade de disponibilizar recursos pedagógicos necessários para a efetiva participação do aluno advém de fatores como financiamento que deverá levar em conta as especificidades e as necessidades de cada aluno; diversidades nas características sensoriais e motoras encontradas em um "grupo" de deficientes físicos, especialmente quando se trata de diagnosticados com paralisia cerebral.

Um outro aspecto que dificulta a realização de adaptações no material escolar e o desenvolvimento de recursos para a comunicação, na sala de aula, diz respeito ao tempo. É preciso tempo disponível para pesquisar as necessidades dos alunos e criar um sistema de comunicação para eles. Ressalta-se, ainda, a importância de prever o treinamento para o uso dos recursos alternativos.

O período de aprendizado do aluno para usar recursos alternativos é um fator que dificulta sua introdução direta na sala de aula. O aluno precisa se familiarizar com o recurso, assim como as pessoas que diretamente se relacionam com o aluno e que disponibilizarão este recurso.

Portanto, vários são os temas envolvidos na discussão do atendimento ao portador de deficiência e, mais especificamente, aos deficientes físicos com distúrbios da comunicação. O atendimento educacional às demandas destes alunos envolve necessariamente o conhecimento de recursos de CAA e de estratégias em como aplicá-los na sala de aula, para tornar a comunicação destes alunos efetiva.

Especificamente, este estudo pretende conhecer quem são os alunos com dificuldade de comunicação, quais os recursos de comunicação usados por estes alunos em sala de aula, tanto regular como especial, e como o professor atua em relação às dificuldades da comunicação dos alunos.

A Área Estudada

O Município do Rio de Janeiro é dividido territorialmente, para fins administrativos, em 32 Regiões Administrativas (RA). Na Secretaria Municipal de Educação, estas regiões são agrupadas em 10 Coordenadorias Regionais de Educação – CRE.

A escolha da área de estudo levou em consideração a existência de pelo menos uma escola especial e as condições de acesso e locomoção da pesquisadora.

Optou-se por uma região para realização deste estudo que dispõe de 115 escolas regulares e duas escolas especiais, que atendem a 24 bairros.

A estimativa populacional, segundo dados do IPLAN-RIO, para esta região em 1999, era de 982.915 habitantes. Na faixa etária de 5-19 anos, estimava-se uma população de 72.534 habitantes.

Modalidades de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais no Município do Rio de Janeiro

Neste tópico será descrito sucintamente as modalidades de atendimento oferecidas ao aluno com necessidades educacionais pelo IHA/ SME, especialmente aquelas que de alguma maneira se relacionam a este estudo.

O IHA conta em sua estrutura com 10 equipes, cada uma com a responsabilidade de atuar junto à respectiva Coordenadoria Regional de Educação-E/CRE e junto às escolas que lhe corresponde. Com esta organização em equipes, o IHA pretende descentralizar as ações da Educação Especial, fornecendo subsídios às equipes regionais para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas escolas.

As CREs têm, em suas equipes, agentes de Educação Especial, que atuam em conjunto com as equipes do IHA.

A estrutura do IHA comporta, ainda, o Centro de Referência Helena Antipoff, primeiro centro em Educação Especial no país, que tem por objetivo produzir conhecimentos e oferecer serviços, como confecção de recursos multisensoriais.

A Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas, vinculada ao Centro de Referência, atua na área de deficiência física, garantindo um espaço provido de mobiliário, equipamentos e brinquedos adaptados para os alunos com necessidades educacionais especiais, além de promover cursos de aperfeiçoamento profissional para os professores itinerantes e consultorias para os professores/ alunos.

O professor itinerante é o profissional que acompanha diretamente os alunos com necessidades educacionais especiais integrados em escolas regulares. Este acompanhamento prevê a atuação junto aos alunos e professores, dentro da sala de aula regular. Sua função inclui, ainda, a assessoria a Direção da escola, à outras equipes da escola e aos responsáveis dos alunos. Ao professor itinerante também cabe a produção de materiais pedagógicos, necessários ao trabalho com estes alunos. Ressalta-se que este professor acompanha alunos em diferentes escolas.

É importante assinalar que o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional municipal ocorre através de matrícula direta do aluno na escola. A escola informa à CRE, que passa a acompanhar o aluno em conjunto com a equipe do IHA que atua junto a respectiva CRE. Sendo necessário, o professor itinerante é

acionado. O professor itinerante é uma das modalidades de atendimento em Educação Especial que IHA/ SME-RJ oferece.

A Classe Especial Multiseriada é outra modalidade oferecida e funciona nas escolas regulares, sendo considerada uma das alternativas de educação inclusiva. Os alunos da classe especial podem partilhar de atividades conjuntas com outros alunos, porém recebem atenção educacional especial, em um grupo menor. A permanência dos alunos, nesta classe, pode ser transitória ou permanente, dependendo das respostas educativas e do atendimento às suas necessidades especiais, como as adaptações curriculares.

A Escola Especial compõe as modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais e é responsável por aqueles que requerem uma quantidade maior de adaptações físicas, materiais e curriculares, bem como funcionários de apoio, para a locomoção e higiene. O trabalho nas Escolas Especiais pode ser em grupo ou individual.

Os alunos com necessidades educacionais especiais dispõem, ainda, de Sala de Recursos, freqüentada por alunos integrados, em horários diferentes ao da classe regular; Pólos de Educação Infantil, para as crianças de zero a dois anos e onze meses; e classes hospitalares, que funcionam em hospitais conveniados com a SME-RJ.

Organização do Restante da Dissertação

Esta dissertação está dividida em oito capítulos, além da Introdução. O Capítulo II apresenta uma revisão da literatura referente ao desenvolvimento da comunicação e estratégias que se aplicam a Comunicação Alternativa e Ampliada.

No Capítulo III encontra-se descrita a metodologia utilizada neste estudo, abordando os processos de seleção dos sujeitos e os instrumentos usados na coleta e análise dos dados, bem como as categorias de análise.

Os Capítulos IV, V, VI, VII apresentam os resultados deste estudo. No Capítulo IV apresentam-se as informações referentes às professoras de turma. O Capítulo V refere-se ao perfil dos alunos. No Capítulo VI encontra-se análise das verbalizações das professoras sobre o trabalho com alunos portadores de alterações motoras e comunicativas. O Capítulo VII refere-se ao estudo observacional dos alunos em sala de aula com análise das habilidades comunicativas dos alunos participantes deste estudo.

No Capítulo VIII discutem-se os resultados e, a seguir, o Capítulo XI apresenta as considerações finais e as recomendações oriundas deste estudo.

CAPÍTULO II

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA REVISÃO DA LITERATURA

“Durante muito tempo se procurou saber se havia uma língua natural e comum a todos os homens. Sem dúvida, existe uma: é a que as crianças falam antes de saber falar.”

J.J. Rousseau

A intervenção na área da Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA pressupõe a associação do conhecimento das habilidades do indivíduo e dos recursos existentes e disponíveis para potencializar sua função comunicativa, bem como a aplicação de técnicas e estratégias que facilitem o uso desses recursos.

Neste capítulo serão abordados aspectos relativos ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e às estratégias de intervenção em CAA, especialmente aquelas dirigidas a crianças com disfunções neuromotoras e sua aplicação no contexto escolar.

Participação: oportunidade de comunicação

McCormick e Schiefelbusch (1984) citam que para alguns autores “a habilidade de um indivíduo para comunicar e sua habilidade para atuar na sociedade estão estreitamente relacionadas” (p. 4). Os indivíduos com comprometimento da comunicação oral e/ou escrita podem apresentar graus bem variados de comunicação funcional repercutindo nas suas possibilidades de participar e atuar no seu meio. Para minimizar as desvantagens de crianças com disfunções neuromotoras, que não desenvolvem a fala, a CAA deve ser iniciada o mais precoce possível.

Beulkman e Mirenda (1992) ressaltam que “o primeiro passo para ampliar a comunicação é aumentar a participação significativa em contextos naturais” (p.176).

A participação da criança nas atividades rotineiras, como alimentação, banho, vestir/despir, realizadas pelos pais ou cuidadores, podem propiciam oportunidades de interação e desenvolvimento de habilidades comunicativas. Para as crianças pequenas, as oportunidades de comunicação podem ser ampliadas através da verbalização das ações realizadas na atividade, de forma a incentivar seu envolvimento. Podemos estimular a resposta da criança complementando nossa fala, olhando ou apontando para objetos em seu campo visual, como por exemplo: “agora vamos lavar as mãos com o ...” e esperamos que a criança mostre o sabonete. Podemos ainda intercalar a atividade com perguntas do tipo: “e agora vamos pentear o cabelo? O que eu preciso pegar: a toalha ou a escova?”.

A escolha da brincadeira é bem motivante para a criança. Podemos iniciar com a escolha entre dois brinquedos, ou entre duas brincadeiras como pintar ou ouvir estória.

A fim de ampliar as possibilidades de resposta da criança/adolescente, as atividades rotineiras e as brincadeiras devem ser estruturadas e organizadas de forma a ter-se disponível os objetos e os símbolos necessários para que o usuário de CAA possa participar, solicitando algo, chamando atenção e respondendo. Se não oferecermos alternativas que possibilitem a criança olhar ou apontar indicando a resposta, não podemos perguntar ou nos limitamos a elaborar perguntas do tipo Sim/Não, caso a criança sinalize de forma afirmativa e negativa.

As atividades próprias da escola podem oferecer muitas possibilidades de participação, cabendo à equipe propiciar meios para favorecer a interação da criança de forma ativa e significativa. Convém salientar que a intervenção na área da comunicação pressupõe a ação integrada da equipe envolvida com a criança, incluindo professores e outros profissionais da escola, pais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e demais profissionais vinculados à criança.

Com crianças pequenas, Beulkman e Mirenda (1992) assinalam que, em geral, há “necessidade de a intervenção ser direcionada tanto para aumentar as oportunidades de comunicação, como para o desenvolvimento de habilidades comunicativas específicas” (p.175). Isto inclui a atenção e o tipo de resposta às sinalizações da criança, a disponibilização e o manejo de material adaptado e de recursos de CAA para ampliar as possibilidades de resposta da criança e a utilização de estratégias promotoras da comunicação e da participação.

A utilização de recursos de CAA, como pranchas de comunicação, comunicadores e computadores, na medida em que ampliam as possibilidades de comunicação, aumentam o nível de participação no contexto escolar. Porém precisam estar disponibilizados para o aluno, não só no momento em que o professor aguarda uma resposta, mas também para que o aluno possa chamar atenção do professor, solicitar ajuda ou perguntar algo. É importante que o aluno possa ter seu recurso de comunicação nos diversos espaços da escola. A prancha de comunicação, por exemplo, deve estar sempre com o aluno na sala de aula, na aula de música, na educação física, no recreio, no lanche e nas demais atividades na escola.

O desenvolvimento da comunicação

A comunicação, como um termo mais genérico que linguagem, envolve outros fatores além da produção e compreensão da linguagem. McCormick e Schiefelbusch (1984) acrescentam que a comunicação envolve o conhecimento de convenções culturais e sociais tais como o estabelecimento de turnos na conversação, formas de expressão, padrões verbais e suficiente motivação para aplicar este conhecimento.

Neste contexto, o estudo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas é de grande importância para o aprimoramento da intervenção com crianças e adolescentes que apresentam disfunções neuromotoras e que não

apresentam desenvolvimento da fala ou o fazem de forma incompleta, população alvo deste estudo.

A CAA é área recente de pesquisa, porém a literatura aponta que o estudo do desenvolvimento da linguagem em crianças com desenvolvimento atípico, assim como o de crianças típicas, pode oferecer contribuições para o estabelecimento de estratégias de intervenção, junto a crianças que apresentam distúrbios, de forma mais objetiva, eficiente e eficaz.

Estas pesquisas apontam para estratégias de intervenção, na qual diferentes tipos de respostas do adulto podem ser usados em diferentes períodos do desenvolvimento. A seguir abordaremos a compreensão da linguagem e as fases do desenvolvimento da comunicação expressiva exemplificando estratégias de aplicação de recursos de CAA.

Compreensão da linguagem. Sevick e Ronski (1997) ressaltam a habilidade de compreensão das palavras como um componente para a aquisição da linguagem, confirmada por seus estudos com crianças e jovens com dificuldades cognitivas graves e impedimentos severos da fala. Através de sistemas alternativos de comunicação, os jovens que apresentavam melhor compreensão dos símbolos desenvolveram uma linguagem funcional.

A CAA pode complementar facilitar tanto a expressão como a compreensão da linguagem. Reichele, Halle e Drasgow (1998) exemplificam que entre indivíduos com deficiência mental, uma prancha de comunicação com fotografias pode ser usada tanto para o indivíduo se expressar como para o interlocutor apontar para a foto, que simboliza a mensagem, facilitando o entendimento do indivíduo do que lhe está sendo dito.

Comunicação pré-intencional. A compreensão e a aquisição da linguagem iniciam-se através de interações sócio-comunicativas que acontecem rotineira e repetidamente no contexto familiar, desde a infância. Em um primeiro momento, a criança é movida a se comunicar por suas necessidades internas e chora pela necessidade de alimento, para comunicar um desconforto ou sorrir para manifestar satisfação.

A influência destes comportamentos sobre o adulto vai, aos poucos, conferindo significado e através das experiências de troca com o adulto, a criança desenvolve habilidades que irão influenciar seus atos comunicativos.

Assim, a comunicação inicialmente não é intencional. Crianças com diversos tipos de comprometimento podem permanecer neste modo de comunicação pré-intencional, ou seja, expressam atos comunicativos movida por suas sensações internas, porém sem manifestar sua intenção. A comunicação pré-intencional caracteriza-se pelo uso de atos

comunicativos “que produzem um efeito no interlocutor” conforme descritos por McLean e Snyder-McLean, 1987 (citados por Iacono, Carter e Hook, 1998).

Basil e Soro-Camats (1996) relatam intervenção realizada junto aos pais e a professora de uma criança portadora de paralisia cerebral do tipo atetóide, com comprometimento motor severo e déficit intelectual, com sete anos de idade, aluna de uma escola especial. A criança utilizava o choro constantemente e os adultos relacionavam o choro a querer algo que eles não podiam entender.

Neste estudo a ênfase da intervenção foi mostrar aos adultos que estes necessitavam atribuir significado aos movimentos dos olhos e vocalizações da criança e reagir a estes comportamentos mantendo o que foi interpretado, deixando-se conduzir e fazer o que eles achavam que a criança estava solicitando. As pesquisadoras procuraram mostrar a professora como a atenção e valorização ao olhar dirigido da criança e aos movimentos de braços que a criança já utilizava com algum controle permitiriam à criança intervir e dominar de alguma forma o meio ambiente, ampliando suas possibilidades de ação. Entretanto as autoras ressaltaram que a professora, embora considerasse particularmente difícil aderir a este modo de agir, ao longo do estudo, passou a empregar esta estratégia de forma persistente, aliada a outras estratégias sugeridas, o que possibilitou a substituição do choro, por outras formas de comunicação como o olhar dirigido e introdução da linguagem simbólica.

Para as pesquisadoras, a estratégia de conferir significado e interpretar sinais produzidos em alguma extensão por todas as crianças, atribuindo credibilidade comunicativa a estes comportamentos, é um bom ponto de partida do qual pode ser possível evoluir em direção a aquisição de habilidades complexas da linguagem.

A intervenção precoce baseada na teoria de superinterpretação sugerida por Lock (1980), é proposta por von Tetzchner e Martinsen (1992). Segundo esta teoria a tendência de cuidadores atribuírem significados comunicativos para ações da criança é um propulsor importante para o processo de aquisição da linguagem.

Outra estratégia empregada no referido estudo foi o estabelecimento de pausas estruturadas. As pesquisadoras ressaltaram a atenção especial para o treinamento de pais e professores em padrões apropriados de interação, particularmente a necessidade de pausa dando a criança tempo para intervir e iniciar a comunicação por ela mesma. Especialmente, crianças com graves disfunções neuromotoras necessitam de pausas longas para formular e produzir sinais (Beulkman, 1992). Na escola, esta estratégia foi empregada tanto em brincadeiras e jogos como ao contar histórias, atividades as quais a professora iniciava e aguardava um comentário ou solicitação da criança antes de continuar a atividade. Por exemplo, em um jogo de construção a professora aguardava que a criança dirigisse o olhar a

um bloco para então empilhar sobre outro, ao invés de empilhar e a criança permanecer simplesmente olhando enquanto a professora empilha os blocos ou solicitar que a criança pegue o objeto, atividade muito difícil pelo grave comprometimento motor. Na conclusão deste estudo, Basil e Soro-Camats afirmam que a intervenção, realizada com os pais e a professora, obteve bons resultados com o incremento significativo na habilidade da criança e dos adultos em interagir e comunicarem-se uns com os outros.

A passagem da comunicação pré-intencional para a comunicação intencional pode ser um processo lento para crianças portadoras de deficiências mentais moderadas ou severas.

Para Warren e Yoder (1998) o ambiente é um estímulo facilitador nesta passagem e propõem o método naturalístico como forma de intervenção. Este método baseia-se em uma série de procedimentos. Nunes (1992) assinala que o procedimento inicial no ensino naturalístico é o modelo dirigido à criança, no qual o ambiente é organizado de forma a favorecer a comunicação, com objetos do interesse do aluno, que estejam a sua vista, mas fora do seu alcance. O professor segue o foco da atenção da criança e através de procedimentos específicos facilita a comunicação do aluno.

Warren e Yoder (1998) sugerem, ainda, rotinas sociais para facilitar a comunicação intencional, referindo-se a jogos como esconde-esconde e outros que podem ser estabelecidos no curso de atividades diárias como alimentação e banho e em jogos e brincadeiras.

Comunicação intencional. O desenvolvimento de habilidades de comunicação gestual não verbal também tem sido alvo de pesquisadores que associam estas habilidades com o desenvolvimento sócio-cognitivo precoce e com elementos precursores do desenvolvimento da linguagem. As habilidades como apontar ou dar, com a intenção de atingir objetivos na interação social, emergem no repertório comportamental da maioria das crianças aproximadamente depois do 6º mês.

O desenvolvi

adulto e criança compartilham atenção a um objeto ou evento do ambiente.

Na teoria e pesquisa relativa a habilidades de bebês para o manejo dessas interações triádicas, Bruner e colegas distinguiram entre diferentes tipos de habilidades sócio-comunicativas que emergem na última parte do primeiro ano de vida. Na terminologia de Brunner e Sherwood (1983), distinguem-se as habilidades de:

1) interação social: refere-se ao uso do contato do olhar, gestos e sinais afetivos para elicitare e manter episódios de mudança de turno tal como quando bebê repetitivamente dá e pega objetos de um adulto. De acordo com estes autores, a mudança de turno foi

considerada como uma habilidade social fundamental para a maioria das interações comunicativas que freqüentemente envolvem mudança de turnos da troca de informações. Esta habilidade é ressaltada por pesquisadores na área de CAA pela a importância do seu desenvolvimento para o usuário de pranchas de comunicação.

- 2) **regulação do comportamento:** refere-se a capacidade de usar gestos e contato visual para direcionar atenção e elicitare ajuda na obtenção de um objeto ou evento. Um exemplo poderia ser o ato de dar uma garrafa enquanto faz contato visual com o adulto para elicitare ajuda em abrir a garrafa.
- 3) **atenção compartilhada** envolve ofertas comunicativas que parecem ser usadas para dividir a experiência de um objeto ou evento com alguém (comentário). Esta função é menos instrumental, mas talvez inerentemente mais social que ofertas de regulação do comportamento. Um exemplo pode ser uma criança que segura um brinquedo para o adulto fazer funcionar o brinquedo. Ambos, atenção compartilhada e regulação do comportamento, presumidamente refletem o desenvolvimento consciente da criança de regras de referência dentro da interação social e, como tal, foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento de habilidades comunicativas verbais.

No último trimestre do primeiro ano de vida, a maioria das crianças começa a comunicar seus desejos e interesses de forma intencional e o início da atenção compartilhada ocupa um papel essencial no processo de transição da comunicação pré-intencional para a intencional (Warren e Yoder, 1998). Uma relação importante que se coloca a partir de comportamentos comunicativos intencionais é a consciência que a criança tem de si e do outro. Ser intencional com olhar firme para atos comunicativos sugere que a criança tem alguma consciência de si e dos outros como capaz de enviar e receber sinais. Estendendo esta noção, Bretherton e al. (1981, citado por Mundy e Willoughby, 1998) sugeriram que atos comunicativos não verbais triádicos refletem aspecto rudimentar do desenvolvimento da “teoria da mente” em bebês e crianças pequenas.

Segundo Astington e Gopnik, (1991, citado por Scheuer, 1997), a Teoria da Mente refere-se aos processos e estratégias utilizadas para a construção do conhecimento sobre a “mente” das pessoas. Possuir uma teoria da mente normal significa ter consciência de que o outro possui uma mente e possui estados mentais que se relacionam ao comportamento e a criança pode inferir o estado mental do outro. A habilidade para reconhecer que ele mesmo e outros podem experimentar intenções ou orientação de objetivos, pode refletir a capacidade da criança para iniciar e responder a solicitações não verbais.

A habilidade de regulação do comportamento envolve a função de solicitar objetos. Solicitar pode ser definido como comportamento que claramente indica que a criança quer

algo (Warren e Yoder, 1998). Na habilidade de atenção compartilhada, a função predominante parece ser mais a de comentar algo (Mundy e Gomes, 1997). O comentário é o ato de chamar atenção para algum esforço positivo sobre um determinado objeto ou interesse (Warren e Yoder, 1998).

Os mesmos autores realçam as conseqüências da emergência da interação triádica para o desenvolvimento sócio-comunicativo. A combinação dos gestos, tais como alcançar ou apontar para objetos, com o contato visual, utilizado de forma cada vez mais elaborada pela criança sugere que ela está monitorando o potencial comunicativo de seus sinais pelo parceiro social. Ressalta-se a importância da responsividade do adulto diante do comportamento agora intencional da criança solicitar ou comunicar algo.

O mais importante, com a emergência das habilidades triádicas, é que bebês e crianças pequenas começam a demonstrar reparo comunicativo quando suas ofertas gestuais iniciais não atingem respostas desejadas, sugerindo que eles reconhecem quando a intenção ou objetivo não foi realizado.

Um reparo comunicativo pode ser definido pela habilidade em persistir na comunicação e modificar ou intensificar um sinal quando a comunicação foi interrompida (Wetherby e Prizant, 1993 citado por Wetherby, Alexander e Prizant, 1998). Uma interrupção na comunicação pode ocorrer pela ausência de resposta ou por falta de compreensão por parte do interlocutor.

Wetherby et al. (1998) pontuam que as estratégias de reparo emergem na dependência de pelo menos dois significativos avanços no desenvolvimento: 1) o repertório comunicativo da criança para expressar intenções; 2) a consciência da criança da necessidade de persistir e se necessário ampliar ou modificar o sinal se o interlocutor não responde como desejado. Estes comportamentos podem clarificar intenções da criança para o interlocutor e dependem da consciência social e da regulação emocional. As crianças iniciam estratégias de reparo ao mesmo tempo em que iniciam a produção da comunicação intencional. O desenvolvimento das estratégias de reparo evidencia, ainda, a presença da teoria da mente, descrita anteriormente neste trabalho. Portanto, a presença da teoria da mente pressupõe a habilidade e a motivação social para uso de comportamentos de reparo, os quais fornecem suporte para a intencionalidade, e uma consciência do estado mental dos outros, a qual é necessária para a aplicação de estratégias de reparo.

Wetherby et al. (1998) referem-se à afirmativa de Bates, 1979, sobre a comunicação intencional caracterizada pela consciência da criança de um efeito comunicativo de um sinal e habilidade da criança em persistir na sinalização do comportamento comunicativo. Estas estratégias de reparo não verbais envolvem a repetição ou modificação do sinal

prévio. Modificar pode implicar em intensificar um sinal (vocalizar mais alto) ou mudar para um novo sinal (estender braço na direção do objeto).

Por outro lado, pesquisas de estratégias de reparo com crianças que falam sugerem que a forma de solicitar reparo tem sido apontada como fator que influencia o tipo de reparo utilizado. Esta é uma importante implicação para a intervenção de crianças com déficits da comunicação. Wetherby et al. (1998) referem-se a achados de pesquisadores que apontam que pedidos de clarificação da mensagem da criança através da pergunta “O que?”, provavelmente elicitam repetições e comentários sobre o objeto requerido, enquanto que “sim, eu vi isto” mais provavelmente evocam modificações no comportamento comunicativo da criança.

Nas estratégias de reparo, um achado comum refere-se a combinações variadas que crianças pequenas fazem uso, incluindo repetição e modificações de sinais gestuais e vocalizações. Porém predominam as repetições gestuais que são importantes meios de reparo tanto durante a transição para comunicação intencional quanto na transição para a comunicação simbólica.

Estudos com usuários de prancha de comunicação indicam que demandas motoras pode ser uma variável importante que afeta as estratégias de reparo. Estes indivíduos utilizam a modificação da sinalização como estratégia de reparo em poucas situações.

Wetherby et al. (1998) exemplificam com o método naturalístico, que incorpora oportunidades de reparo ensinando crianças pré-lingüísticas a solicitarem a continuação de interação por trocas de turnos. Estes autores acrescentam que as intervenções iniciais devem ter como alvo o uso de gestos para a função de reparo, ressaltando que as crianças com disfunções podem usar reparos de forma sutil ou idiossincrática e que estes comportamentos devem ser respondidos como reparo.

Comunicação gráfica. Todos os aspectos abordados no desenvolvimento de habilidades comunicativas são relevantes para a intervenção com crianças que apresentam déficits da comunicação e apontam estratégias que podem ser empregadas para a expansão e aperfeiçoamento de comportamentos comunicativos. Os estudos com crianças atípicas referem-se em geral a crianças autistas e crianças com Síndrome de Down, uma vez que por não apresentarem disfunções motoras que possam interferir nos resultados, possibilitam uma maior compreensão dos processos afetivos e cognitivos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Os estudos relacionados à aquisição da linguagem e comunicação de crianças com disfunções neuromotoras concentram-se na área da comunicação alternativa e ampliada.

Basil e Soro-Camats (1996) assinalam que ainda é muito marcante na Espanha a noção de que muitas crianças não estão prontas para a comunicação alternativa e que primeiro devem ser ensinadas habilidades tidas como pré-requisitos para comunicação. Entretanto, vários autores (Kangas e Lloyd, 1988 citado por Basil e Soro-Camats, 1996; von Tetzchner e Martinsen, 1992; Beulkman, 1992) demonstraram que esta idéia tem pouca base empírica, e que geralmente estão vinculadas ao ensino ineficiente e tem atrapalhado a promoção de habilidades comunicativas. As implicações educacionais e clínicas dos estudos apresentados neste trabalho apontam para a intervenção precoce, visando evitar ou minimizar as conseqüências que os transtornos no desenvolvimento de comportamentos comunicativos geram em outras áreas do desenvolvimento infantil.

Van Balkom e Donker-Gimbrère (1996) realçam a importância das interações sociais e comunicativas para o desenvolvimento da linguagem em usuários de sistemas gráficos. Os autores afirmam que o limite de oportunidade para envolver-se em situações sociais e variadas implica em que usuários de sinais gráficos tenham pouco acesso a novas informações e assim, tenham dificuldade com a formação de novos conceitos e com a elaboração de significados conceituais.

Em estudo realizado em 1989/1991, estes autores verificaram que em uma amostra de 363 lugares escolhidos, compreendendo escolas especiais, centros de atenção diária, centros de habilitação e reabilitação, instituições para deficientes mentais, asilos e casas de grupos, 182 reportaram o uso da comunicação gráfica. Neste estudo, os resultados mostraram que a população usuária de sinais gráficos era extremamente diversa em idade, habilidades cognitivas, lingüísticas e físicas. Para alguns, o sistema gráfico era o único meio de comunicação (temporário ou permanente). Para outros, os sinais gráficos funcionavam como ferramenta didática, estimulação da comunicação, dispositivos auxiliares da comunicação oral, indicadores de atividades e alternativas de leitura.

Outro aspecto abordado pelo estudo refere-se ao fator decisivo para a introdução dos sinais gráficos: a deficiência motora severa e o pobre prognóstico para desenvolvimento da fala. Como meio primário para a comunicação, os sinais gráficos eram introduzidos tardiamente, em comparação aos EUA, com poucos casos entre as faixas etárias de zero a seis anos, e frequentemente foram descritos como o último recurso.

Todos os usuários eram de fato, comunicadores multimodais. Isto significa que a comunicação destes usuários envolvia o uso de gestos, expressões faciais, sinais além do uso de símbolos gráficos. Um total de 34 sistemas de sinais gráficos utilizados nos Países Baixos foi identificado, sendo predominante o uso de sinais gráficos obtidos de anúncios, ilustrações de revistas, rótulos e semelhantes. Logo, o foco principal era a comunicação funcional básica sem a preocupação com a estruturação da linguagem, do ponto de vista

sintático. Os usuários compreendiam pessoas com severas deficiências motoras (congenitas e adquiridas), pessoas com habilidades cognitivas normais e com deficiência mental moderada a profunda, com ou sem deficiência motora associada, pessoas com deficiência auditiva, com deficiência de linguagem adquirida como afasia, e com múltiplas deficiências. A idade variou de 4 a 87 anos.

Estes estudos apontam à diversidade da aplicação da linguagem gráfica e a abrangência da clientela envolvida. Com o desenvolvimento da Comunicação Alternativa e do uso de símbolos gráficos estabeleceu-se uma área ainda recente de pesquisa.

Van Balkom e Donker-Gimbrère (1996) apontam que estudos na última década indicam surpreendentes diferenças no desempenho, na competência e no desenvolvimento da linguagem entre usuários de sinais gráficos e usuários da linguagem natural; por exemplo, na organização de trocas de turnos, número de iniciativas entre interlocutores e funções comunicativas. Muitas explicações sugerem que estas diferenças podem ser traçadas pelos consideráveis obstáculos encontrados por usuários de sinais gráficos na aquisição e no aprendizado de habilidades sociais e lingüísticas necessárias para adequada busca de informação de seu ambiente comunicativo. Estes problemas têm sido atribuídos a limitações impostas pela deficiência específica e individual (física, cognitiva ou múltipla), características da ajuda comunicativa e do sistema de sinais usados. Embora muitas destas características isoladas possam ser explicadas pelas restrições motoras, elas sugerem a perda global de organização, tanto cognitiva como lingüística. Esta tendência pode ter sido exacerbada pela abordagem predominante neste período, com ênfase na associação simples símbolo-conceito.

Os autores apresentam um estudo focalizando a produção da linguagem expressiva espontânea, com quatro adolescentes com paralisia cerebral, usuários experientes de sistemas gráficos, com objetivo de verificar quais as características significantes das estratégias lingüísticas empregadas na criação da mensagem.

Estes autores definem o termo “mensagem” de acordo com Levelt (1989, 1994) que afirma que uma mensagem não é elocução de uma expressão realizada, mas uma representação mental, conceitual ainda a ser formulada para ser expressa em uma forma de linguagem representacional. Para os usuários de sinais gráficos significa que eles desenvolvem uma capacidade receptiva para linguagem falada e os seus conceitos mentais podem ser traduzidos ou codificados em sinais visuais, que funcionam da mesma forma que a linguagem falada. Desta perspectiva, usuários de linguagem gráfica desenvolveram uma técnica de compensação lingüística (através de seus sinais gráficos) para sua incapacidade de falar.

Von Tetzchner (no prelo) ressalta que a transição de enunciados de uma palavra ou um símbolo para enunciados de múltiplos símbolos é um processo importante na aquisição da linguagem infantil e que poucos estudos têm se direcionado ao desenvolvimento de estratégias adequadas que favoreçam este desenvolvimento. O autor apresenta propostas como uso de pivô – classe de palavras que auxiliam na combinação e aquisição de novos símbolos. O uso de pivô foi apontado por Braine, 1963, como um interessante padrão usado para a produção espontânea de crianças que iniciavam a formação de emissão de duas palavras (McCormick e Schieffebusch, 1984). Ex: comer banana, comer maçã – comer funciona como pivô.

Outra estratégia apontada pelo autor é interação com grande número de pessoas, uma de cada vez, ampliando as oportunidades para comunicação de várias ações realizadas por várias pessoas. Uso do encadeamento de símbolos para narrativas de eventos, como para recontar uma história, estrutura tópico-comentário, onde o tópico é o tema sobre o qual a criança quer falar e o comentário, o que a pessoa quer falar sobre o tema. Além destas estratégias o autor refere-se ao uso da clarificação, conforme discutida com as estratégias de reparo, também como forma de expandir os enunciados do usuário de símbolos gráficos.

Os usuários da linguagem gráfica apresentam predominância de uso de símbolos referentes a nomes e o uso de outras categorias como verbos, adjetivos, advérbios também é uma limitação encontrada usualmente pelos intervencionistas e por pesquisadores. Van Balkom e Donker-Gimbrère (1996) ressaltam que nomes aparentam ser mais fáceis para aprender, usar e adquirir do que verbos, advérbios, adjetivos e preposições. A função dos adjetivos e algumas vezes dos verbos de ação parecem ser percebidas através dos nomes. Nomes denotam relações mais não-temporais, mais concretas e estáveis e isto explica porque nomes são mais facilmente lembrados, adquiridos mais cedo, traduzidos naturalmente entre linguagens e mais estáveis nas paráfrases (tradução da mensagem explicitada através dos símbolos). Nomes são relativamente imunes ao contexto lingüístico.

Alguns autores (Armstrong, Stokoe and Wilcox, 1995; Johnson-Laird, 1993 citados por Van Balkom e Donker-Gimbrère, 1996) apontam o pré-requisito do aprendizado pela experimentação e do processamento viso-espacial de padrões de movimento para o desenvolvimento da sintaxe. O significado dos verbos especialmente parece depender da aquisição de entidades dinâmicas, temporais. Estas noções teóricas sobre nomes e verbos indicam que típicas incapacidades motoras, associadas com problemas viso-espacial da maioria de pessoas não-vocais, devem limitar um desenvolvimento com sucesso dos pré-requisitos para o aprendizado da linguagem e sintaxe.

Esta contestação reflete as dificuldades enfrentadas pelos usuários de símbolos gráficos no aprendizado e desenvolvimento da linguagem gráfica e em sua utilização para funções comunicativas, interativas e no aprendizado de funções mais complexas da linguagem.

Neste capítulo foram revistos alguns aspectos do desenvolvimento da comunicação e da linguagem abordados na literatura e suas implicações para a criança com disfunções neuromotoras graves, no âmbito de intervenções de CAA. Procurou-se destacar estratégias que se aplicam aos diferentes níveis de desenvolvimento da comunicação e que podem ser utilizadas na escola. A aquisição e aprimoramento de habilidades comunicativas desde estágios precoces são críticos para o desenvolvimento integral destas crianças e fundamental para a efetiva participação social e acadêmica.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

“Vão ver, o maior problema do pc é a comunicação”.
Pedro, paralisado cerebral
Suely Harumi Satow

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos usados no presente estudo. As primeiras seções tratam dos aspectos referentes aos sujeitos participantes, aos instrumentos de coleta de dados, à seleção dos sujeitos, ao contato com os sujeitos, à coleta de dados, à análise de dados e compromisso da pesquisadora. A análise de dados está subdividida em questionários, entrevista e estudo observacional. Neste último, apresentam-se as definições das categorias de análise, subdivididas em definição dos episódios interativos, intencionalidade do sujeito, efetivação e extensão dos episódios

interativos, iniciativas, topografia das iniciativas e respostas, mediadores, função comunicativa, temática da interação, atividade do professor, estratégias do interlocutor, estratégias do sujeito e fidedignidade das categorizações.

Sujeitos/Informantes

Participaram deste estudo 27 professoras regentes de turma e seus alunos portadores de deficiência física e da comunicação oral e/ou escrita, matriculados, em março de 1999, em escolas públicas de uma região do Município do Rio de Janeiro. Foram identificados 87 alunos, sendo 13 alunos excluídos: 12 por não estarem freqüentando a escola por ocasião da seleção dos alunos para participação na pesquisa e 01 por não autorização do responsável, perfazendo um total de 74 alunos participantes do estudo.

O estudo envolveu duas escolas especiais e doze escolas regulares. Das professoras, doze são de escolas especiais e quinze de escolas regulares. Dos alunos, cinquenta e nove são de escolas especiais e quinze de escolas regulares.

Local e Instrumentos

Foram aplicados dois questionários: o primeiro relacionava-se ao perfil dos professores, com dados sócio-demográficos, experiência profissional de forma geral e especificamente com alunos portadores de deficiência, convivência com portadores de deficiência fora do contexto escolar, conhecimento sobre Comunicação Alternativa e Ampliada, forma de registro da evolução de seus alunos e estabelecimento de trocas com outras pessoas sobre o desenvolvimento destes alunos com necessidades especiais. O questionário (Anexo 2) foi formulado com 24 itens, sendo 05 referentes aos dados de identificação sócio-demográficos e 21 perguntas fechadas.

O segundo questionário (Anexo 2), respondido pelas professoras, referia-se a dados sócio-demográficos e vivência escolar do aluno, desenvolvimento e recursos de comunicação oral e escrita usados na escola e funções comunicativas apresentadas pelo aluno. Mais especificamente, o questionário envolveu itens de identificação sócio-demográficas do aluno, perguntas fechadas sobre a comunicação funcional, itens sobre modificações anteriores e atuais nos modos de comunicação do aluno, com descrição dos

mesmos, itens sobre as condições motoras do aluno, sua compreensão, as funções comunicativas que o aluno apresenta, com descrição da forma de comunicação em casos afirmativos e interação do aluno na escola. Incluíram-se, ainda itens abertos para complementação de observações sobre o aluno, comentários e sugestões sobre o questionário e sobre o trabalho desenvolvido.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, conduzidas pela pesquisadora, individualmente, com as professoras regentes de turma, nas salas de aula ou sala disponível na escola, utilizando-se para registro um gravador cassete portátil pequeno, marca Panasonic, colocado sobre uma mesa. Em alguns casos, a entrevista foi realizada na sala dos professores, ocorrendo presença ocasional de outros professores não vinculados ao estudo, porém sem interferência destes na entrevista. O roteiro base para as entrevistas encontra-se no Anexo 3.

Com intuito de verificar a interação do aluno na sala de aula e as formas de comunicação predominantes, foram, ainda, realizadas observações, na escola, de 20% dos alunos envolvidos no estudo, utilizando-se a técnica de registro contínuo (Danna & Matos, 1986). Três das observações de um dos alunos de escola regular foi realizada por outra pesquisadora. As demais foram feitas pela própria pesquisadora deste estudo.

Seleção dos Sujeitos

O estudo envolveu fases de levantamento e coleta de dados da área pesquisada, identificação do grupo de alunos alvo deste estudo, contato com os professores, aplicação dos instrumentos nas escolas e análise dos dados encontrados.

O contato inicial foi com a equipe da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas do Instituto Helena Antipoff, com apresentação e discussão do projeto e posterior encaminhamento à Direção do Instituto, em outubro de 1998. Após contato com a Direção do Instituto Helena Antipoff e com parecer favorável à realização deste estudo, optou-se pela região a ser pesquisada. A opção recaiu sobre uma região que possuía pelo menos uma escola especial, com objetivo de abranger os alunos com dificuldades motoras e comunicativas graves. Considerou-se, ainda, a facilidade de acesso para a pesquisadora e o tempo disponível para realização do estudo.

Devido ao recesso escolar, a continuidade do estudo deu-se no início de março de 1999, através de contato com a Equipe do Instituto Helena Antipoff, responsável pelo

acompanhamento técnico dos alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas especiais e regulares da região a ser estudada. O projeto foi apresentado e discutido com esta equipe, bem como os critérios de identificação dos alunos potencialmente participantes do estudo.

Esta Equipe identificou os alunos alvo deste estudo, ou seja, aqueles com deficiência motora e comprometimento da comunicação, especialmente os alunos matriculados em escolas regulares. Foi feita, ainda, uma seleção prévia por esta Equipe quanto aos alunos participantes de uma das escolas especiais, discutidos posteriormente com a Direção e professores da escola. Na outra escola especial, a identificação dos alunos foi feita com a Direção e com os próprios professores.

Os critérios de seleção para indicar os alunos para este estudo, encontra-se no Anexo 1 e foram discutidos com os todos os informantes, de modo a incluir todos os alunos matriculados em março/1999 que apresentavam dificuldades na comunicação oral e escrita, associada a deficiência física, sem restrição de faixa etária ou problemas associados, que tivessem ou não iniciado alguma intervenção específica na área da comunicação.

Interessante observar que a tendência foi para indicações de alunos mais graves motoramente e com os quais a equipe responsável tinha mais dificuldades para estabelecer a comunicação, prevalecendo aqueles com ausência de fala, sendo necessárias pontuações constantes da pesquisadora, reforçando os critérios de seleção.

Pela identificação dos alunos, foram determinados os professores de turma a serem envolvidos no estudo. O contato com as escolas iniciou-se no final de março de 1999. A pesquisadora foi encaminhada pela Coordenadoria Regional de Educação-CRE às escolas envolvidas, contatando as Direções da Escola e, posteriormente, os professores.

Contato com os sujeitos

As professoras foram contatadas individualmente pela pesquisadora e informados sobre os objetivos e procedimentos envolvidos na pesquisa, além da entrega da carta de apresentação, explicando o projeto. A ênfase dada recaía sobre o objetivo do estudo de conhecer o perfil dos alunos com deficiência física e da comunicação na região.

Após aceitação em participar do estudo, agendava-se o horário para a entrevista, que correspondiam aos horários dos alunos em outras atividades como aula de educação física, aula de música ou horário vago, no caso das professoras de 5ª série. Todas as professoras contatadas concordaram em participar de todas as fases do estudo.

No primeiro contato eram entregues às professoras o questionário referente a sua experiência pessoal e os questionários relativos ao desenvolvimento de cada aluno envolvido no estudo. Além da carta de apresentação, eram, ainda, entregues a declaração de aceite em participar do projeto e formulário para autorização dos responsáveis pelos alunos, que constam do Anexo 1.

Em uma escola especial, a pesquisadora participou de uma reunião da Direção com os pais, apresentando o trabalho a ser desenvolvido. Os pais foram contatados apenas nos casos de dúvida destes quanto aos procedimentos a serem realizados, nos casos de não resposta ou demora da mesma, em uma escola especial, e nos casos em que o responsável acompanhava o aluno na escola. Apenas um responsável não concordou que o aluno participasse e não foi possível contatá-lo pessoalmente.

Na outra escola especial, a convite da Coordenadora Pedagógica, a pesquisadora participou de um Centro de Estudos, no mês de abril, após ter iniciado contato e entrevistas com algumas professoras. Este momento foi usado para contatar outras professoras e participar da discussão quanto a dificuldades encontradas no trabalho com algumas crianças em relação à comunicação. A pesquisadora procurou manter uma atitude de ouvinte, tomando o cuidado de abordar apenas dados relativos ao projeto e a situação geral de Comunicação Alternativa e Ampliada no Município, sem informações técnicas sobre recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada ou outras que pudessem interferir na coleta de dados, por mudança no comportamento das professoras.

Coleta de Dados

O **questionário** referente ao professor foi preenchido pelas 27 professoras contatadas. Em geral, o preenchimento deste precedia a entrevista e era realizado na presença da pesquisadora, porém, quando da preferência da professora ou por questões do tempo disponível, foi aceito seu preenchimento em outro momento, com entrega posterior. O questionário relativo aos dados dos alunos foi preenchido posteriormente pela professora, havendo, quando necessário, contato para complementação de informações. Em alguns casos, as informações foram completadas com consulta às fichas dos alunos pela pesquisadora.

Foram realizadas as **entrevistas** com 25 dos 27 professoras de turma dos alunos identificados como portadores de deficiência física e da comunicação, totalizando 12 professoras nas escolas especiais, e 13 professoras de escolas regulares. Duas professoras

de escola regular não foram entrevistadas por dificuldades de horário conjunto com a pesquisadora.

Todas as professoras concordaram com a gravação e apenas uma professora solicitou que o gravador permanecesse desligado no início da entrevista. A entrevista foi semi-estruturada, com uma pergunta inicial aberta e quando a professora encerrava sua resposta, as demais eram formuladas mesmo que o tema já tivesse sido abordado espontaneamente pela professora com intuito de aprofundá-lo ou esclarecê-lo. Antes da entrevista procurava-se deixar a professora à vontade, com comentários informais. Durante a entrevista, procurava-se ter o cuidado de não interromper a professora, respeitando-se os momentos de silêncio, hesitação, repetição, seu ritmo verbal e não-verbal, observando-se a comunicação da professora.

A entrevista semi-estruturada nos pareceu própria ao estudo por permitir adequação a diferentes realidades com a introdução de perguntas a partir da colocação das professoras. O tempo de duração das entrevistas variou de vinte minutos a uma hora e meia, todas em uma única sessão, exceto a entrevista com uma professora, que ocupou duas sessões por questões de horário de fechamento da escola.

No decorrer do período em que foram realizadas as entrevistas foram selecionados os alunos para o **estudo observacional**, tomando-se por base a disponibilidade de horários da pesquisadora, os horários indicados pelas professoras para realização das mesmas, as características dos alunos apontadas pelas professoras durante a entrevista e as observações informais feitas durante a permanência da pesquisadora nas escolas por ocasião dos contatos iniciais. Procurou-se observar alunos com diferentes graus de desenvolvimento da comunicação, segundo relato da professora e observação da própria pesquisadora, havendo mudanças na seleção feita por questões de falta dos alunos ou dificuldade de horário disponível da pesquisadora de acordo com o horário e a rotina das aulas.

Para a realização de observações optou-se por uma amostra de 20% dos alunos, considerando-se o total de alunos de cada escola especial e o total de alunos das escolas regulares, o que determinou a observação de 15 alunos, sendo oito de uma escola especial, quatro de outra escola especial e três de duas escolas regulares. Foram realizadas 04 observações de cada aluno da amostra, com duração de 15 minutos cada uma, procurando-se proceder a duas observações em atividade estruturada e duas em atividade livre.

Para dois alunos de uma escola especial foram realizadas apenas três observações, sendo a partir dessas, estimados os episódios comunicativos para quinze minutos, representando a quarta observação. Observa-se que um desses alunos por conhecer a pesquisadora, queria manter interação com a mesma, inclusive em situação de observação em sala de aula, o que dificultou a observação em outros momentos, como em horário de

recreio. Quando ocorria interrupção da atividade, como término do almoço, durante o intervalo da observação, o registro continuava na atividade subsequente, como por exemplo, espera pela mãe no pátio. Dessa forma, foram analisados os episódios interativos correspondentes aos registros de observação no total de uma hora para cada aluno.

As observações feitas foram do tipo naturalístico, sem intervenção da observadora, durante atividades na sala de aula, recreio, lanche e aula de educação física (um aluno de escola especial). Através da técnica de registro contínuo, eram registradas as ações e verbalizações do sujeito observado e de seus interlocutores, especialmente os atos de comunicação dirigidos ao professor ou outro adulto presente, aos colegas ou materiais presentes no ambiente. Após as observações, foi utilizado um formulário para registro das impressões pessoais do observador frente à situação, que se encontra no Anexo 4. No protocolo registrava-se também o nome do sujeito observado, nome do professor, escola, data, local, horário de início e término da sessão, atividade(s) desenvolvida(s) durante a observação, recursos materiais usados e pessoas presentes. No caso das observações em classes regulares, devido ao quantitativo maior de alunos presentes, registravam-se os nomes dos adultos e das crianças mais próximas ou as que mantinham interação com o sujeito.

A observação dos alunos no contexto escolar objetivou delinear habilidades interativas do aluno, as estratégias de interação do professor e a identificação de estratégias que facilitavam a interação, bem como a identificação de problemas (Beulkman, 1998).

Em alguns casos, após as entrevistas e após as observações, foram dadas orientações às professoras se solicitadas por questionamentos diretos ou por atitude, como explicações da atividade desenvolvida ou comentários sobre dificuldades específicas em relação ao comprometimento motor ou desenvolvimento da comunicação de determinado aluno, dependendo do conhecimento da pesquisadora sobre o aluno. Outras intervenções foram realizadas quando a situação observada era identificada como oportunidade para apontar aspectos do desenvolvimento da criança, no âmbito das habilidades motoras e comunicativas, favorecendo ou reforçando a percepção da professora sobre características do aluno. Outras orientações e sugestões abordaram aspectos da CAA, quando em situação oportuna, bem como orientações relativas ao campo da Terapia Ocupacional.

De maneira geral, a pesquisadora permanecia na escola por mais tempo além dos períodos de contato, observação ou entrevista, o que permitiu perceber o movimento da escola como um todo, a observação livre das crianças em diferentes momentos, ter conversas com as professoras sobre assuntos variados e interagir com alguns alunos, além de participar em atividades conjuntas de toda a escola como festas, ensaios para festa junina e festa do folclore, semana de culminância das atividades desenvolvidas no mês: uma com a

temática do “Corpo” e outra sobre “Comunicação”, na qual a pesquisadora participou ministrando duas palestras sobre Comunicação Alternativa para os pais do turno da manhã e da tarde.

Análise dos Dados

Questionários

Para análise dos dados dos dois questionários recorreu-se ao EPI INFO, versão 5⁷. O Epi Info é uma série de programas de microcomputador para manusear dados epidemiológicos em formato de questionários. Permite a criação de questionário, a entrada e o processamento dos dados. A partir das frequências e tabelas elaboradas no Epi Info, foram produzidos os gráficos no Excel, versão 5.0.

Entrevista

A entrevista com as professoras objetivou determinar a visão do professor quanto à deficiência e ao aprendizado do aluno com deficiência da comunicação oral e/ou escrita, as dificuldades encontradas com o trabalho em sala de aula com esses alunos, as estratégias utilizadas em sala para superar essas dificuldades, as necessidades apontadas pelas professoras para a eficácia do trabalho, a percepção atual da inclusão dos portadores de deficiência, bem como a utilização e a experiência com recursos de CAA.

A abordagem dos temas de interesse, na forma de entrevista semi-estruturada, possibilitou a emergência de outros temas pelas professoras. Foram analisados os referentes ao trabalho com deficientes motores e da comunicação, às condições para a realização do trabalho, à comunicação do aluno na sala de aula. Os temas referentes a dificuldades encontradas com outros alunos, dificuldades vividas na escola, financiamento, política educacional, exceto o que se referia à inclusão, bem como temas da política em geral, não foram analisados.

As entrevistas foram transcritas verbatim por auxiliares de pesquisa, além da própria pesquisadora e analisadas por áreas temáticas, realizando-se análise categorial temática, uma das técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Após a escuta da gravação e leitura da íntegra da entrevista, retornava-se ao texto buscando-se identificar os diferentes temas e conteúdos abordados pelas professoras e as referências a estes, mesmo que em pontos diferentes da entrevista, fazendo uso da leitura “flutuante”, termo referido por Bardin, 1977, e distinguindo os temas abordados pelo entrevistado ao longo da entrevista. Nesta fase, o pesquisador deixa-se “invadir por impressões e orientações” do próprio texto (ibid, p.96).

As frases relativas aos temas identificados foram agrupadas e, a partir destas, formava-se um novo texto, elaborado na 3ª pessoa. Essa forma permitiu uma nova leitura

⁷O Epi Info, Versão 5 foi desenvolvido por Dean, A.G.; Dean, J.A.; Dicker, R.C.. Centers for Disease Control, Atlanta, Georgia, USA, 1990. É um programa de domínio público, distribuído gratuitamente.

referente aos conteúdos das verbalizações registradas ao longo da entrevista. Um exemplo da análise dos temas e conteúdos encontram-se no Anexo 3.

Na análise perguntava-se: O que este conteúdo informa sobre o trabalho dos professores com deficientes físicos e da comunicação? O que este conteúdo informa sobre a relação dos professores com o aluno com necessidades especiais, na área física e comunicativa? Qual a relação da comunicação com o desenvolvimento do trabalho e com a integração e inclusão desses alunos?

Após essa etapa, os textos construídos a partir das falas das 25 professoras entrevistadas foram agrupados, formando um quadro relativo a cada temática, que permitiu visualizar os pontos semelhantes e discordantes, e a contribuição de cada professora para a discussão do tema. Para a organização dos temas, utilizou-se o modelo apresentado por Goyos, 1986, em estudo realizado a respeito das verbalizações de professores acerca da profissionalização.

Estudo Observacional

O outro estudo realizado foi o Estudo Observacional. A análise das observações dos alunos na escola seguiu metodologia empregada por Nunes (1994), com modificações. A partir dos protocolos de registro das observações dos alunos na escola, procedeu-se a análise com identificação dos episódios de interação envolvendo o aluno observado.

Definição dos episódios interativos. *Os episódios interativos poderiam ocorrer entre dois membros, caracterizando uma díade: professor-aluno, aluno-colega, aluno-outro adulto ou entre três membros, caracterizando uma tríade: professor-aluno-colega; aluno-colega-colega. Foram considerados também os episódios em que o professor ou outro interlocutor dirigia-se ao grupo/classe e o sujeito observado explicitava um ato comunicativo. Foram considerados como **episódios triádicos** aqueles em que um interlocutor mantinha interação com pelo menos dois interlocutores, simultaneamente, como no exemplo a seguir.*

Exemplo de episódio triádico⁸:

Menina levanta-se e aproxima-se de Joana.

Professora: *é sua paixão, né?... Dá um beijinho.*

Joana dá um beijo na Menina / Menina oferece rosto para Joana.

(a interação ocorre entre Menina e Joana inicialmente. A professora aproveita a situação para reforçar o ato afetivo e a interação entre as alunas e Joana responde tanto a menina quanto a Professora, caracterizando um episódio triádico).

⁸ De acordo com a notação sugerida por von Tezchner e Jensen (1996). *Enunciados falados naturalmente* estão em itálico. “*Palavras e sentenças produzidas de forma digitais ou em falas sintetizadas por máquinas*” são registradas em itálico e entre aspas. SINAIS MANUAIS estão em letras maiúsculas. SINAIS GRÁFICOS E DESENHOS / FIGURAS estão em letras maiúsculas e em itálico. Quando o comentário de um sinal gráfico ou manual precisar de mais de uma palavra para traduzi-lo, estes estarão indicados por hífens, por exemplo, VOCÊ-E-EU. Indicação de palavras inteiras e sentenças escritas prontas são sublinhadas. “Aspas são usadas para interpretações ou traduções do sentido” de sinais manuais ou gráficos enunciados. Aspas também são usadas para expressões faciais, gestos, ato de apontar, etc, por exemplo, “sim” (acenar com a cabeça) e “não” (chacoalhar a cabeça). Parênteses (...) indicam formas expressivas simultâneas, por exemplo, sinais manuais e vocais, ou sinais manuais e gráficos. (FELIZ. Eu estou feliz) significa que o sinal manual FELIZ é produzido.

Procedeu-se, ainda, a análise dos recursos comunicativos usados pelo sujeito e por seus interlocutores, a modalidade empregada na iniciativa e na resposta da interação, os aspectos facilitadores e impeditivos para a efetivação da interação, as funções comunicativas apresentadas pelo aluno e as estratégias de reparo utilizadas pelos sujeitos focais.

Para tal, foram identificados e assinalados nos protocolos de registro contínuo, os **episódios interativos**, efetivados ou não. Um episódio interativo iniciava-se com um ato ou comportamento comunicativo de uma pessoa claramente dirigido a outra pessoa do grupo, produzindo um efeito sobre o interlocutor ou exigindo do interlocutor uma resposta verbal ou não verbal.

Como o presente estudo refere-se a alunos com comprometimento motor grave, foram considerados como atos comunicativos do aluno aqueles nos quais se pôde definir a intenção ou a função comunicativa (Iacono, Carter e Hook, 1998).

Intencionalidade. A intenção evidenciava-se por um comportamento claramente direcionado a um objetivo associado a tentativas do aluno para indicar seu desejo ao interlocutor, caracterizando um comportamento comunicativo.

Nos episódios em que o comportamento comunicativo não foi claramente explicitado, procurou-se identificar **atos indicativos de intencionalidade**, segundo classificação de Wetherby e Prizant (1989) para crianças pré-linguísticas. Estes atos indicativos de intencionalidade são aqueles demonstrados por: 1) alternância de olhar entre o objetivo e interlocutor; 2) persistência na sinalização até atingir o objetivo; 3) mudança na qualidade do sinal até atingir o objetivo; 4) uso de sinais ritualizados ou convencionizados dentro de um contexto específico; 5) espera de uma resposta do interlocutor; 6) finalização do sinal quando o objetivo é atingido; 7) indicação de satisfação quando o objetivo é atingido ou insatisfação quando não atinge o objetivo.

Entre os atos em que nem mesmo a intencionalidade foi claramente demonstrada, considerou-se a função comunicativa quando possível de definição através do registro contínuo do comportamento, considerando o efeito produzido no interlocutor. Denominamos estes atos como **pré-intencionais**. As funções comunicativas categorizadas encontram-se definidas mais adiante.

Assim, na leitura dos registros contínuos procurou-se identificar os atos comunicativos do sujeito para iniciar ou responder a um comportamento claramente dirigido a ele.

Efetivação e Extensão do Episódio Interativo. Um episódio interativo terminava de duas formas: 1-quando o foco comum de atenção dos interlocutores era substituído por outro foco comum, 2-quando a iniciativa de interação, verbal ou não-verbal, não era seguida de qualquer resposta do interlocutor, nem mesmo um olhar dirigido ao iniciador, sendo, neste caso o episódio classificado como não efetivado, 3- quando o sujeito iniciador após a resposta do interlocutor, dirigia sua atenção para outro sujeito, excluindo o primeiro interlocutor da interação (situação diferente do episódio triádico, no qual o primeiro interlocutor continuava envolvido na interação).

Exemplo de episódio não efetivado:

(na saída da sala de aula para o lanche)

Professora dirige-se à cadeira de Guilherme /

Rodolfo vocaliza *ã ã*____/(junta braços a frente) “reclama” /

Professora sai com Guilherme.

Exemplo de episódio efetivado:

Ex 1: Professora canta música e pega na mão de Diogo.

Diogo ri.

Ex 2: Professora mostra palavras escritas no quadro.

Professora fala para a turma: *Dê o masculino de vaca.*

Paulo vocaliza *oi* e aponta quadro. / Crianças falam *é boi.*

Desta forma, cada episódio interativo efetivado foi classificado quanto a sua extensão, podendo conter um ou mais elos comunicativos. Um **elo comunicativo** compreendia o comportamento do iniciador dirigido ao interlocutor e a resposta deste ao iniciador.

Exemplo de episódios com um elo comunicativo:

Ex 1: Professor fala: *Rodolfo, nós vamos fazer um texto sobre o sítio é rapidinho!*

Rodolfo olha a professora e vocaliza: *vá vá.*

Ex 2: Renato chora.

Mãe de Renato fala próximo ao ouvido de Renato: *Hoje não tem pátio.*

Exemplo de episódios com mais de um elo comunicativo:

Ex 1: Anita folheia a revista e vocaliza *hum.*

Professora olha revista de Anita e fala: *Não tem nada aí?* (1º elo)

Anita vocaliza: *ã* ____

Professora: *tá difícil, né, Anita?* / Professora desloca-se até o armário e pega outra revista. (fim do 2º elo)

Ex 2: (Professora iniciando aula, fala nome dos alunos presentes).

Professora: M... G... / Joana olha Professora e vocaliza *hu*

Professora: *e a Joana?* (Professora responde a iniciativa do sujeito-fim do 1º elo e, simultaneamente, emite novo comportamento dirigido ao sujeito).

Joana olha Professora e vocaliza: *huum* (fim do 2º elo).

Os primeiros elos dos episódios interativos efetivados foram classificados quanto ao sujeito iniciador, topografia da iniciativa e da resposta e quanto ao tema da interação.

Iniciativas. O sujeito iniciador referia-se ao elemento da díade ou tríade que emitia o primeiro comportamento da sequência interativa, podendo ser o professor, o aluno ou outro (adulto ou colega).

A iniciativa (I), como já foi dito, referia-se a um comportamento emitido, por uma pessoa, claramente direcionado ao estabelecimento de uma interação com o outro membro do grupo. Em resposta (R) à iniciativa da interação, foram considerados os comportamentos apresentados pelo sujeito a quem a era dirigida a iniciativa, a partir do estabelecimento de um foco comum de atenção com o iniciador, podendo ser apenas olhar para o iniciador ou para o objeto mediador da interação. Para a análise das respostas não intencionais foram considerados os eventos antecedentes a emissão do ato comunicativo.

Topografia das iniciativas e respostas. A topografia refere-se ao tipo de comportamento específico usado tanto pelo aluno como por seus interlocutores. As formas de iniciativa e respostas foram categorizadas, levando-se em conta a literatura (Nunes, 1994; Iacono e al, 1998) em:

1-verbal (V): uso da fala, podendo ser uma só palavra, como forma de iniciar interação ou em resposta à iniciativa.

Ex 1: Professora aproxima-se de Paulo, olha folha de exercício: *Cadê a (palavra) pipoca?*
(IV)

Ex 2: Professora: *Vai, Cristina! Rita faz sozinha.*

Rita: *Eu não!* (RV)

2-choro (C): uso do choro para iniciar a interação ou em resposta à interação.

Ex 1: (Renato volta do lanche e entra na sala de aula no colo da mãe).

Renato chora. (IC)

Professora: *mas, Renato, que choro?! (RV)*

Ex 2: Colega levanta cabeça de Renato.

Renato choraminga. (RC)

3-olhar (O): uso apenas do direcionamento do olhar para o interlocutor, para objetos, figuras, fotografias ou símbolos como forma de iniciar ou responder.

Ex 1: Carlos olha para porta insistentemente. (IO).

Professora olha Carlos e fala *Que foi, Carlos?*

Ex 2: Professora coloca papel celofane na frente de Carlos.

Carlos olha papel celofane. (RO)

4-vocalização (Vo): uso de sons significativos ou não, usados para iniciar ou responder a interação.

Ex 1: Professora fala *chama Taís, Taíííís...*(IV)

Renato vocaliza *é___* (RVo)

Ex2: Professor dirige-se a E. e M. (procura bola).

Luis vocaliza *á__*. (IVo)

Professor olha Luis e fala *Ih! Tá com você.* (RV)

5-gestos/ações (Ga): uso de ações como bater palmas, puxar objeto para si, mostrar, pegar, disponibilizar objetos, fotografias, figuras ou pranchas de comunicação com símbolos; executar ação solicitada, como pintar, colar figura.

Ex 1: Professora oferece colher cheia. (IGa)

Carlos abre a boca, retira alimento e mastiga. (RGa)

Ex 2: Professora fala: *Agora qual é a amarela? Pega a (caixa) amarela.*

Joana pega caixa amarela. (RGa)

6-gestos e sinais convencionais (Gs): uso de gestos convencionais, considerando-se os movimentos de cabeça, usados para afirmar ou negar; os movimentos de membros superiores usados para apontar; sinais socialmente convencionados, como polegar para cima indicando O.K. O código de comunicação com olhos utilizado por uma criança também foi incluído neste item. Este código estabelecido era o de piscar uma vez para sim e duas vezes para não.

Ex 1: Carlos olha observador e sinaliza OK (com polegar para cima). (IGs)

Ex 2: Professora: *ela (a galinha) pediu a quem para construir a casa, Joana? Pediu ao pato?* (IV). Joana balança cabeça negativamente. (RGs)

7-mudança postural (MP): uso de movimentos corporais para iniciar ou responder, ocorrendo mudança na postura, extensão do corpo, jogar corpo para trás, virar tronco.

Ex 1: Carlos joga corpo para trás. (IMP)

Professora olha Carlos e fala: *que foi? Tá fazendo yoga aí?* (RV)

Ex 2: Fátima: *Paulo, espera! Ela vai recolher os livros.* (IV)

Paulo senta. (RMP)

8-expressão facial (EF): uso do sorriso, expressão de raiva e outras expressões faciais, como levantar sobrancelhas, usadas na iniciativa ou resposta da interação.

Ex: Professora fala: *Que dificuldade, né, Joana? Agora vamos fazer assim: eu aponto, você diz qual é.* (IV)

Joana ri. (REF)

9-contato corporal (C): uso do contato corporal direto com o interlocutor, ou seja, um dos interlocutores toca o parceiro da interação para iniciar ou responder a interação.

Ex : Rita encosta seu rosto nas costas do colega. (Icon)

10- mista (M): uso de mais de uma forma combinada a outras. Esta categoria só foi assinalada após o registro das formas de iniciativa e resposta empregadas.

Ex 1: Professora lê alto, no quadro, o título do texto *O sítio* e segue leitura com o seu dedo. (IM)

Ex 2: Paulo sobe no escorrega, pára no quarto degrau, vira-se para trás. Olha para colega / sinaliza com a mão ESPERA / vocaliza *éééaaa*. (IM)

Mediadores. Categorizou-se, ainda, os recursos alternativos utilizados como mediadores da interação, tanto para as iniciativas como para as respostas do aluno e de seus interlocutores. Foram usadas as seguintes categorias:

1- **o próprio corpo (C):** uso de recursos do próprio corpo para emitir uma mensagem. Neste caso o sujeito aponta ou toca partes do próprio corpo. Inclui, ainda, as mudanças posturais, como levantar braços, acenar cabeça, virar tronco e outros movimentos corporais.

Ex: Professora fala: *acabou Rita?*

Rita “sim” (acena cabeça afirmativamente). (mediador: C)

2- **outra pessoa (P):** uso da outra pessoa como forma de emitir mensagem, iniciando ou respondendo a uma interação. Neste caso, o sujeito olha ou aponta para interlocutor ou outra pessoa presente no ambiente, sendo este um componente da mensagem.

Ex: (Peça do jogo cai no chão).

Rita aponta para colega. (mediador: P)

3- **objeto (Ob):** uso de um objeto para emitir uma mensagem. Neste caso, a forma de iniciar ou responder uma interação ocorria através de olhar, apontar ou agir com um objeto.

Ex: Professora fala: *vermelho, Renato!*

Renato pega peça vermelha do jogo de encaixe. (mediador: Ob)

- 4- **símbolos (S)**: uso de fotos, figuras, desenhos, símbolos gráficos, palavras, letras ou números como forma de emitir a mensagem. Neste caso, o sujeito faz uso destes recursos como forma de iniciar ou responder a interação, associada ao olhar ou apontar um dos recursos citados.

Ex 1: Professora fala *Olha aqui o pato*. (mostra figura no livro). (mediador: S/ figura)

Ex: Professora fala: *abacaxi? Começa com i? Sim ou não, Fábio?*

Fábio NÃO (aponta na sua prancha) (mediador: S/ escrita)

Função Comunicativa. A função comunicativa usada pelo aluno e envolvida em cada um dos episódios interativos efetivados identificados foi classificada de acordo com a intenção aparente ou com o efeito aparente sobre o interlocutor, em consonância com o desejado (McCormick e Schiefelbusch, 1984).

A categorização das funções baseou-se em Nunes et al. (1994); Paula (1998); Iacono e al. (1998); Warren e Yoder, (1998), com modificações feitas em função das situações observadas. As funções comunicativas foram analisadas tanto nas interações em que o sujeito era o iniciador como naquelas em que ele respondia a interação iniciada pelo professor ou por outra pessoa. Neste item procurava-se identificar "o que o sujeito queria comunicar? Qual a sua intenção com este comportamento?".

As funções comunicativas específicas codificadas foram:

1-Respostas SIM/NÃO (Rsn): correspondem à função de responder uma pergunta do tipo sim/não ou uma solicitação do professor/interlocutor. Considerou-se a função da resposta, independente da forma de comunicação utilizada pelo sujeito: vocalização, gestos, símbolos ou outro tipo de comportamento que evidencie resposta simples afirmativa ou negativa de forma completa (C) ou incompleta (I).

Ex 1: Professora: Renato, você passou no fim de semana?

Renato pára de chorar. (RsnI) (ato comunicativo com função de resposta, porém o sujeito não efetiva a resposta).

Ex 2: Fátima fala: *Quando ele terminar, vai dar o carrinho para o outro colega e depois então é a sua vez, tá legal?*

Paulo NÃO (balança a cabeça). (RsnC)

Ex 3: Professora: *a casa é grande, Rodolfo?*

Rodolfo olha Professora. (RsnI).

2-Respostas diferentes de SIM/NÃO (Re): correspondem à função de responder, incluindo os comportamentos diretamente dirigidos em resposta a um pedido ou pergunta diferentes de sim/não do professor/ interlocutor. As respostas foram subdivididas em completas ou incompletas, no contexto da interação, de acordo com o que foi solicitado.

Ex 1: Professora olha Rodolfo e fala: *Primeiro, engole.*

Rodolfo olha professora e engole saliva. (ReC)

Ex 2: Professora fala: *cadê a janela da nossa sala, Joana?*

Joana olha figura no livro. (ReI)

3- Solicitação (So): corresponde a função de pedir algo e inclui solicitação de objetos, informação, atendimento a uma necessidade do sujeito. A função de solicitação objetiva dirigir a atenção do professor/interlocutor para algum objeto ou ter assistência para obtenção de objetos, informação ou alguma ação do interlocutor. O sujeito claramente indica que quer algo.

Ex 1: Carlos olha e aponta para a porta da sala. / Carlos coloca mão na perna da Professora. (So)

Professora: *Não adianta! Não vou abrir a porta. Não está na hora.*

Ex 2: Renato movimenta-se em sua cadeira. (So)

Mãe de Renato tira faixa na altura de seu quadril.

Renato estende corpo na cadeira. (querendo sair da cadeira)

Mãe coloca mão no peito de Renato e fala: *Calma!*

Mãe pega Renato no colo.

4- Comentário (Co): corresponde à função de compartilhar uma reação ou sentimento, o sujeito quer falar algo sobre um determinado evento ou situação. Inclui comportamentos que objetivam ou tentam dirigir a atenção do professor/ interlocutor para um evento. Comentário refere-se também a contar ou narrar um acontecimento ou um fato.

Ex 1: Passa um avião.

Luis segura a bola, aponta para avião e vocaliza *á*. (Co)

Professor fala *É? o avião?* / Luis aponta para o alto.

Professor fala *É o avião! Vamos lá!*

Luis joga bola para o professor.

Ex 2: Professora dá água a Diogo. Caetano vocaliza: *urg...* (Co)

Professora fala: *Não tá dormindo não. Roncou aqui, mas não tá dormindo!*

Caetano olha Professora e sorri. (Co)

5-Protesto/rejeição (Pr): corresponde a comportamentos que tinham efeito de finalizar uma atividade, remover um objeto ou, claramente, protestar contra uma dada situação ou rejeitar um comando.

Ex 1: Após atividade com a Professora interrompida pela aproximação de uma colega, Renato bate no suporte do jogo de encaixe. (Pr)
Professora olha Renato e fala *tá brigando?!*

Ex 2: Professora escreve no quadro o exercício de masculino e feminino e fala: *Podem escrever.* Paulo pega lápis de cera verde e bate na mesa. (Pr)

6-Saudação (Sa): corresponde a comportamentos empregados em situações sociais, representando um cumprimento ou uma despedida.

Ex: Carlos olha a observadora e fala *Oi* (Sa).

7-Chamar atenção (CA): corresponde a comportamentos dirigidos a chamar atenção do professor / interlocutor para o próprio sujeito.

Ex: Rita encosta seu rosto nas costas de Mário. (CA)

Carlos olha observador. / Carlos inclina tronco para lado do observador / Carlos joga-se mais para lado do observador e aproxima seu rosto do observador. (CA)

Temática da Interação. Os episódios interativos foram também classificados quanto à temática do conteúdo envolvido na interação. Foram usadas categorias de Nunes (1994) e Marturano (1986), com modificações em função das situações observadas, chegando-se as seguintes categorias:

1-Pedagógico (TP): envolvia assuntos referentes sobre a atividade pedagógica ou tarefa desenvolvida.

Ex 1: Professora dirige-se a Caetano: pega o pincel. (TP)

Ex 2: Professora dirige-se à turma: Qual o nome desta abreviatura? (escreve km no quadro) (TP)

2-Lúdico (TL): referia-se a brincadeiras e jogos livres, nos quais os alunos estavam envolvidos em sala de aula ou nos horários de recreio e recreação dirigida (atividade de rotina realizada após o lanche em uma das escolas especiais, no horário da tarde, sob a coordenação de uma das professoras da escola).

Ex: Paulo corre atrás do colega e toca ombro do menino.

Menino olha Paulo. / Paulo aponta escorrega. (TL)

3-Lúdico-pedagógico (TLp): referia-se a brincadeiras, jogos e músicas, usados em sala de aula, como atividade pedagógica.

Ex: Professora realiza jogo de loto de figuras de frutas. Olha aluno e fala:

Olha, Caetano! Que fruta é essa? (TLp)

4-Afetivo (TA): envolvia demonstrações evidentes de afeto, como beijar, acarinhar.

Ex: Carlos faz bico com a boca e faz movimento de beijo para professora. (TA)

5-Rotinas escolares (TR): referia-se a procedimentos ou situações referentes à rotina da escola, incluindo situações de entrada e saída da escola, espera pelo responsável ou situações de início ou finalização de uma atividade durante o horário escolar, como: *vamos guardar o livro; Agora, vamos lavar as mãos,..., lavar o pincel...; Sua mãe já chegou?*

6-Interpessoal (TI): envolvia comentários pessoais sobre o aluno (*Tá cheio de secreção! Hoje tá brabo!*); comportamento do aluno (*Ah! Carlos que preguiça hoje!*); sobre a atividade da professora (*vou pegar a durex; Tia Vilma, vai colocar seu desenho pra secar.*); comentários gerais (*o sinal já bateu?*); solicitação de ajuda do professor dirigida aos alunos (*Rodolfo, segura o durex aqui pra mim*) e a conteúdos geralmente presentes em uma interação social, como cumprimentos, despedidas, piadas, conversa informal durante as atividades pedagógicas ou em outros momentos.

Ex: Durante realização de atividade de confecção de enfeites de festa junina, professora pergunta ao grupo: *Quem sabe fazer canjica?*

7-Cuidados pessoais (TC): referia-se a conteúdos de interação envolvendo alimentação, higiene (trocar fraldas, ida ao banheiro), vestuário, posicionamento do aluno, medicamentos.

Ex 1: Camila dá comida a Anita. Anita mastiga.

Ex 2: Professora fala: *Levanta a cabeça, Dino!*

Atividade do Professor. Foram também registradas as atividades em que o professor estava envolvido durante a interação, adaptando-se as categorias de Moraes (1986) com a inclusão de atividades que ocorriam em outros espaços fora da sala de aula, como refeitório e pátio uma vez que, pela particularidade da população alvo deste estudo, o professor acompanhava o aluno nestas atividades, especialmente na escola especial, e as atividades de alimentação e recreação constituem-se momentos propícios para a interação.

1-atividade em grupo (AG): quando o professor se dirigia à classe, explicando, perguntando, comentando ou respondendo, em voz alta ao alcance de todos, envolvendo todo o grupo de alunos na atividade. Foram incluídas neste item situações em que o professor alimentava um ou dois alunos, mantendo interação com o grupo de alunos.

2-atendimento individual (AI): quando o professor realizava atividade de contato direto com um aluno em particular, enquanto os outros estavam envolvidos em outra atividade ou esperando o professor. Foram incluídas neste item atividades de alimentação no refeitório, situação em que o professor alimentava um aluno, com o qual mantinha interação.

3-preparo (AP): quando o professor estava envolvido em outra atividade, porém mantendo interação direta com os alunos, como ao preparar material, arrumar mochilas.

4-atividade isolada (Ais): quando o professor estava envolvido em outra atividade, sem interagir diretamente com os alunos. Neste item foram incluídas as atividades livres em que o professor ficava à disposição dos alunos, interagindo com os alunos que o solicitavam ou para controle da turma.

5-fora de sala (AF): período em que o professor estava fora da sala de aula, deixando os alunos sozinhos.

6-outras atividades (AO): quando o professor não estava presente ou sem intervenção direta com os alunos. Incluem-se nesta categoria, as situações em que o aluno estava em algum tipo de atividade fora de sala de aula, como em atividades rotineiras de entrada e saída da escola, deslocamento, recreio.

Estratégias do Interlocutor do Aluno. Com o objetivo de identificar os recursos utilizados pelos interlocutores do sujeito, em geral os adultos, na efetivação da interação, foram computadas as estratégias usadas na iniciativa e na resposta dos primeiros elos.

As estratégias usadas pelo interlocutor do aluno para evocar e/ou facilitar a resposta do aluno, foram definidas como:

1-Mando (M): estratégia de solicitação de resposta ou instrução direta para uma ação do aluno, com comando verbal, não verbal ou associação de ambos. Inclui uso de imperativos.

Ex 1: Professora olha Rodolfo e fala: *Joga a bola!*

Ex 2: Colega fala: *Sobe, Paulo!*

2-Modelo (Mo): estratégia na qual o interlocutor realizava a ação que servia de modelo para o aluno, podendo ou não ser por este imitada.

Ex 1: Professora fala: *Pode guardar? Pode? Pode?* (balança cabeça afirmativamente)

(Mo) Renato olha professora e sorri.

Ex 2: Professora fala: *Chama Taís, Taííííís....* Renato vocaliza *é_____*.

3-Perguntas SIM/NÃO (Psn): exigência de resposta do tipo sim ou não, usada para confirmar uma resposta do aluno ou para iniciar a interação.

Ex 1: Professora olha Anita e fala: *Posso ir colocando aqui?*

Ex 2: Professora coloca dois cartões a frente de Rita e fala: *Rita, você sabe qual é o do Carlos?*

4-Perguntas abertas (PA): questão dirigida ao aluno com exigência de uma resposta diferente de sim ou não.

Ex 1: Professora fala: *Como você vai querer as palavras, S.?*

Ex 2: Professora fala: *Alguém quer jogar de novo?*

5-Escolha (Es): oferta de duas ou mais opções para o aluno escolher a resposta ou o item desejado. Refere-se à apresentação de opções para escolha do aluno, incluindo itens apresentados verbalmente ou pela disponibilização de objetos, fotos, figuras ou símbolos.

Ex 1: Professora fala para turma: *Caetano vai pegar o mamão.* (professora coloca um mamão e uma maçã sobre a mesa de Caetano).

Ex 2: Professora fala: *Quem ele achou no buraco? Coelho ou gato?* (coloca símbolos na prancha). Rita aponta símbolo na prancha *COELHO*.

6-Escaneamento (Esc): estratégia na qual a professora além de oferecer escolha de dois ou mais itens, realiza o escaneamento, apontando, mostrando ou falando um item de cada vez. Inclui itens apresentados verbalmente ou disponibilização de objetos, fotos, figuras e símbolos.

Ex: Professora mostra dois cartões e fala: *Qual o seu cartão, Diogo? É esse?* (mostra um dos cartões) *ou é esse?* (mostra o outro cartão).

7-Dicas (D): estratégia na qual a professora aponta referências ou sugere opções abrangentes que podem indicar resposta do aluno. Pode ser verbal ou não verbal, como a disponibilização de objetos, figuras ou símbolos.

Ex: (elaborando um texto) Professora fala para turma:

O que mais vamos escrever? ...Pode ser quem mora... Pode ser de quem é...;

8-Comentário (Co): descrição verbal da professora sobre objeto, respostas e atitudes do aluno. Inclui explicações da professora sobre evento do ambiente, atividade proposta ou conteúdo pedagógico, não requerendo resposta do aluno.

Ex: Renato olha a observadora. Professora olha Renato e fala: *Ela só está olhando. Ela não pode falar.*

9-Clarificação (Cl): uso de perguntas que visam confirmação da compreensão, por parte da professora, da resposta do aluno.

Ex 1: Dino estica corpo na cadeira.

Professora aproxima-se e fala: *Você quer sair da cadeira?*

Ex 2: *ver Ana rosa. Professora pega pote de purpurina e fala: Outra cor?*

10-Incentivo (In): estímulo fornecido pelo interlocutor, incentivando o aluno ao ato comunicativo ou participação na atividade, através de expressões verbais ou não-verbais, como mostrar figuras, fotos, objetos. Foram incluídos nesta categoria os episódios em que o professor mantinha o estímulo e esperava a resposta do sujeito, como manter estendida a folha de exercício na direção do aluno até o aluno pegar. Este tipo de estímulo ocorreu em dois episódios.

Ex 1: *Vamos lá, Rodolfo!*

Ex 2: (Paulo sobe no escorrega e pára no quarto degrau.)

Fátima fala: *Sobe, Paulo, falta pouco, você está chegando lá em cima.*

11-Feedback positivo (F+): resposta verbal, ou não, que reconhece e/ou aprova uma resposta anterior do aluno.

Ex: Rodolfo joga bola. Bola entra na cesta. Professora fala: *Muito bem! Gol!*

12-Feedback negativo (F-): comentário que se segue a uma resposta do aluno, enfatizando o erro ou inadequação desta resposta ou um comportamento inadequado do aluno.

Ex: Professora olha Renato e fala *Agora me dá o amarelo.*

Renato pega figura verde e levanta o braço.

Professora fala: *Não! Esse não! Esse é verde! Não é esse que eu quero.*

13-Feedback corretivo (FC): dica do interlocutor mostrando que a resposta do aluno está incorreta ou que o seu comportamento está inadequado, dando oportunidade do aluno corrigir sua resposta.

Ex: Professora fala: *Carlos veio?* – Rita fala: *veio.* – Professora fala: *veio? ...cadê?... Ele ainda não chegou!*

14-Facilitação (Fa): ação do interlocutor com objetivo de facilitar determinada ação do aluno, quanto ao aspecto motor, diminuindo exigência do movimento ou do esforço do aluno. Incluem-se neste item ações do interlocutor, relacionadas às dificuldades motoras do aluno como alimentar o aluno, secar a boca do aluno.

Ex: Professora coloca bola no colo de Rodolfo (ao invés de oferecer a bola para que o aluno pegue).

Estratégias do Sujeito. As estratégias usadas pelo aluno para efetivação do entendimento da sua mensagem foram categorizadas de acordo com a literatura e incluem atos indicativos de intencionalidade de Wetherby e Prizant (1989):

1-Alternância de olhar entre objeto e professor (Alt): aluno olha alternadamente para o objeto que deseja e para o interlocutor.

Ex: (Professora trabalha com outro aluno).

Carlos olha na direção da porta.

Carlos olha professora.

2-Persistência da sinalização (Rsi): aluno repete ação anterior para reafirmar sua intenção, mostrando que a mensagem não foi compreendida ainda.

Ex: Episódio em sequência ao exemplo do item anterior.

(Professora continua atividade com outro aluno).

Carlos olha porta.

Carlos olha colega.

Carlos olha porta novamente. (Rsi)

Professora olha Carlos e fala: *que foi, Carlos?* / Carlos olha professora.

Professora: *a porta aberta, né? Não pode ver rua...*

3-Mudança na qualidade dos sinais (Mu): aluno modifica sua emissão, adiciona informações ou amplia a sinalização dada anteriormente, reafirmando sua intencionalidade. Um dos recursos para adicionar informações é apontar pistas no ambiente, estratégia na qual o sujeito recorre a objetos, figuras ou outros elementos do ambiente para comunicar algo.

Ex 1: Rodolfo vocaliza /ã__/. Professora fala com outro aluno. Rodolfo vocaliza /ã__/ (mais alto). Professora olha Rodolfo. (amplia vocalização)

Ex 2: Professora fala *O que mais vamos escrever?*

Rodolfo olha para mural sobre sítio na parede do seu lado direito (aponta para pistas no ambiente).

4- Satisfação (Sat): aluno mostra satisfação por ter atingido seu objetivo ou responde afirmativamente, confirmando o entendimento de sua mensagem.

Ex: Colega aproxima-se de Renato.

Professora olha Renato e fala: *Ah! É a Taís, é?*

Renato sorri.

5-Insatisfação (Ins): aluno demonstra insatisfação por não ter atingido objetivo ou responde negativamente, mostrando que sua mensagem não foi entendida. Considerou-se como estratégia de demonstrar, porém contornando a insatisfação, os atos ou comportamentos comunicativos em que o aluno não compreendido desiste, mudando o foco de atenção e iniciando outro episódio interativo como reação ao anterior.

Ex: Mãe seca mãos de Renato.

Renato franze a testa e vocaliza *ih_____* (reclamando).

Fidedignidade das categorizações

As categorias do estudo observacional foram identificadas nos registros de observação, registradas em formulário e os resultados foram digitados em planilha do Excel 5.0. A partir das tabelas, foram produzidos os gráficos no próprio Excel. Vinte e cinco por cento das observações também foram analisadas e categorizadas por uma assistente de pesquisa. Este procedimento permite verificar se os eventos identificados pela pesquisadora e a sua categorização conferem com um observador independente. O número de concordâncias e discordâncias entre os categorizadores foi calculado procedendo-se a uma

comparação em ambos os protocolos de cada resposta. O índice de fidedignidade é obtido dividindo-se os acordos pela soma de acordos e desacordos x 100. A média dos índices de fidedignidade nas categorias foi de 68% (de 53% a 100%).

Sobre o Compromisso

Por tratar-se de um estudo cuja finalidade principal era a de caracterizar a comunicação alternativa, sem a realização de uma intervenção específica com os alunos ou com os professores, a pesquisadora assumiu o compromisso com a Equipe do Instituto Helena Antipoff, Diretores e Professores das escolas especiais de devolver ou desenvolver ações possíveis a partir das observações realizadas nas escolas, após o término do estudo, além do compromisso assumido junto a SME e CRE envolvida para entrega de trabalhos decorrentes deste estudo.

No entanto, a pesquisadora aproveitou o contato com as professoras para esclarecimentos, orientações ou sugestões referentes ao trabalho com os alunos, conforme referido anteriormente.

Ressalta-se, ainda, que ao final da coleta de dados, em cada uma das escolas especiais, a Direção da Escola destinou uma reunião de Centro de Estudos, na qual a pesquisadora pôde apresentar e discutir com as professoras a respeito da Comunicação Alternativa e Ampliada, com apresentação de vídeo elaborado pelo grupo de pesquisa em CAA da UERJ, sob orientação da Prof.^a Leila Nunes. Neste encontro, abordou-se, ainda, a conceituação, técnicas e recursos de Comunicação Alternativa, com apresentação de modelos de pranchas de comunicação e acionadores artesanais bem como discussão sobre alguns dos alunos observados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados por partes. A primeira parte refere-se ao perfil das professoras, a segunda parte ao perfil dos alunos, a terceira parte às percepções das professoras sobre o trabalho e a comunicação dos alunos e a quarta parte, a análise do estudo observacional sobre a interação de professoras e alunos em sala de aula.

PERFIL DAS PROFESSORAS

“...quando a gente começa (o trabalho com alunos com deficiência),
a gente gosta e quer se aprofundar cada vez mais...”
Professora de uma escola especial

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes ao perfil das professoras, com as análises realizadas a partir dos dados obtidos nos questionários preenchidos pelas professoras de turma.

O questionário, destinado a conhecer o perfil, a experiência e aspectos da prática do professor de turma, foi respondido por todos os 27 professores indicados para participarem do estudo, por serem professores dos alunos com necessidades especiais, na área física e da comunicação, identificados na região estudada. Como todos os professores informantes eram do sexo feminino, usou-se no texto o termo no feminino.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das professoras pelo tipo de escola em que atuavam.

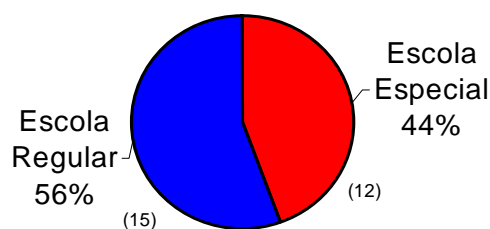
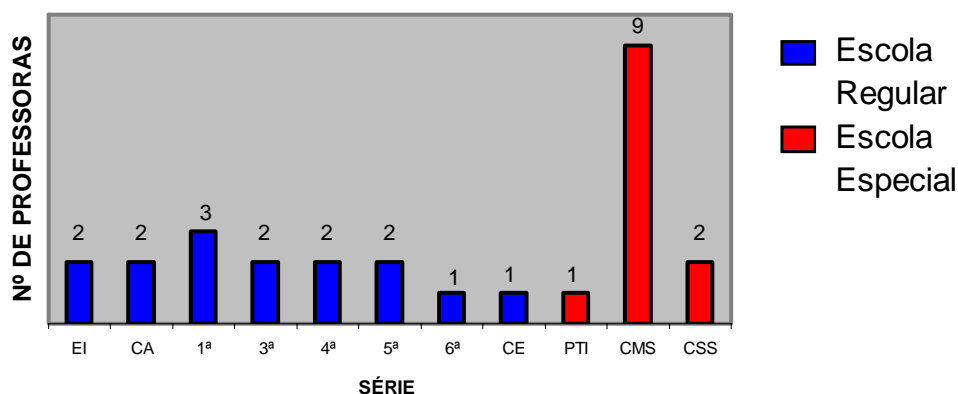


Gráfico 1. Distribuição das professoras por tipo de escola em que atuavam–Região do Mun. RJ-1999.

Do total de professoras, doze atuavam em duas escolas especiais (EE) e quinze atuavam em doze escolas regulares (ER) perfazendo, respectivamente, 44% e 56%.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das professoras por tipo de escola e série em que atuavam.



Legenda: EI – Educação Infantil; CA – Classe de Alfabetização; CE – Classe Especial; PTI – Professor de Trabalho Individual; CMS – Classe Multiseriada; CSS – Classe sem seriação

Gráfico 2. Distribuição das professoras de escola regular e especial por série em que atuavam.

As professoras de escolas regulares, envolvidas no estudo, atuavam com a Educação Infantil até a 6ª série. O maior quantitativo representado foi de professoras de 1ª série, 20% deste grupo. Nas escolas especiais, uma era professora de trabalho individual (PTI) e as demais eram de classe multiseriada (CMS) e/ou sem seriação (CSS).

A Tabela 1 mostra a distribuição das professoras por faixa etária.

Tabela 1
Distribuição da faixa etária das professoras de escola regular e especial por tipo de escola

FAIXA ETÁRIA	PROFESSORAS			
	Escola Regular		Escola Especial	
	No.	%	No.	%
20-29	2	13	2	17
30-39	6	40	5	42
40-49	4	27	4	33
50-59	2	13	1	8
60-69	1	7	-	-
TOTAL	15	100	12	100

A idade das professoras, nos dois grupos, escola regular e especial, variou de 27 a 60 anos e 39,7 anos foi a média de idade. Entre as professoras das escolas especiais e regulares a média de idade encontrada foi, respectivamente, de 38 anos e 41 anos. Destaca-se, ainda, que nos dois grupos de professoras, a maior concentração ocorreu na faixa etária de 30 a 39 anos.

A Tabela 2 mostra a distribuição quanto à graduação, nos dois grupos de professoras.

Tabela 2
Distribuição das professoras de escola regular e especial quanto à graduação

GRADUAÇÃO	PROFESSORAS					
	Escola Regular		Escola Especial		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PEDAGOGIA	6	40	5	45	11	48
LETRAS	/	3	20	1	9	4
PORTUGUÊS						
FONOAUDIOLOGI	1	6	1	9	2	9
A						
ADMINISTRAÇÃO	-	-	1	9	1	4
ARTES	1	6	-	-	1	4
COMUNICAÇÃO	-	-	1	9	1	4
GEOGRAFIA	-	-	1	9	1	4
HISTÓRIA	1	6	-	-	1	4

PSICOLOGIA	-	-	1	9	1	4
SERVIÇO SOCIAL	-	-	1	9	1	4
NÃO GRADUADAS	3	20	-	-	-	-

Do total, vinte e três professoras (85%) tinham graduação de nível superior, em diversas áreas, com maior concentração em Pedagogia (11), representando 48% e Letras (4), 17,%. Os outros cursos identificados foram: Administração (1), Artes (1), Comunicação (1), Fonoaudiologia (2), Geografia (1), História (1), Psicologia (1) e Serviço Social (1). Uma das professoras tinha mais de uma graduação.

Cabe lembrar, que para os alunos de 5ª e 6ª série, as Diretoras das Escolas, ao serem contatadas, indicaram uma professora para participar do estudo. A solicitação da pesquisadora referiu-se a um professor que tivesse um envolvimento maior com o aluno. Assim, foram indicadas duas professoras de Língua Portuguesa, sendo que uma também era a professora de referência da turma do aluno, e uma era professora de Artes.

Dentre as professoras de escola especial, onze eram graduadas, atingindo o percentual de 91,7% e uma tinha curso incompleto. Entre as professoras de escola regular, excluindo as professoras de 5ª e 6ª série, cuja atuação é vinculada à graduação, encontramos um percentual de 75% graduadas. Das três professoras não graduadas, deste grupo, uma estava cursando universidade no momento e uma interrompeu o curso de nível superior.

A Tabela 3 mostra a distribuição do tempo de experiência profissional e o período de início da atividade profissional no magistério depois de completada a formação. Uma professora informou ter iniciado atuação no Magistério antes da graduação e foi excluída desta análise.

Tabela 3
Distribuição das professoras de escola especial e regular por tempo de experiência profissional e pelo período de ingresso no magistério após conclusão do curso de formação

PERÍODO DE ANOS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO			INÍCIO DA ATIVIDADE NO MAGISTÉRIO APÓS FORMAÇÃO		
	Escola Regular	Escola Especial	TOTAL	Escola Regular	Escola Especial	TOTAL
0-11 meses	-	-	-	5	1	6
1-4 anos	-	-	-	3	6	9
5-9 anos	3	4	7	5	3	8
10-14 anos	4	4	8	1	1	2
>=15 anos	8	4	12	-	1	1

PERÍODO DE ANOS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO			INÍCIO DA ATIVIDADE NO MAGISTÉRIO APÓS FORMAÇÃO		
TOTAL	15	12	27	14 *	12	26

*Uma professora informou ter iniciado a atuar no Magistério antes da formação.

O tempo de experiência profissional no Magistério variou de cinco a 39 anos, sem variação significativa entre as professoras de escola regular e especial. No total, o tempo médio de atuação profissional foi de 14,8 anos, sendo de 13,6 no grupo da escola especial e de 15,9 anos no grupo da escola regular. Verificou-se, ainda, na distribuição do tempo de experiência profissional em períodos, que 44% do total de professoras atuavam há 15 anos ou mais (Tabela 3).

Pontua-se, dessa forma, a diversidade do conjunto de professoras quanto à idade, formação, como foi visto anteriormente, e quanto ao tempo de experiência no Magistério dentro do mesmo grupo, na escola regular e especial. Contudo não há diferença significativa entre os dois grupos.

Analisando-se o período de ingresso no Magistério após a conclusão do curso de formação, constatou-se que 57% (5/14) das professoras do grupo de escola regular ingressaram no Magistério no mesmo ano ou no ano seguinte à sua formação (período de 0-11 meses na Tabela 3). Enquanto, na escola especial, o período de maior concentração para ingresso no Magistério foi o de 1-4 anos após a formação, sendo a maior frequência (moda) aos três anos, representando 25%, do total deste grupo de professoras.

Considerando os dois grupos de professoras, destaca-se, ainda, que o tempo médio para início do exercício da atividade após a conclusão do curso foi de quatro anos. Na escola especial, esse tempo médio foi de quatro anos. Enquanto, na escola regular, o início do exercício da atividade dava-se com três anos, em média após a formação.

Apenas seis professoras (23%), exerciam outra atividade além de professora de turma, considerando como mesma atividade a atuação em classe especial e regular, como era o caso de duas professoras. A outra atividade exercida referiu-se a atendimentos individuais (2), exercício da profissão da graduação na área da saúde (2) e duas professoras desenvolviam outro tipo de atividade profissional. Uma professora não informou este item.

Outro ponto de análise foi o tempo de permanência da professora na escola atual, apresentado na Tabela 4, que mostra ainda o tempo de experiência com alunos com necessidades especiais, que será abordado a seguir.

A maioria do grupo estudado estava na atual escola por um período de cinco anos ou mais (55,5%), sendo a média de tempo na escola atual de 5,2 anos: quatro anos para o grupo da escola regular e cinco anos na escola especial.

Parece que o tempo de permanência na escola é favorecido pela proximidade da residência na escola regular, grupo no qual apenas uma professora, de classe especial, atuava em bairro distante de sua residência, com opção, verbalizada, movida pelo desejo de atuar com clientela específica, deficientes auditivos. No grupo da escola especial, 50% trabalhavam em área próxima a residência, e, neste grupo, parece prevalecer a opção pelo tipo de trabalho, com exceção de uma professora que na entrevista relatou a opção pela oportunidade do momento de assumir dupla regência.

Tabela 4

Distribuição das professoras de escola regular e especial pelo tempo de experiência com alunos com necessidades especiais e por período de permanência na escola atual

PERÍODO DE ANOS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS			PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA ATUAL		
	Escola Regular	Escola Especial	TOTAL	Escola Regular	Escola Especial	TOTAL
	N%	N%	N%	N%	N%	N%
0-11 meses	9	-	9	2	1	3
1-4 anos	4	2	6	4	5	9
5-9 anos	1	6	7	8	4	12
10-14 anos	-	2	2	1	1	2
>=15 anos	-	2	2	-	1	1
TOTAL	14 *	12	26	15	12	27

*Uma professora não informou a época em que iniciou a trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Quanto ao tempo de experiência no trabalho com crianças com necessidades especiais, observa-se na Tabela 4, uma variação acentuada no grupo estudado, com o mínimo de 0,3 meses e o máximo de 29 anos. Das quinze professoras de escola regular,

nove (35%) estavam tendo o primeiro contato com deficientes neste ano. Como o contato com as professoras e, portanto, o período em que responderam ao questionário ocorreu de abril a outubro de 1999, a resposta à pergunta “Desde quando você trabalha com crianças com necessidades especiais?” apresentou variações em meses decorrente da época do contato. Estabeleceu-se, para análise do tempo de experiência com crianças deficientes, a data uniforme de 1/11/99, considerando-se, portanto, que as professoras que iniciaram o trabalho com portadores de necessidades especiais este ano têm nove meses de experiência.

Constatou-se, assim, que o tempo médio de experiência com alunos com necessidades especiais no grupo de professoras da escola especial era de 9,5 anos, enquanto no grupo da escola regular era de 1,4 anos.

No grupo de escola especial o tempo de experiência com alunos deficientes variou de 1,7 anos a 29 anos. Enquanto o tempo máximo de experiência com alunos deficientes no grupo da escola regular encontrado foi de cinco anos, referente à professora de classe especial, conforme apresentado na Tabela 4.

Conforme o esperado pode-se constatar que o trabalho com deficientes, de uma maneira geral, é um aspecto novo no trabalho das professoras de escola regular.

Com o objetivo de verificar após quanto tempo de atuação profissional a professora iniciou o trabalho com alunos com necessidades especiais, procedeu-se a análise da diferença de tempo entre o ano de ingresso no magistério e o ano de início do trabalho com alunos com necessidades especiais. Este intervalo pode ser observado no Gráfico 3.

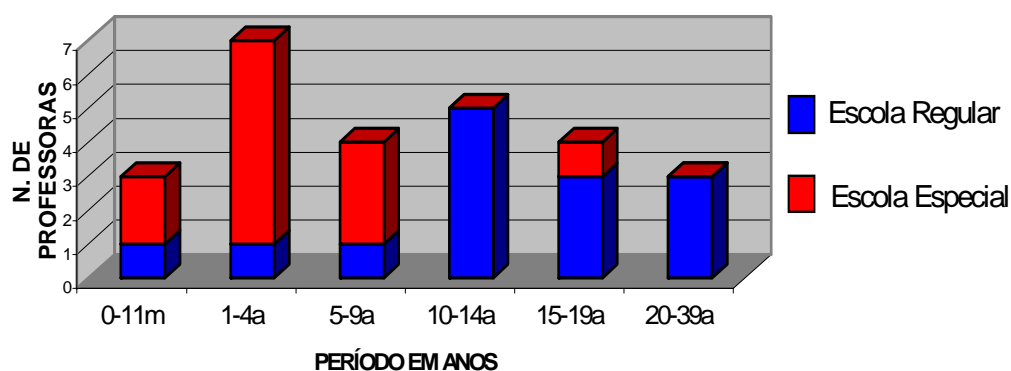


Gráfico 3. Diferença, em intervalo de tempo, entre o ingresso no Magistério e o início do trabalho com alunos com necessidades especiais entre as professoras de escola regular e especial.

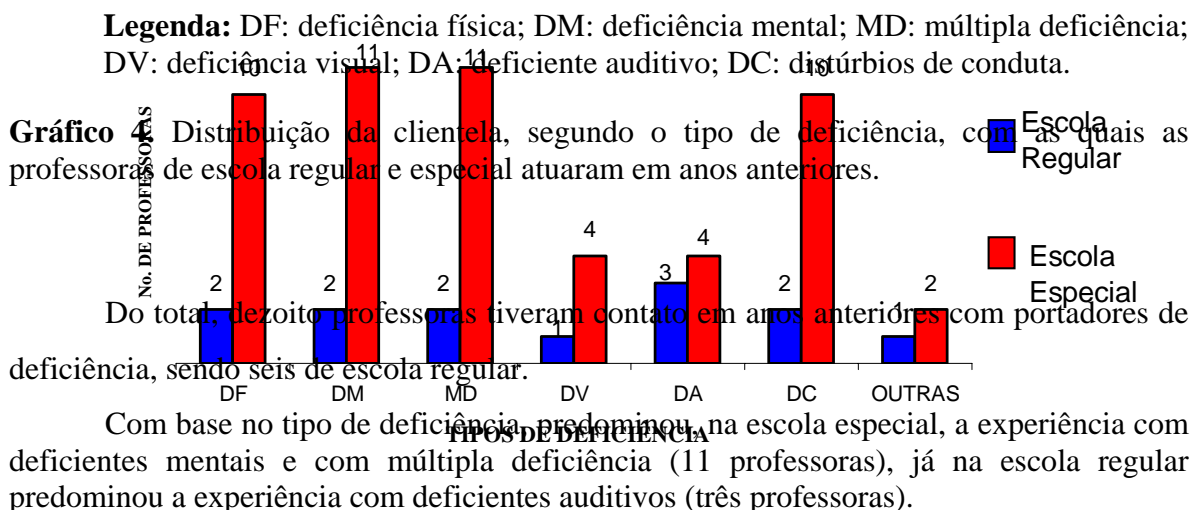
Nota-se que no grupo de professoras de escola regular, a maior concentração de intervalo de tempo ocorre no período de 10 a 14 anos. Este foi o intervalo entre o início da

atuação profissional e o início do trabalho com alunos portadores de deficiência para cinco professoras deste grupo. Observa-se, ainda que se somados os períodos subsequentes, seis professoras (43%) iniciaram o trabalho com esta clientela após 15 anos de atuação no Magistério. Enquanto na escola especial, 67% das professoras iniciaram o trabalho com alunos com necessidades especiais até quatro anos após o início da vida profissional no magistério.

Considerando o tempo médio para os dois grupos de professoras, o início do trabalho com deficientes ocorreu após 9,9 anos de experiência profissional. Para o grupo da escola especial, esta média foi de quatro anos, enquanto na escola regular as professoras iniciaram o trabalho com alunos deficientes após 14,9 anos em média de atuação no Magistério.

Verifica-se que a distribuição do intervalo de tempo entre o ingresso no Magistério e o início do trabalho com alunos com necessidades especiais entre o grupo de professoras da escola regular e especial apresentou uma diferença significativa ($p= 0,01$).

Analisamos a seguir a clientela, por áreas de deficiência, com a qual as professoras já atuaram em anos anteriores, apresentada no Gráfico 4.



Observa-se uma distribuição uniforme, principalmente entre as deficiências físicas, mentais, múltiplas e distúrbios de conduta, tanto nas escolas especiais como nas escolas regulares. Três professoras assinalaram a opção “outras”, referindo-se a síndromes e a surdo-cegos (1), classe hospitalar (1) e uma professora não especificou a deficiência a que se referia.

Procedeu-se a análise do número de alunos com necessidades especiais, na área física e da comunicação, por professora no ano de 1999, por ocasião da coleta de dados, conforme mostra o Gráfico 5.

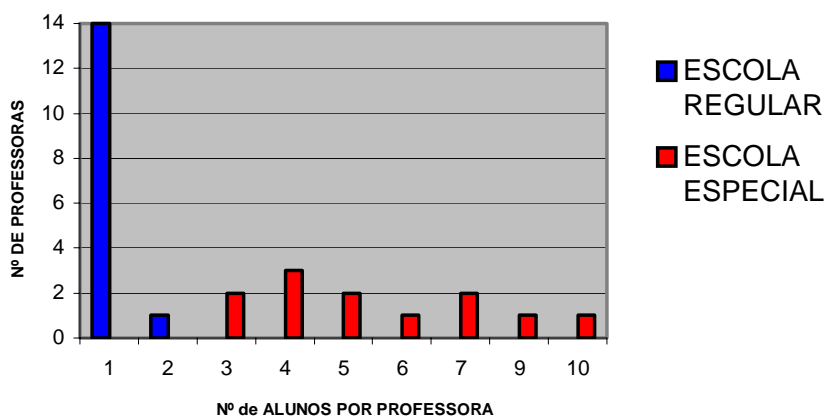


Gráfico 5.

Distribuição do número de alunos com necessidades especiais na área física e da comunicação por professora nas escolas regulares e especiais.

Verificou-se que na escola regular, uma professora tinha dois alunos de uma mesma turma e as demais (14) tinham um aluno cada. Na escola especial, a média de alunos com deficiência física e com dificuldades de comunicação por professora era de 5,6, tendo como número mínimo 3 alunos e como máximo de 10 alunos, em duas turmas. Destaca-se que, neste grupo, a maioria das professoras exercia dupla regência na mesma escola.

Outro dado levantado pelo questionário, diz respeito à convivência do professor com portadores de deficiência fora do contexto escolar. Esta convivência foi apontada por doze professoras, 44% dos informantes, sendo oito de escola regular e quatro de escola especial. Não foi possível apontar a maior fonte de contato, pois a opção mais assinalada foi outros (50%) e apenas dois especificaram ser a convivência com amigos.

A seguir, verificou-se se as professoras já haviam recebido informações sobre Comunicação Alternativa e Ampliada-CAA e, em caso afirmativo, de que forma. A fonte de informação foi inicialmente categorizada em formal e informal. O Gráfico 6 mostra a distribuição do tipo de informações sobre CAA recebidas pelas professoras.

Quanto a informações recebidas sobre CAA, 56% das professoras (15) responderam positivamente, sendo que destas 41% receberam informações apenas através de contatos

informais com amigos e outros professoras da escola (6), internet (2), professor itinerante (2) e observação do aluno com familiares e professor itinerante (1).

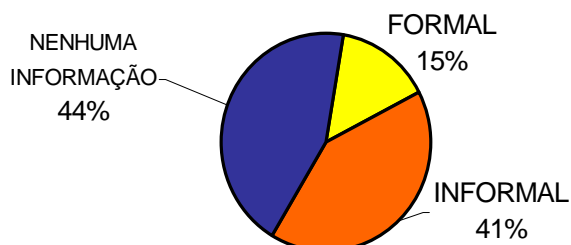


Gráfico 6. Distribuição do tipo de informação sobre CAA recebida pelas professoras de escolas regulares e especiais.

Quatro professoras de uma das escolas especiais informaram ter conhecimento de CAA através de palestra promovida pela equipe do IHA, realizada em meados de junho/99 e que contou com a participação de professoras da outra escola especial, onde a coleta dos dados dos questionários já estava concluída. Portanto, esta fonte de conhecimento só foi mencionada pelas professoras de uma escola especial.

Destaca-se, ainda que pelo relato das professoras, em conversas com a pesquisadora e em citações nas entrevistas, evidenciava-se que os conhecimentos transmitidos por amigos e colegas advêm dos que freqüentaram cursos de CAA promovidos pelo IHA.

No intuito de conhecer quais os parceiros das professoras em relação ao trabalho com os alunos, procedeu-se à análise das pessoas com as quais as professoras trocavam informações sobre os alunos.

A Tabela 5 mostra a distribuição dos parceiros das professoras para troca de informações sobre seus alunos.

Tabela 5

Distribuição dos parceiros das professoras para troca de informações sobre seus

alunos com necessidades especiais, nas escolas regulares e especiais

PARCEIROS	Escola Regular		Escola Especial	
	No.	%	No.	%

PAIS	11	73	12	100
OUTROS PROFESSORES	12	80	12	100
PROFISSIONAIS DE SAÚDE	2	13	3	25
PROFESSOR ITINERANTE	11	73	0	0
PESSOAS FORA DA ESCOLA	5	33	2	17

Observa-se que eram também os colegas, professores da própria escola, os principais parceiros com quem as professoras trocavam informações sobre seus alunos. Este fato ocorreu com 85% (23) das informantes. No grupo da escola especial, o percentual de professoras que trocavam informações com outros professores da escola chega a 100%. Em segundo lugar, encontravam-se os pais, com frequência maior na escola especial, 100%, enquanto que na escola regular o percentual era de 73% (11/15).

Somente cinco (18%) das professoras estabeleciam trocas com profissionais de saúde, percentual muito baixo, considerando-se os acometimentos funcionais dos alunos. No grupo das escolas especiais, somente três das 12 professoras referiram contato com profissionais de saúde (25%). Na escola regular esta proporção caiu para duas em 15 (13%). Ressalta-se que entre estes, alguns tinham contato por suas relações e convivência profissional. Assim não necessariamente o contato referido ocorria com profissionais de saúde responsáveis pelo tratamento de seus alunos. Tanto que o percentual de trocas estabelecidas com pessoas fora da escola atingiu o percentual de 26% no total das professoras (7), especialmente no grupo de escola regular, no qual esta relação representou 33% (5) das professoras deste grupo.

Na ocasião da coleta de dados dos questionários nas escolas especiais, não havia professor itinerante atendendo a estas escolas, entretanto este professor foi introduzido em ambas as escolas a partir de junho/1999. Das professoras das escolas regulares, 11 (73%) informaram estabelecer trocas com a professora itinerante que acompanha o aluno, porém duas professoras assinalaram que esta troca é esporádica e de forma precária. As professoras que informaram não trocarem informações com a professora itinerante são da Educação Infantil, 4^a, 5^a e 6^a séries.

Outro aspecto abordado pelo questionário foi a forma e a frequência com que o professor registrava a evolução do aluno. Vinte professoras afirmaram que utilizavam alguma forma de registro da evolução do aprendizado do aluno, correspondendo a 74% do total. A totalidade do grupo de professoras de escola especial realizava registro da evolução dos alunos, sendo predominante o uso de formulário próprio com frequência bimensal. No grupo de escola regular, 53% registravam a evolução do aluno, predominando o registro em períodos não determinados.

Os resultados apresentados permitiram traçar um perfil das professoras envolvidas no trabalho com alunos com necessidades especiais por deficiência motora e da comunicação nas escolas regulares e especiais da região estudada.

Em suma, o grupo de professoras participantes deste estudo apresentou, entre si, uma diversidade acentuada quanto à idade, formação, experiência profissional no magistério, experiência com alunos com necessidades especiais, tanto em relação ao tempo de experiência quanto ao tipo de deficiência. As similaridades ocorreram em relação à dedicação exclusiva ao magistério, tempo de permanência na mesma escola, parceria predominante com pais, outros professores da escola em que atuavam e com professor

itinerante, no caso da escola regular, além de pouco ou nenhum conhecimento de Comunicação Alternativa e Ampliada.

No grupo da escola regular, as professoras tinham idade média de 41 anos, com graduação em pedagogia ou outras áreas, ingressaram no Magistério logo após a formação e atuavam em média há 15 anos, com contato recente com alunos com necessidades especiais, em média de 1,4 anos, porém referiram mais frequentemente conviver com pessoas deficientes fora da escola que as colegas da escola especial.

Nas escolas especiais, as professoras tinham, em média, 38 anos, com graduação em pedagogia e áreas diversas, ingressaram no Magistério, em geral, após três anos da formação básica, e no início da vida profissional iniciaram o trabalho com alunos com necessidades especiais, por isso tinham experiência, em média, de 9,5 anos no atendimento desta clientela, apesar de no grupo existirem também professoras inexperientes, que estavam iniciando o trabalho.

Procederemos agora à análise dos dados referentes aos alunos, a partir das informações fornecidas por suas professoras e que serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

PERFIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E DA COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS ESPECIAIS E REGULARES

“Às vezes, ele chora, às vezes eu não sei por que ele está chorando, se tá com sede, se quer beber água, se quer...então eu sempre utilizo o Sim e o Não: “você está com dor de cabeça? sim ou não?”.

Mas aí... eu tenho que elaborar várias perguntas...”.

Professora de uma escola especial

Dos 87 alunos com deficiência motora e da comunicação, matriculados em escolas especiais e regulares da região estudada em março de 1999, 74 alunos participaram deste

estudo, sendo 59 de escolas especiais-EE e 15 de escolas regulares-ER. As professoras de turma responderam ao questionário referente a cada aluno incluído no estudo.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos pela análise dos questionários. O capítulo está dividido em sete partes: dados demográficos, características das habilidades motoras, características da comunicação oral, características da comunicação escrita, formas alternativas de comunicação oral usadas pelos alunos e formas alternativas de comunicação escrita usadas pelos alunos, busca de alternativas para a comunicação oral e escrita, função comunicativa apresentada pelos alunos, interação do aluno na escola, informações sobre tratamentos que os alunos realizavam. Os comentários e a opinião das professoras a respeito do questionário serão apresentados ao final do capítulo.

Dados demográficos dos alunos

A Tabela 6 mostra a distribuição dos alunos por sexo, faixa etária e tipo de escola. Quarenta e três por cento (32) eram do sexo feminino e 57% (42) do sexo masculino. A idade mínima encontrada foi de cinco anos e a máxima, de 21 anos, com maior concentração aos sete anos de idade, tanto no grupo da escola regular (20%) quanto na escola especial (14%).

Tabela 6

Distribuição dos alunos por sexo, faixa etária e tipo de escola

FAIXA ETÁRIA	ESCOLA REGULAR		ESCOLA ESPECIAL		TOTAL
	SEXO		SEXO		
	F	M	F	M	
5-9 anos	2	5	11	15	33
10-14 anos	1	2	9	10	22
15-21 anos	2	3	7	7	19
TOTAL	5	10	27	32	74

A faixa etária de 5 a 9 anos representou 44% (33) do total. Destaca-se que na faixa etária de 10-14 anos encontravam-se 30% (22) do total de alunos e, na faixa etária de 15 a

21anos, 26% (19). A média de idade foi de 11 anos. Esta distribuição foi semelhante tanto na escola regular quanto na escola especial. Os dois grupos diferiram na faixa de 10-14 anos, faixa de menor percentual entre os alunos da escola regular, enquanto na escola especial o percentual de alunos decresceu, em proporcionalidade indireta, ao avanço da idade.

Sobre o diagnóstico, foram obtidas informações de 67 alunos. Os dados encontram-se no Gráfico 7.

Gráfico 7. Distribuição dos diagnósticos dos alunos de escolas regulares e especiais.

O diagnóstico mais encontrado foi o de Paralisia Cerebral, representando 82% do total (55/67). Destes, 13 eram casos associados a síndromes genéticas, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental. Entre os demais, destacaram-se os diagnósticos de mielomeningocele (3), distrofia muscular progressiva (1), esclerose tuberosa (1), hidrocefalia (2), seqüela de meningite (1), síndrome genética (2), microcefalia (2).

No sentido de conhecer além das dificuldades que o diagnóstico engloba e que por ele podemos inferir, perguntou-se sobre as “dificuldades associadas” apresentadas pelos alunos e que, evidentemente, as professoras tinham conhecimento. A presença de dificuldades associadas foi assinalada afirmativamente, pelas professoras, para 66 alunos. Destes, seis referiram-se à deficiência auditiva, 24 à deficiência visual e 43 relacionavam-se à deficiência mental. Cabe destacar que algumas professoras assinalaram a categoria “outros” e explicitaram como “problema motor”, “fala”, demonstrando que não associavam estas alterações às patologias citadas no diagnóstico.

Em ambos os grupos, as professoras obtiveram informações sobre o diagnóstico do aluno através de várias fontes. A principal fonte de informação nos dois grupos foram os familiares, representando 80% (59/74) no total de alunos. A pasta do aluno na escola foi fonte de informação para 60% (44) dos alunos. Considerando o percentual destas duas

categorias, informações recebidas pelos familiares e colhidas na pasta do aluno, houve um predomínio acentuado no grupo da escola especial. Ressalta-se que esta diferença foi estatisticamente significativa tanto nas informações relacionadas ao diagnóstico como aos distúrbios associados ($p < 0,01$).

A própria observação da professora foi apontada como fonte de informação em 49% do total de alunos (36). Apenas quatro professoras informaram ter como fonte de informação o médico.

Entre as professoras das escolas regulares, após os familiares, a principal fonte de informação foi o professor itinerante, de quem receberam informações para 7 dos 15 alunos. O item “outros” incluiu profissionais da escola, como professores anteriores do aluno (inclusive contatos informais com professoras da escola anterior do aluno), Direção da escola e orientador pedagógico. Uma professora mencionou que recebeu informações através da psicóloga responsável pelo aluno e quatro incluíram a pasta do aluno como fonte de informação.

Já no item referente a dificuldades associadas, a principal fonte de informação foi a própria observação da professora, tanto na escola especial quanto na escola regular, assinalada para 51 alunos (68%). A família e as informações da pasta do aluno também são fontes importantes para as professoras da escola especial, apontadas nos questionários de 33 e 29 alunos respectivamente. Enquanto as professoras da escola regular receberam informações das alterações associadas pela professora itinerante (7) e por outros (5). Neste item, seis professoras receberam informações do médico responsável pelo aluno.

Ressalta-se, assim, a importância da parceria com as famílias para o conhecimento do aluno bem como a professora itinerante, vinculada às escolas regulares. Destaca-se, ainda, a pasta do aluno como possibilidade de transmissão de informações, com uso predominante nas escolas especiais.

A seguir, o Quadro 1 apresenta a distribuição dos alunos por tipo de escola e a série correspondente.

Quadro 1
Distribuição dos alunos por série e tipo de escola

	Escola Regular	Escola Especial	TOTAL
C.E.	1		1
CMS/ EI	2	4	6
CMS/ CA	2	4	6
CMS/ 1 ^a	3	13	16
3 ^a	2	-	2

4ª	2	-	2
5ª	2	-	2
6ª	1	-	1
CMS	-	32	32
CSS	-	3	3
PTI	-	3	3
TOTAL	15	59	74

Legenda: CE: Classe Especial; CMS: Classe Multiseriada; EI: Educação Infantil; CA: Classe de Alfabetização; CSS: Classe sem seriação; PTI: Professora de Trabalho Individual.

Os alunos das escolas regulares freqüentavam desde a Educação Infantil (2) até a 6ª série (1). Um aluno freqüentava uma classe especial (CE). O maior quantitativo é de alunos da 1ª série (3).

Entre os alunos das escolas especiais, três estavam em atendimento individual com a professora de trabalho individual (PTI), três em classes sem seriação (CSS) e os demais em classes multiseriadas (CMS) com conteúdos correspondentes a educação infantil (4), classe de alfabetização (CA) e 1ª série (13). Outros 32 alunos freqüentavam turmas multiseriadas, sem especificação de seriação. Destaca-se que dos três alunos que estavam em atendimento individual, dois estavam sendo inseridos ao grupo de outra professora.

O tempo médio de permanência na atual escola, variou de 3,1 anos na escola especial e 1,8 anos na escola regular, sendo a média total de 2,8 anos.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição dos alunos por tempo de permanência na atual escola e tipo de escola. Ressalta-se que as professoras não informaram este item para cinco alunos, sendo um da ER.

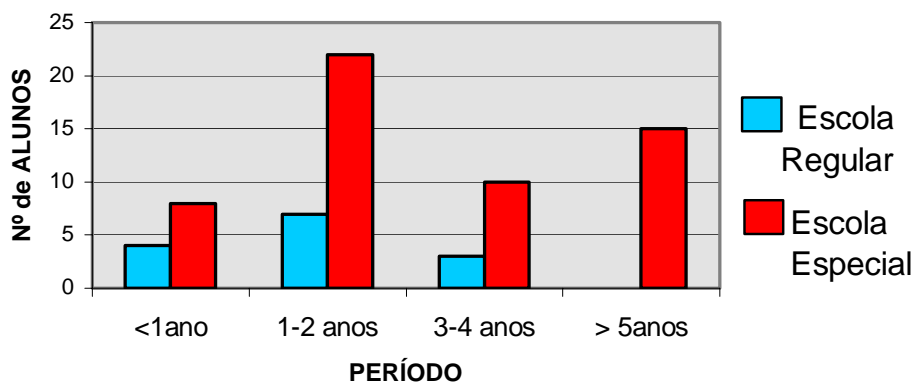


Gráfico 8. Distribuição dos alunos de escola regular e especial por tempo de permanência na escola atual.

Entre os alunos das escolas regulares, 29% (4/14) ingressaram este ano na escola, cinquenta por cento (7) estavam na escola por 1-2 anos e 21% por 3-4 anos, tempo máximo na escola regular.

Entre os alunos das escolas especiais, a maior concentração também ocorreu no período de 1-2 anos de permanência na escola atual, faixa com 40% (22/55) dos alunos deste grupo. Catorze por cento (8) ingressaram este ano, 18% (10) estavam na escola por 3-4 anos e 27% (15) permaneciam por mais de cinco anos, sendo que um dos alunos freqüentava a escola especial por 13 anos, período máximo neste grupo.

A média de permanência do aluno na escola atual foi de três anos.

Dessa forma, tanto na escola regular quanto na escola especial, foi identificado um percentual de alunos novos, que ingressaram este ano na escola de 17%. Vale destacar ainda que, considerando o total de alunos, 59% estava há dois anos ou menos na escola. O que condiz com a maior concentração de alunos na idade de 7 anos nos dois grupos, porém se considerarmos a média de idade de 11 anos, podemos supor que o aluno ingressou tarde na escola ou que esteve em outras escolas antes da atual, aspecto não abordado neste estudo.

Completando os dados demográficos do aluno, procedeu-se a análise quanto ao nível de alfabetização, optando-se por utilizar os percentuais, devido à diferença acentuada no número de alunos dos dois grupos. O gráfico 9 mostra a distribuição percentual dos alunos por tipo de escola.

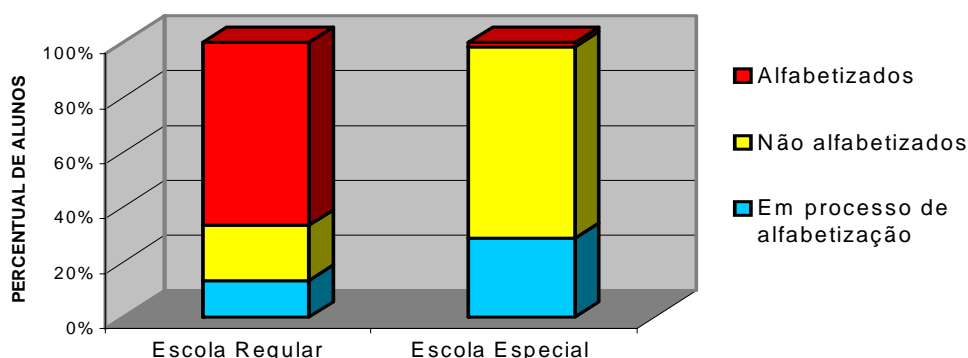


Gráfico 9: Distribuição dos percentuais entre os alunos de escola regular e especial quanto ao nível de alfabetização.

Do total, 15% eram alfabetizados (11/74), sendo 90% destes alunos da escola regular. Vinte e seis por cento (19) encontravam-se em processo de alfabetização sendo que

90% (17) desta categoria formada por alunos da escola especial. A maioria dos alunos deste estudo era não alfabetizada, representando 59% do total (44/74), sendo 93% (41) alunos da escola especial e 7% (3) de escola regular.

Características das habilidades motoras dos alunos

Quanto às habilidades motoras do aluno, foram coletadas informações sobre a mobilidade e a possibilidade de uso das mãos.

Os resultados quanto à mobilidade podem ser observados no Gráfico 10, que apresenta a distribuição dos alunos quanto à forma de locomoção.

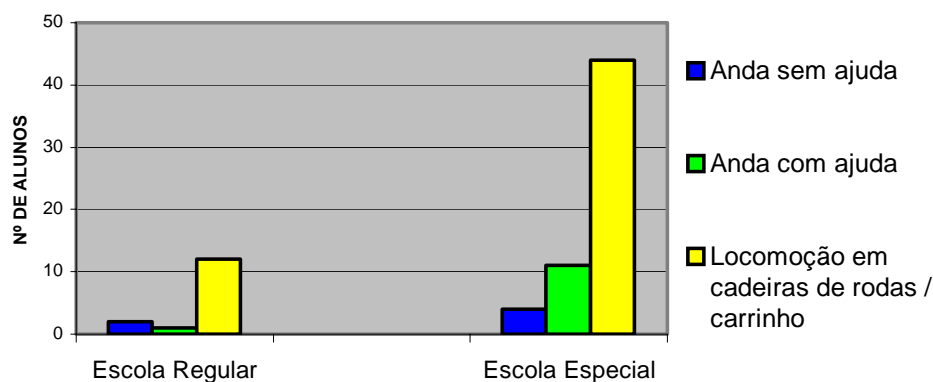


Gráfico 10. Distribuição dos alunos de escolas regulares e especiais segundo a forma de locomoção.

Verifica-se que predominou nos dois grupos os alunos que se locomoviam com auxílio de cadeira de rodas, ou se não tinham, usavam o carrinho. Em geral, este carrinho é do tipo Zeus, e é o disponível na escola para os alunos que não dispõem de cadeira de rodas adequada ou vinham para a escola sem a cadeira de rodas própria.

No total, somente 8% (6) andavam sem ajuda e 16% (12) andavam com ajuda de outra pessoa. Setenta e dois por cento (53) locomoviam-se em carrinho ou cadeira de rodas com ajuda de outra pessoa. Destes três eram independentes na locomoção com cadeira de rodas. Alguns destes alunos encontravam dificuldades para deslocar-se pela escola devido às barreiras arquitetônicas e eram transportados no colo.

Quanto à mobilidade, não houve diferença significativa entre os alunos da escola especial e regular.

Na sala de aula, a maioria dos alunos permanecia sentada na cadeira de rodas (49%) e 15% no carrinho. Um aluno da escola especial estava em processo de adaptação à cadeira

de rodas, permanecendo no carrinho quando não a aceitava. Os demais utilizavam a própria cadeira da escola, com adaptação (4%) ou sem adaptação (32%).

Ressalta-se que os alunos que permaneciam na cadeira de rodas ou carrinho enfrentavam dificuldades maiores para a participação nas atividades por inadequação do mobiliário, como altura de mesa que não permitia o acesso à cadeira de rodas.

A possibilidade do uso das mãos e do apontar foi abordado em duas perguntas. Na pergunta “o que o aluno consegue fazer sem ajuda?”, as professoras informaram que 92% dos alunos eram capazes de realizar, de forma independente, alguma atividade com as mãos. Destes, 78% (53/68) conseguiam colocar mão sobre um objeto, 68% (46) podiam segurar por pouco tempo um objeto e 63% (43) eram capazes de manter um objeto na mão. Observa-se que para alguns alunos as três opções foram assinaladas.

Apenas seis alunos não usavam as mãos sem ajuda. Destes, quatro podiam apontar com os olhos, dois com movimentos de mãos/braços. Uma professora assinalou o apontar com os pés e acrescentou em “outros”, o “apontar” com a cabeça para um dos alunos. Destaca-se que um destes alunos, usava o código de levantar os braços para o SIM. Uma professora não assinalou nenhum dos itens.

Características da comunicação oral dos alunos

Entre as características da comunicação dos alunos foram coletadas informações sobre a compreensão da linguagem pelo aluno, forma de comunicação oral, efetividade da comunicação, ou seja, a frequência com a qual a professora entendia a expressão do aluno.

Sobre a habilidade de compreensão da linguagem pelo aluno, verificou-se que entre os alunos da escola regular, 100% respondiam quando chamados pelo nome (excluindo-se um com deficiência auditiva severa), compreendiam ordens e perguntas simples. Entre os alunos das escolas especiais, 90% respondiam quando chamados pelo nome, 80% demonstravam compreensão de ordens simples, como *olha pra cá!*, *espere*. E 74%, dos alunos deste grupo, compreendiam perguntas simples, como *você quer o livro?*, *onde está fulano?*, sendo este o único item, referente à compreensão, em que houve diferença significativa entre os dois grupos de alunos.

Do total de alunos participantes, apenas 6 (8%) não apresentavam alterações da comunicação oral e foram incluídos neste estudo pela dificuldade na comunicação escrita.

Portanto, do total, 92% apresentavam dificuldades na fala (22) ou não falavam (46), representando 62% dos alunos. A Tabela 7 mostra a distribuição dos alunos por alterações da fala por tipo de escola.

Tabela 7
Distribuição dos alunos segundo as alterações da fala e tipo de escola

	ALUNOS						
	FALA COM DIFICULDADE			NÃO FALA			
	lenta	limitada a poucas palavras	difícil compreensã o	sons com significad o	sons para chamar atenção	sons sem significad o	não emite sons
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Escola Regular	4 *	3 *	8 *	0	3	0	0
Escola Especial	0	7 *	6 *	7	14	16	6
TOTAL	4 *	10 *	14 *	7	17	16	6

* Foram assinaladas mais de uma opção para quatro alunos.

Entre os alunos com dificuldade na fala, 11 eram de escola regular e 11 de escola especial. Para as professoras, 45% destas dificuldades foram categorizadas como de difícil compreensão, estando a maioria dos alunos da escola regular nesta classificação (8/11). Destaca-se que duas professoras assinalaram todas as opções, ou seja, fala lenta, limitada a poucas palavras e de difícil compreensão. No grupo da escola especial, a fala de cinco alunos foi caracterizada como limitada a poucas palavras, difícil compreensão (4) e para 2 alunos foram assinalados os dois itens.

Dos quarenta e seis alunos que não falavam, 37 % emitiam sons para chamar atenção. Neste item encontram-se os três alunos de escola regular que não falavam. O maior quantitativo de alunos da escola especial (16), neste item, emitia sons sem significado, representando 35% (16/46). Apenas sete alunos emitiam sons com significado, como por exemplo, *ááá* para solicitar água. Seis alunos não emitiam sons.

Excluídos os alunos que falavam sem dificuldade, os professores informaram que a comunicação era efetiva em 38% dos alunos (26/68), os quais são compreendidos “sempre” ou “na maioria das vezes”. Ao responder a pergunta com que frequência “você compreende o que este aluno quer dizer:” a opção “algumas vezes” foi registrada para 24% dos alunos (16 / 68) e, “raramente ou nunca”, para 38% dos alunos (26/68).

A Tabela 8 apresenta a distribuição da frequência com que a professora compreendia o aluno por tipo de escola, com diferença significativa entre os dois grupos ($p=0,01$).

Tabela 8
Distribuição da frequência com que a professora compreende o aluno que não fala ou fala com dificuldade por tipo de escola

COMPREENDE	Escola Regular		Escola Especial	
	N.º	%	N.º	%
sempre/maioria	11	79%	15	28%
algumas vezes	1	7%	15	28%
raramente/nunca	2	14%	24	44%
TOTAL	14	100%	54	100%

Verifica-se que 44% (24) dos alunos da escola especial expressavam-se de maneira raramente ou nunca compreensível para a professora, enquanto que 28% eram compreendidos sempre ou na maioria das vezes. Na escola regular, 79% eram compreendidos sempre/na maioria das vezes, porém 21% (3/14) eram compreendidos algumas vezes ou raramente.

Características da comunicação escrita dos alunos

No que se refere à comunicação escrita, perguntou-se sobre a presença de dificuldade e o tipo de dificuldade apresentada pelo aluno, e sobre o uso do lápis.

A Tabela 9 apresenta a distribuição dos alunos quanto às dificuldades de escrita, ressaltando-se que todos os participantes do estudo apresentavam limitação ou impedimento para a comunicação escrita.

Verifica-se que a maior parte dos alunos deste estudo não escrevia, representando 81% do total. Vinte por cento (14/74) escreviam com dificuldade, sendo sete alunos da escola especial e sete da escola regular. A dificuldade na escrita mais freqüente foi a “lenta”, apontada para oito alunos.

Tabela 9
Distribuição dos alunos segundo as alterações da escrita por tipo de escola

ALUNOS

ESCOLA	ESCREVE COM DIFICULDADE			NÃO ESCREVE	USO DO LÁPIS**		
	lenta	difícil compreensão	necessário uso de adaptações	E	sem dificuldade de	com dificuldade de	não utiliza
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Escola Regular	5*	3*	2*	8	1	10	4
Escola Especial	3	2	2	52	7	26	25
TOTAL	8*	5*	4*	60	8	36	29

*Para um aluno foram apontadas as três opções.

** Para um aluno da escola especial este item não foi referido.

A seguir o item mais assinalado foi a escrita de difícil compreensão (5) e a necessidade de usar adaptações (3). Ressalta-se que a escrita de um aluno, da escola regular, foi caracterizada nos três itens. Vale destacar que para dois alunos de escola especial foi assinalada a categoria “outros”. Um destes alunos não escrevia, porém destaca-se a colocação da professora esclarecendo que atribuía a dificuldade ao déficit mental. A outra referência assinalada em “outros” correspondia à ausência de movimentos finos e ao fato da aluna só rabiscar.

Complementar a esta questão da escrita, perguntou-se a respeito da utilização do lápis, de maneira geral. Apesar de só ser solicitado o preenchimento deste item para aqueles que não escreviam, este item só não foi assinalado para um aluno. Dessa forma, procedeu-se a análise considerando todas as respostas.

A maioria, nos dois grupos, utilizava lápis com dificuldade, sendo 44% (26) das escolas especiais e 29% (10) das escolas regulares. Destaca-se que 39% não utilizavam o lápis, sendo 25 alunos das escolas especiais e 4, das escolas regulares.

Entre os alunos que escreviam, pode-se verificar que 8 utilizavam o lápis com dificuldade, representando 57% neste grupo, dos que escreviam.

Portanto, totalizou-se 65 alunos que utilizavam o lápis com dificuldade ou não utilizavam, representando a repercussão dos comprometimentos motores que dificultavam ou impediam o uso independente das mãos para a função da escrita. Este total representa 88% (65/74) dos alunos. Ressalta-se que a limitação no uso do lápis, estende-se para outras atividades como desenho e pintura, com uso de pincel, que também necessitaria de modificações ou uso de adaptações para possibilitar o uso de forma independente por parte do aluno.

Formas alternativas de comunicação oral utilizadas pelos alunos

Os modos de comunicação utilizados pelos alunos foram apontados pelas respectivas professoras. Ressalta-se que a fala foi apontada como modo de comunicação para 27 alunos, conforme já assinalado anteriormente. Porém uma professora assinalou, no item referente à fala, que o aluno não falava, entretanto ao responder o item “atualmente, como este aluno se comunica?” assinalou a fala como um dos recursos de comunicação usados pelo aluno. Por outro lado, duas professoras que marcaram o item “fala com dificuldade”, não registraram a fala como modo de comunicação atual. Excluídos os alunos que falavam sem dificuldades, foram analisados os modos de comunicação e os recursos alternativos à fala, identificados pelas professoras para os demais 68 alunos. O Gráfico 11 mostra esta distribuição.

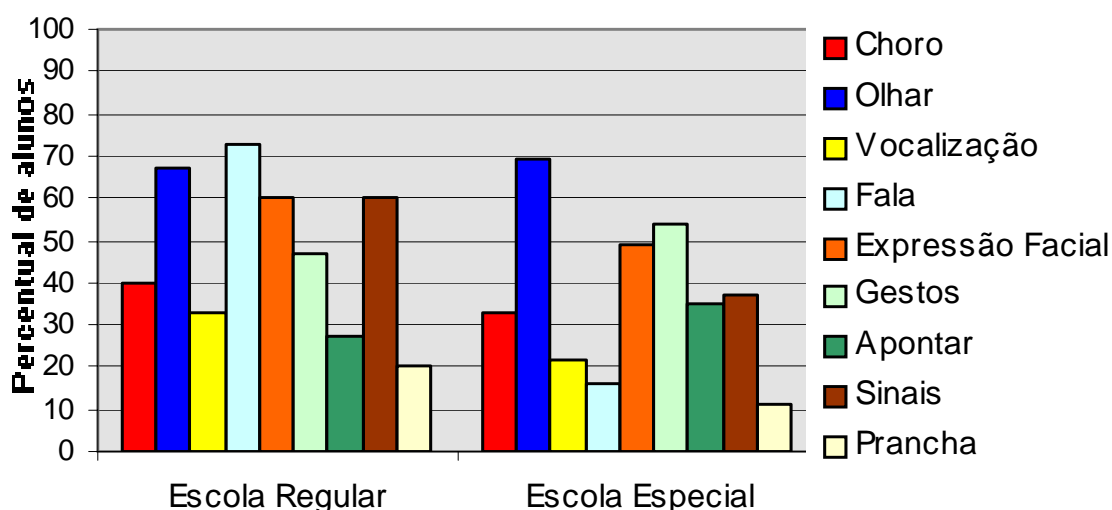


Gráfico 11. Distribuição dos modos de comunicação usados pelo aluno.

O recurso apontado com maior frequência nos dois grupos de alunos, escola regular e especial, foi o olhar, usado por 75% do total de alunos (51/68).

No grupo de alunos da escola especial predominou o olhar, referido para 41 alunos, 69% deste grupo; o uso de gestos, como puxar, pegar objeto desejado, registrado para 32 alunos (54%); a expressão facial usada por 29 alunos (49%); uso de sinais convencionais, como acenar cabeça para Sim/Não, mencionado para 22 alunos (37%); o apontar, com

qualquer parte do corpo, foram recursos apontados para 21 alunos (36%) e o choro para 20 (34%).

No grupo de alunos da escola regular, a fala, ainda que com dificuldade, era o principal modo de comunicação usado por 11 alunos (73%). O olhar foi assinalado para 10 alunos, 67% deste grupo. Segue-se a expressão facial e o uso de sinais convencionais, usados por 9 alunos (60%) e o uso de gestos, recurso assinalado para 7 alunos (47%). Destaca-se ainda que, o choro foi apontado como modo de comunicação para 6 alunos, ou seja, 42% do grupo de alunos das escolas regulares.

A única categoria com diferença significativa entre os dois grupos foi o uso da fala ($p < 0.001$).

Considerando o total de alunos, obtiveram-se como formas de comunicação mais referidas em ordem percentual: olhar, gestos/ações, expressão facial, sinais, choro, apontar, fala e, por último, o uso de prancha de comunicação. Evidencia-se o uso de várias modalidades comunicativas por cada aluno, em complementação, mas essencialmente em substituição a fala e usando essencialmente recursos do próprio corpo.

A comunicação com uso de fotos, desenhos ou símbolos foi apontada pelas professoras de 14 alunos, predominando o uso de fotografias associada aos demais. Cabe ressaltar que o objeto não foi incluído entre as opções, mas seu uso como mediador da comunicação pode estar associado ao olhar, apontar e ao uso de gestos.

O uso de pranchas, fichário ou álbum de comunicação foi registrado para 10 alunos, sendo 7 de escola especial e 3 de escola regular, representando 15% do total de alunos.

Observa-se que o uso de pranchas de comunicação estava em processo inicial e incipiente.

Dos alunos da escola regular, um iniciou e a professora interrompeu por não ter conseguido estabelecer um meio de resposta com o aluno; um aluno só faz uso da prancha com a professora itinerante, professora que o acompanha uma vez por semana.

Portanto, somente um, aluno de classe especial, fazia uso rotineiro de prancha de comunicação com uso de símbolos como recurso para a alfabetização e como linguagem suplementar a linguagem de sinais.

Em relação aos alunos das escolas especiais, dois faziam uso rotineiro da prancha em sala de aula, embora com uso bem limitado. Os demais dispunham de prancha de

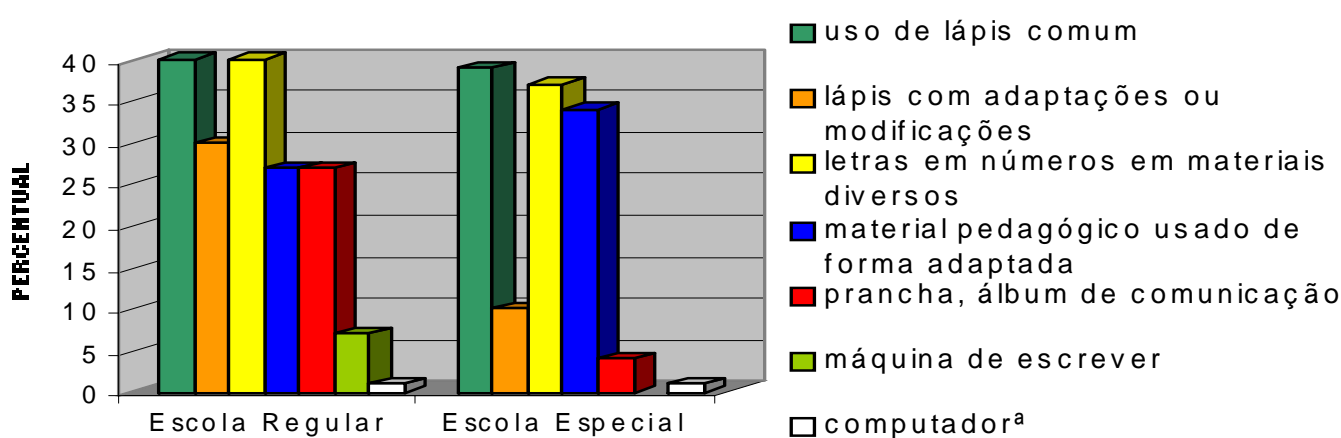
atividades confeccionada pela professora, com fotografias coloridas das atividades oferecidas na sala de aula que o aluno poderia escolher e outros espaços da escola como refeitório, banheiro e pátio.

Formas alternativas de comunicação escrita utilizadas pelos alunos

Quanto aos recursos relacionados à escrita, 18 alunos da escola especial não utilizavam nenhum e, para um aluno, este item não foi informado.

Do total, 46% (34) usavam mais de uma alternativa para a função da escrita, combinando uso de lápis sem adaptações ou adaptados, letras e números confeccionados em diferentes materiais ou o uso do próprio material escolar de forma adaptada.

O Gráfico 12 mostra a distribuição percentual dos recursos alternativos à escrita, usados nas escolas regular e especial.



a. o uso do computador ocorre em casa ou em outras Instituições (vide nota).

Gráfico 12. Distribuição dos recursos usados para a escrita dos alunos de escolas regulares e especiais.

Verificou-se, na escola regular, a proporcionalidade no uso do lápis comum, lápis com adaptações ou modificações, como lápis HB ou restrição no uso de determinados tipos de lápis como lápis cera e material pedagógico adaptado, com uso de letras e números confeccionados em materiais diversos.

O que diferia na escola especial, onde se usava o lápis comum, material pedagógico adaptado, com uso de letras e números confeccionados em espuma, madeira ou borracha ou

o próprio material pedagógico usado de forma adaptada, ou seja, a professora preparava a folha de exercício, na qual o aluno apontava ou olhava a resposta.

Na análise dos dois grupos de alunos, ressalta-se que o uso do lápis sem adaptações foi registrado para 38% do total dos alunos (28/74), sendo que destes, onze alunos utilizavam somente o lápis. O lápis adaptado era usado por 13 alunos. Estas adaptações, como mencionado, referiram-se desde restrições no tipo de lápis usado, como uso apenas de lápis cera, por ser de mais fácil preensão, e uso de lápis HB, com objetivo de diminuir o esforço na escrita, até uso de adaptações funcionais, como por exemplo, do tipo aranha mola.

Como alternativa à escrita, predominou o uso de material pedagógico adaptado, como letras e números em tamanho grande, confeccionados em espuma resistente ou madeira, que o aluno apontava com o olhar ou manuseava. Somente um aluno utilizava de forma isolada esta alternativa, outros 27 alunos a utilizavam associada a outras opções.

Uma alternativa apontada foi a utilização do material escolar de forma adaptada, como apontar resposta no próprio livro, alternativa usada por 24 alunos no total, sendo que um aluno só dispunha desta alternativa para a expressão escrita.

O uso de prancha, fichário ou álbum de comunicação foi apontado para 15 alunos, como alternativa à escrita, seis dos quais já referidos anteriormente no item referente ao modo de comunicação. Questionado o tipo de prancha, verificou-se que 4 usavam regularmente, prancha de letras (1), símbolos e palavras (1), palavra sim/não (1), caderno grande sem pauta com figuras, letras e palavras (1). Um aluno apontava opções escritas somente com professor itinerante. Dois alunos utilizavam pranchas de colegas de turma. Um aluno fazia uso de figuras coloridas e fotografias para mediar suas respostas. Três outros alunos dispunham de prancha de letras, usadas quando a professora não entendia o que o aluno queria dizer. Duas tinham prancha de comunicação com símbolos de atividades e pessoas, sendo que uma não levava para a escola, no momento, e com a outra aluna a professora só usava quando a aluna queria contar algo que ela não entendia por outros meios. E, outros dois alunos apontavam figuras e letras soltas.

Destaca-se, ainda, que um aluno de escola regular usava máquina de escrever para fazer os trabalhos de casa e dois alunos faziam uso de computador em casa ou em outras Instituições⁹.

Outras alternativas eram usadas pelas professoras de alunos de séries mais avançadas. Em geral, a professora perguntava, o aluno ditava oralmente a resposta ou texto

⁹ As Instituições referidas são a UERJ, onde dois alunos eram participantes de outras pesquisas em Comunicação Alternativa e Ampliada, coordenadas pela Prof^a Leila Nunes, e a FUNLAR, Fundação Municipal Lar Escola Francisco de Paula, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

e a professora ou um colega escreviam ou ainda a professora escrevia e perguntava somente letras mais difíceis, tipo “ç ou ss”. Foram também citadas alternativas, como um colega que copiava a matéria com carbono para o aluno; xerocopiar caderno de um colega; ou para o dever de casa, alguém em casa escrevia por ele.

Observa-se a limitação quanto aos recursos alternativos à escrita disponíveis tanto na escola regular quanto na escola especial. Como visto anteriormente, a grande maioria dos alunos faziam uso do lápis com dificuldade, mas para um grupo de alunos este era o único recurso utilizado. Destaca-se, ainda, que quase metade dos alunos usava uma combinação de vários recursos, o que também pode significar a busca de alternativas adaptando-se às diversas atividades realizadas e necessidades dos alunos, ainda que a disponibilidade de recursos seja limitada. Para algumas crianças, o uso do lápis mesmo o lápis de cera era usado somente com a ajuda da professora, que segurava na mão da criança ou mantinha o lápis em posição de uso, vertical, facilitando o aluno que movimentava os braços.

Na escola regular, observa-se, ainda, a ajuda dos colegas, bem como de familiares para ajuda nos deveres de casa, como alternativa importante para o aluno com dificuldade ou impossibilidade de escrita.

Busca de alternativas para a comunicação oral e escrita

Além do modo de comunicação que o aluno utilizava, no momento, foi informada a experimentação de outras formas para 17 alunos. Para cinco alunos este item não foi informado e para os demais foi assinalado a negativa quanto às tentativas anteriores para alternativas à comunicação.

Entre as modalidades de comunicação já utilizadas anteriormente foram apontadas o comunicador artesanal para um aluno, a fala (3), uso de cartões com figuras (1), escolha entre dois objetos, apontando com o olhar ou mãos, estabelecer código para Sim/Não pelo sorriso e o uso de prancha para 7 alunos. Destes últimos, um era de escola regular e fazia uso da prancha; os demais, alunos de escola especial, um, a professora continuava tentando estabelecer comunicação com prancha de fotografias e para três alunos, as professoras estavam modificando ou iniciando prancha de Sim/Não, prancha para atividade pedagógica

com números. Um aluno já utilizou o comunicador tipo relógio, mas pela demora do aluno no acionamento a professora deixou de usar.

As professoras informaram que estavam sendo iniciados outros modos de comunicação para 29 alunos. Destes, a maioria eram alunos de escola especial e 15 referiam-se ao uso de pranchas, especificamente, prancha do tipo Sim/Não, prancha com fotografias de atividades da sala de aula e da escola, prancha com temas pedagógicos que estavam sendo trabalhados, figuras soltas e, para algumas crianças, o uso associado de sinais e o estabelecimento de código de Sim/Não por gestos. Para dois alunos, com alterações visuais, as professoras estavam planejando uso de materiais de texturas diferentes, significativos para os alunos. Para um aluno, de escola regular, estava sendo introduzida mesa inclinada, confeccionada pela escola, para facilitar à escrita do aluno. E, para outros alunos, as professoras apontaram que as modificações estavam sendo planejadas sem definição ainda.

Observou-se que grande parte dos alunos para os quais as professoras indicaram o planejamento de novas formas de comunicação (13/29) eram crianças com graves comprometimentos da comunicação que não apresentavam sinalização de Sim/Não ou satisfação/ insatisfação, de modo claro para que a professora compreendesse.

No total, dez alunos já dispunham de algum tipo de prancha organizada como forma de comunicação alternativa para a expressão oral ou escrita. As observações quanto ao uso da prancha já foram relatadas nos itens correspondentes a comunicação oral e escrita.

Quanto à organização, quatro pranchas eram de letras maiúsculas, sendo três dispostas em ordem alfabética e uma disposta como no teclado, sobre cartolina (3) e madeira (1). Dois alunos utilizavam fotografias coloridas dispostas em folhas de papel ofício isoladas, com atividades da escola e da sala de aula. Dois alunos dispunham de símbolos PCS e fotos de pessoas da família, professores e colegas da escola organizadas em álbum de fotografia. Uma professora organizou figuras de atividades da escola em cartões e agrupados em folhas com quatro opções em cada folha dispostas em fichário com plástico transparente. E, por último, para um aluno era utilizada uma prancha com palavras Sim (na cor verde) /Não (na cor vermelha). Como este e outros alunos da mesma professora participaram do Estudo Observacional, pode-se acompanhá-la em sala de aula por alguns meses. Verificou-se que no decorrer da realização deste trabalho, esta professora foi inserindo símbolos PCS coloridos, em prancha com espaço previsto, inicialmente, para nove símbolos, com vocabulário relacionado a sentimentos e comportamentos do aluno, como doente/ dor, alegre/ triste, sim/ não. A professora usava ainda a prancha para atividades com o grupo de alunos, como quando ao contar estória, solicitando a resposta para perguntas sobre a estória contada através de figuras ou símbolos colocados na prancha.

Pelos dados apresentados, percebeu-se a tentativa das professoras em desenvolver ou, pelo menos, a intenção de buscar, planejando e confeccionando material que possibilitasse outras formas de comunicação para o aluno, principalmente na escola especial e para as crianças mais graves, que não apresentavam sinalização para Sim/ Não.

Função comunicativa apresentada pelos alunos

No questionário foram abordadas, ainda, onze perguntas referentes à função comunicativa de saudar, solicitar, responder, chamar atenção e comentar (contar ou relatar).

A Tabela 10 mostra a distribuição das funções comunicativas apresentadas pelos alunos por tipo de escola. Cabe explicar que pelo número bem diferenciado de alunos nos dois grupos, mais uma vez optou-se por usar os percentuais dentro de cada grupo de modo a permitir uma comparação entre as funções apresentadas pelo conjunto de alunos de escolas regulares e especiais.

Vale ressaltar-se que a Tabela 10 apresenta somente as respostas afirmativas, ou seja, as funções que os alunos apresentavam, porém além da opção afirmativa e negativa, foi dada uma terceira opção, a de “não observado”. Esta opção foi assinalada com mais frequência para as habilidades de solicitar objetos não visíveis no ambiente para a criança e para chamar atenção da professora para atividade interrompida. As professoras assinalaram para estas funções, a categoria de “não observadas”, para 23% e 16% do total de alunos, respectivamente. Isto significa que as professoras ainda não haviam observado alguma sinalização da criança que pudesse ser entendida como solicitação de objetos não visíveis ou para continuação de uma atividade, apesar de terem identificado alguma situação durante a qual o aluno poderia ter se expressado, ou significa que a professora não identificou uma situação em que tal habilidade pudesse ser observada.

Tabela 10
Distribuição das funções comunicativas apresentadas pelos alunos de escolas regulares e especiais

ALUNOS			
FUNÇÃO COMUNICATIVA	Escola Regular n=15 %	Escola Especial n=59 %	TOTAL n=74 %
Aceita atividades/ objetos oferecidos	100	93	95
Solicita o que quer	75	93	76
Solicita objetos visíveis	93	64	70
Responde perguntas	100	61	69
Cumprimenta pessoas	100	35	68
Escolhe entre duas opções	87	61	66
Mostra insatisfação/ frustração	60	67	66
Solicita ajuda	73	47	53
Solicita continuação de atividade interrompida	40	49	47
Conta/ narra fatos (comentário)	60	24	31
Faz perguntas / solicita informação	73	18	30
solicita objetos não visíveis	53	24	30

Vale apontar que somente em dois itens, o item “não observado” não ocorreu para nenhum dos alunos: aceitação das atividades propostas, habilidade de solicitar objetos ou pessoas visíveis no ambiente e, portanto, apresentaram percentuais elevados como pode ser verificado na Tabela 10.

Verifica-se que a categoria aceitação foi o item de maior percentual de respostas afirmativas, sendo afirmativa para 95% dos alunos. A habilidade de solicitar o que está visível no ambiente foi apontada como função apresentada por 52 alunos, 70% do total. Por outro lado, 18 alunos não dispunham de nenhum meio ou não manifestavam o desejo de querer algo.

A solicitação de informações, através de fazer perguntas, e a solicitação de objetos não visíveis para o aluno no ambiente foram os itens de percentuais afirmativos mais baixos, 30% (22/74). Destaca-se que a habilidade de perguntar apresentou diferença bem significativa entre os alunos de escola regular e especial ($p=0.000$).

A função de responder a perguntas e cumprimentar/ despedir-se de pessoas com a função de saudação foram apontadas para 51 (69%) e 50 alunos (68%) respectivamente. Ambas as funções também apresentaram diferenças significativas entre os dois grupos de alunos ($p=0.001$ e $p=0.01$). Outra habilidade com diferença significativa entre os grupos de alunos de escola especial e regular foi a solicitação de continuidade de uma atividade

interrompida ($p=0.01$). Esta habilidade foi apresentada por 35 alunos, 47% do total de alunos, sendo 29 de escola especial e seis de escola regular.

As demais habilidades comunicativas não apresentaram diferença significativa entre os dois grupos.

Pode-se concluir, em função dos dados apresentados, que os alunos de escola regular apresentavam, no conjunto, habilidades comunicativas mais desenvolvidas podendo solicitar, tanto informações através de perguntas como pedir ajuda e objetos visíveis no ambiente, bem como responder perguntas da professora mais freqüentemente que os alunos de escola especial.

O fato da habilidade em solicitar continuidade da atividade interrompida ser mais significativo entre os alunos da escola especial pode ser decorrente da turma ser menor e o contato do aluno direto com o professor ser facilitado. Ressalta-se, ainda, que na escola regular a atividade, especialmente, individual com o aluno sofre mais interrupção pela solicitação dos outros alunos, porém também mais facilmente a professora pode se envolver com outras tarefas e não perceber a solicitação do aluno para a continuidade. Acrescenta-se que para um aluno, a professora mencionou que o aluno não tinha oportunidade de expressar esse tipo de solicitação, uma vez que a mãe permanecia na sala e se a professora interrompia para atender outros alunos, a mãe continuava a atividade.

Da mesma forma, a turma menor e a atenção da professora na escola especial podem permitir a criança solicitar o que quer e de alguma forma a professora buscar meios para entendê-la ou o aluno aceitar outra opção oferecida pela professora e cessar a emissão da solicitação. Portanto, não se pode concluir que o aluno consiga o que quer, apenas que dispõe de habilidade para manifestar que deseja algo. Uma outra indicação para a dificuldade em solicitar e que reforça esta interpretação foi o baixo percentual de solicitação de objetos visíveis, que por outro lado pode também estar atrelado ao fato de que a oferta de objetos visíveis para que o aluno pudesse solicitar era pequena.

Por outro lado, os dados apontam para maior gravidade do comprometimento da comunicação nos alunos da escola especial, pois se excetuando os percentuais elevados de aceitação e solicitação de algo que deseja, os demais percentuais foram menores neste grupo, mesmo em habilidades comunicativas básicas e fundamentais como a possibilidade em responder perguntas e escolher entre duas opções, só assinalada para 61% dos alunos.

Após a análise das funções apresentadas, procedeu-se a análise da topografia apresentadas nestas funções.

A cada função comunicativa respondida afirmativamente, perguntou-se o modo como o aluno realizava tal função. As professoras apontaram várias formas de expressão como choro, gestos, sinais, sorriso, uso de prancha, ações como pegar, deslocar-se, olhar,

apontar, vocalizar, falar, pedir. Estas respostas foram agrupadas em três categorias: verbais, associando-se verbalização e vocalização; não-verbais e a associação de ambas as formas verbais e não-verbais. Os resultados são apresentados e analisados a seguir.

Verificou-se que as habilidades de “fazer perguntas”, “contar fatos”, “solicitar objetos não visíveis no ambiente” e “solicitar ajuda” apresentaram predomínio acentuado de expressão verbal, fala ou vocalização, tanto no grupo de alunos de escolas especiais quanto no grupo de escola regular. Na “solicitação de continuação da atividade interrompida” também houve predomínio da forma de expressão verbal.

As formas de expressão não verbais foram mais assinaladas para as funções de protestar ou rejeitar pela demonstração de insatisfação/frustração, “solicitar o que quer”, “solicitar objetos visíveis no ambiente” e para a função de responder. Nas duas últimas, a expressão não-verbal predominou apenas nos alunos da escola especial, sendo que a função de responder é a única na qual a diferença foi significativa nos dois grupos. Isto significa que os alunos de escola especial respondiam de modo mais significativo por meios não verbais.

A associação das topografias verbal e não verbal foi apontada mais frequentemente para as funções de “solicitar objetos visíveis”, “solicitar o que quer” e na função de saudação. Como no exemplo dado por uma professora de escola especial: a criança “emite som, aí vou perguntando o que a aluna deseja, até que sorri quando consegue o que quer”.

Constata-se dessa forma que, a possibilidade de vocalizar ou verbalizar, ainda que poucas palavras ou sons, foi mais assinalada para as habilidades de solicitação apontando que os alunos que não podem produzir expressão oral encontravam-se mais limitados nestas funções. Observa-se, ainda que, para responder, os alunos da escola especial utilizavam essencialmente formas não verbais de comunicação e, como foi abordado anteriormente, com uso predominante de recursos de comunicação não assistida, o que limitava as possibilidades de respostas dos alunos.

Interação do aluno na escola

Outro aspecto abordado no questionário sobre o aluno referiu-se a pessoas com quem o aluno interage na escola. Excetuando-se um aluno, sobre o qual não foi assinalado nenhum item e o outro aluno, com a observação da professora que, em geral, ele não interagia e brincava sozinho, os demais interagiam com a professora (95%), colegas (77%), outros funcionários (66%) e familiares (58%).

Destaca-se a ajuda dos pais nas atividades referentes ao cuidado com o aluno. Dois alunos de escola regular permaneciam na escola acompanhados pela própria mãe. A mãe de um dos alunos ajudava na locomoção da sala de aula ao pátio, ao refeitório e durante o lanche. A outra mãe permanecia na sala de aula e acompanhava o aluno, durante o tempo em que este estava na escola. Registrou-se ainda a permanência de dois pais na escola durante todo o horário escolar, sendo requisitados pelas professoras, quando necessário como, por exemplo, para levar o aluno ao banheiro. Entre os alunos de escola especial, o percentual de convivência com familiares na escola era maior e as mães auxiliavam no lanche e no almoço.

A interação com o professor itinerante é apontada para 14 alunos, 13 de escolas regulares e 1 de escola especial. Ressalta-se que um professor itinerante estava iniciando suas atividades nas escolas especiais no final do primeiro semestre.

Informações sobre tratamentos que os alunos realizavam

Uma pergunta geral sobre que tipo de tratamento, na área da saúde, o aluno fazia e o local, instituição pública e privada foi inserida no questionário. Do total de alunos, as professoras não souberam informar a respeito do tratamento de 10 alunos, 4 de EE e 6 de ER. Nove não realizavam nenhum tipo de atendimento fora da escola, todos de escolas especiais. Portanto, cinquenta e cinco alunos desenvolviam algum tipo de atendimento na área da saúde, correspondendo a 74% do total, sendo nove alunos de escolas regulares e 46 de escolas especiais.

Destes, 26% (19) realizavam apenas um tipo de atendimento, com maior frequência para assistência fisioterápica e outros atendimentos, em geral, musicoterapia e atividades recreacionais, em uma instituição pública. Onze alunos recebiam de quatro a cinco modalidades de tratamento, representando 15% do total de alunos. A maior parte estava envolvida em dois ou três tipos de tratamentos, 34% dos alunos.

Na análise do tipo de assistência recebida na área da saúde, consideraram-se todos os alunos que realizavam pelo menos um tipo de tratamento. Os resultados encontram-se no Gráfico 13.

Verificou-se que a maioria recebia intervenção em Fisioterapia (72%), seguido de outras formas de intervenção para 54% dos alunos, 47% estavam em tratamento de Fonoaudiologia, 25% em Psicologia e apenas 21% realizavam atendimento em Terapia Ocupacional. Em todas as modalidades de intervenção, o local de realização de tratamentos predominante foram instituições públicas próprias ou contratadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

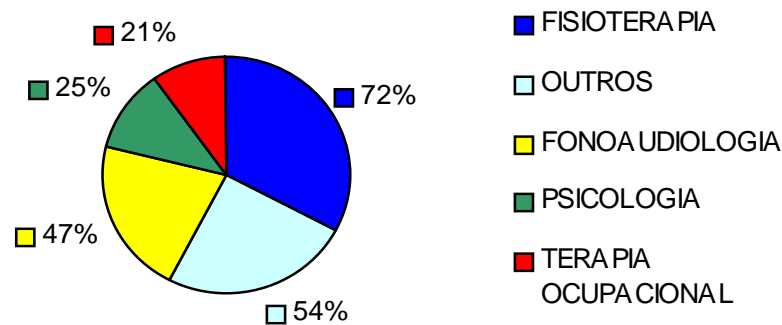


Gráfico 13. Distribuição dos tipos de tratamento realizados pelos alunos de escolas regulares e especiais.

Ressalta-se que apesar da gravidade dos comprometimentos funcionais, a atenção maior, quanto ao tratamento, é voltada para a questão motora global, esquecendo-se das possibilidades da intervenção da Terapia Ocupacional no âmbito da participação nas atividades cotidianas, tanto nas referentes às atividades de vida diária, como alimentação, higiene, quanto às atividades escolares, como adaptação dos instrumentais para realização de atividades como pintura, desenho, escrita, além da estimulação ao desenvolvimento sensorial, perceptivo e motor.

Apenas cinco alunos já receberam intervenção específica na área de comunicação alternativa, dois participaram de outros projetos de pesquisa da UERJ, dois em tratamento particular com uma terapeuta ocupacional e dois eram atendidos por uma fonoaudióloga em uma instituição pública. Outros alunos já haviam participado da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas do IHA, tendo recebido orientações quanto à confecção de pranchas de comunicação e outros alunos já haviam recebido orientação e adaptações para um posicionamento adequado na cadeira de rodas no CVI-Centro de Vida Independente.

Comentários das professoras sobre o questionário

A respeito dos comentários sobre o questionário solicitado às professoras, a grande maioria avaliou positivamente, considerando-o interessante, fácil de responder, fluente, detalhado, completo e bem elaborado. Algumas professoras apontaram a contribuição do próprio questionário: “através do questionário organizei minhas observações de forma prática e visualizei, a partir daí, um quadro do meu aluno”; “me sinalizou outras possibilidades diante da minha total inexperiência”; “este questionário ajudou muito a

analisar o conhecimento das potencialidades de cada aluno e um interesse maior nesta área”; “aborda bem dados iniciais para estudo da criança”. Uma professora relatou a surpresa diante da constatação da limitação de uma aluna quanto às funções comunicativas.

Os aspectos negativos foram ressaltados por cinco professoras e incluíram falta de tempo para respondê-lo, “pois o professor não tem este tempo na escola”; o questionário era “muito repetitivo”; a falta de correspondência com o aluno, “dificuldade em responder a algumas perguntas, porque as opções apresentadas não traduzem exatamente a situação específica deste aluno”; “não parece estar dirigido a este aluno” (aluno que fala, com dificuldade de escrita); falta de correspondência com conhecimento do professor: “o questionário pergunta coisas que fogem ao meu conhecimento”.

Quanto a este último ponto, cabe ainda destacar, que alguns dos termos utilizados realmente não foram de compreensão de todas as professoras, que, em geral, perguntavam e completavam o questionário com o auxílio da pesquisadora. Outras professoras escreviam no próprio questionário e descreviam comportamentos do aluno que não se encaixavam nas opções oferecidas. Um desses termos foi a vocalização, registrado por algumas professoras em “outros” como “balbucio” ou “produz sons”.

Ressalta-se ainda que para os alunos que apresentavam comprometimento apenas da escrita, a parte do questionário referente às funções comunicativas e o modo como o aluno se comunica tornou-se repetitivo.

Dessa forma, podemos concluir que o questionário atendeu o objetivo deste estudo em conhecer o perfil dos alunos, de escolas regulares e especiais, com necessidades especiais por questões motoras e comunicativas e foi útil, para as professoras, na sistematização das observações de alunos que não falam.

Quanto ao perfil dos alunos traçado neste capítulo, podemos resumir que a grande maioria dos alunos com dificuldades de comunicação, tanto oral quanto escrita, era majoritariamente do sexo masculino, de todas as faixas etárias que se incluem na idade escolar, porém com predomínio de crianças na faixa de 5 a 9 anos. Os alunos com dificuldades comunicativas eram paralisados cerebrais, não alfabetizados e com distúrbios associados, principalmente a deficiência mental, apontados pela observação de suas professoras e, portanto, percebidas pelo trabalho diário.

Os comprometimentos funcionais dos alunos foram traduzidos pela dependência na locomoção, em cadeira de rodas e dificuldades de movimentação dos membros superiores, com possibilidades de apontar, embora de forma limitada. Os alunos interagem com os professores e colegas da escola.

Os dois grupos diferiram quanto às formas de comunicação, o que caracterizou o maior comprometimento dos alunos de escola especial. Os alunos de escola especial comunicavam-se principalmente através do olhar, associado a gestos/ação e expressão facial, conseguindo, porém, indicar para a professora quando desejavam algo, solicitar objetos visíveis e responder perguntas, escreviam com lápis comum e com uso de material pedagógico adaptado.

Enquanto os alunos da escola regular comunicavam-se pela fala, que apesar de categorizada como de difícil compreensão para a professora, de alguma forma, o aluno era entendido, conseguindo responder perguntas, solicitar objetos e pedir ajuda, escreviam com lápis comum ou com determinados tipos de lápis.

Ressalta-se ainda o uso incipiente de comunicação alternativa assistida. Os alunos contavam com poucos recursos para complementar ou substituir a fala e a escrita, registrando-se, no entanto, a tentativa das professoras em desenvolver outras formas de comunicação. Apenas dez alunos contavam com algum tipo de prancha organizada para uso na sala de aula.

Assinala-se o pequeno contato dos profissionais de saúde com a escola, mesmo através de relatórios e pareceres, visto que as informações sobre o aluno chegavam à professora através da família, apesar da maioria dos alunos realizarem algum tipo de tratamento, mais freqüentemente a Fisioterapia e, na menor proporção, a Terapia Ocupacional.

CAPÍTULO VI

O TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E DA COMUNICAÇÃO NA FALA DAS PROFESSORAS

“é enriquecedor, porque eu não tenho nenhum preparo para trabalhar com essas crianças e, só venho fazendo com o apoio da professora itinerante, (...) mas acho que... nada como a vida, como o cotidiano com eles pra gente poder aprender essa convivência, que a gente deve ter com eles”.

Professora de uma escola regular

Neste capítulo serão apresentados os temas abordados pelas professoras nas entrevistas acerca do trabalho com alunos com deficiência física e da comunicação.

O Quadro 2 apresenta a distribuição das professoras e as datas em que foram realizadas as entrevistas. Os nomes usados são fictícios.

As referências sobre as repercussões das dificuldades de comunicação oral e/ou escrita sobre o trabalho ocorreram de forma interligada aos vários temas mencionados pelas professoras durante as entrevistas.

A análise das entrevistas permitiu a identificação de três grandes áreas temáticas, relativas ao objeto deste estudo: o trabalho com deficientes motores e da comunicação, as condições para realização do trabalho e a caracterização da comunicação do aluno na escola. Cada área temática foi subdividida em temas específicos formados a partir das referências das professoras acerca de cada tema. O Quadro 3 apresenta a classificação utilizada na análise das verbalizações das professoras.

Quadro 2

Relação das professoras e as datas das entrevistas por tipo de escola

	PROFESSORAS DE ESCOLA ESPECIAL	SÉRIE EM QUE ATUAM	DATA DA ENTREVISTA
1	VILMA	CMS	07/04/99
2	ILDA	CMS	13/04/99
3	MÔNICA	CMS	27/04/99
4	ALANA	CMS	27/04/99
5	MARA	PTI	30/04/99
6	GILDA	CMS	29/4/99
7	FERNANDA	EI	20/04 e 22/04/99
8	CLARA	CMS	06/05/99
9	KÊNIA	CMS E CSS	07/06/99
10	ALESSANDRA	CMS	14/06/99
11	ROSA	CMS	23/06/99
12	CAMILA	CSS	14/06/99

	PROFESSORAS DE ESCOLA REGULAR		
13	ELENA	1 ^a	24/06/99
14	CLARISSE	3 ^a	14/06/99
15	JULIA	3 ^a	16/07/99
16	LUANA	EI	01/07/99
17	CIBELE	4 ^a	--
18	LAURA	5 ^a	01/07/99
19	SARA	CA	--
20	ILMA	1 ^a	07/07/99
21	CARMEM	EI	13/07/99
22	EMILIA	1 ^a	21/06/99
23	MARIA	CA	23/06/99
24	SIMONE	CE	18/10/99
25	LINDA	5 ^a	05/10/99
26	LIVIA	6 ^a	30/06/99
27	ADRIANA	4 ^a	11/10/99

Legenda: CMS:Classe multiseriada; PTI: Professora de Trabalho Individual; EI: Educação Infantil; CSS: Classe sem seriação; CA: Classe de Alfabetização.

QUADRO 3

Áreas temáticas e temas específicos contidos nas referências das professoras sobre o trabalho com alunos deficientes motores e da comunicação identificados		
1-Verbalizações sobre o trabalho com deficientes motores e da comunicação	Referências sobre a caracterização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • referências diretas ao trabalho • referências sobre às características do aluno • referências sobre às características do professor
	Referências às atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • referências sobre às características das atividades em sala de aula • referências sobre à condução da atividade • referências sobre os tipos de atividades desenvolvidas • referências sobre a participação dos alunos nas atividades
	Referências sobre resultados do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • referências a finalidade do trabalho • referências sobre o desempenho dos alunos • referências sobre a forma de perceber o desempenho dos alunos • referências sobre a expectativa da professora
	Referências às principais dificuldades para a realização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • nas escolas especiais • nas escolas regulares • referências sobre a inclusão
2- Verbalizações sobre as condições para a realização do trabalho		<ul style="list-style-type: none"> • Referências sobre o professor • Referências sobre os alunos • Referências sobre os parceiros • Referências material e mobiliário

3-Verbalizações sobre a comunicação do aluno na sala de aula		<ul style="list-style-type: none"> • referências sobre características da comunicação oral e escrita • referências sobre códigos usados na comunicação de alunos e professoras • referências sobre recursos alternativos usados para o desenvolvimento da comunicação do aluno • outras referências sobre CAA
--	--	---

1-Verbalizações Referentes ao Trabalho com Deficientes Motores e da Comunicação

As verbalizações referentes ao trabalho foram desdobradas em quatro subtemas: referências sobre a caracterização do trabalho, referências sobre as atividades desenvolvidas, referências sobre resultados do trabalho e principais dificuldades para a realização do trabalho.

1.1. Referências sobre a Caracterização do Trabalho

As referências sobre a caracterização do trabalho com deficientes motores e da comunicação ocorreram com citação direta ao trabalho, referências às características dos alunos e a características pessoais da professora.

Referências diretas ao trabalho:

Ao responderem à pergunta genérica “como tem sido sua experiência no trabalho com alunos portadores de deficiência física e da comunicação em sala de aula?”, os professores relacionaram o seu tempo de experiência com alunos com necessidades especiais e usaram, em geral, um adjetivo que define o sentimento suscitado no trabalho com alunos com necessidades especiais: “diferente”, “enriquecedor”, “extremamente angustiante”, “criativo”, “descoberta e aprendizagem a cada dia”, “tudo é novo e difícil”, “assustador pela inexperiência”.

As professoras de escola especial enfatizaram os aspectos mais positivos em relação ao trabalho, como a descoberta da maneira de cada aluno se comunicar, que a professora vai descobrindo e estreitando a relação com a convivência. Isto torna o trabalho “interessante”, “desafiador”, mas por vezes “difícil”, principalmente quando o

aluno chega à escola e ainda não estabeleceu uma forma de se comunicar, o que aumentava a ansiedade da professora, conforme apontou a professora Rosa:

“quando a criança começa a trocar um pouco que seja, a gente já sabe até onde pode ir, agora, enquanto a gente...não atinge, esse ponto, afetividade...usando todos os artifícios... aí tem essa expectativa de se frustrar...”.

As professoras que estavam iniciando a atuação em escola especial apontaram a dificuldade e ansiedade por não saberem se estavam alcançando o aluno, quando não obtinham respostas claras. “Dá um alívio” quando a professora conseguia entender o aluno.

O estabelecimento de uma forma de comunicação é a propulsão para o trabalho de Mara, professora com 15 anos de atuação na educação especial, que afirma:

“Primeiro foi uma descoberta, né. Eu acho que todo dia você fica ali ligado, né, pra vê se algum gesto, né, possa ser utilizado pra você poder fazer dele algum elemento de..., de uma comunicação.....você repete, ela repete, aquela linguagem, aquele gesto ... pra tentar, às vezes, dá um significado desse gesto pra ela... eu não tenho ansiedade em relação a isso, não. Eu fico assim...meio curiosa, né de saber como utilizar isso.”

A professora Alessandra apontou que pela sua formação, como psicóloga e psicopedagoga, considerava ótimo estar perto do aluno e poder observar e trabalhar as dificuldades do aluno, porém em geral, as professoras de escola especial ressaltaram que apesar do tempo de experiência, o trabalho é difícil e de “ensaio e erro”, de “experimentação”, especialmente pela mudança da clientela da educação especial que passou a receber, de “uns três anos atrás”, crianças com comprometimentos mais graves, na questão motora e na comunicação, o que aumentou a dificuldade do trabalho.

Ilda relacionou o trabalho por ensaio e erro apontando a necessidade de preparo do professor, ressaltando que o Instituto

Helena Antipoff promove cursos para as professoras, mas em relação a questão específica da comunicação ela, Ilda, ainda não participou de nenhum.

Já na fala das professoras de escolas regulares, a inexperiência e a falta de preparo do professor para o trabalho com alunos com necessidades especiais foram os aspectos abordados inicialmente, principalmente pelas professoras de turmas de Educação Infantil (EI), Classe de Alfabetização (CA) e 1ª série. Da mesma forma que as professoras de escola especial, as professoras de escola regular fizeram referências ao trabalho baseado em tentativas e experimentação. Isto acarretava dúvidas e ansiedade nas professoras, pois o trabalho não era pautado no conhecimento.

Algumas professoras enfatizaram o desconhecimento quanto às limitações e possibilidades do aluno, o que também acarretou sentimentos de desamparo, solidão, impotência e preocupação em não prejudicar o aluno, como a fala de Luana:

“extremamente angustiante, na medida em que eu não sei trabalhar, não tinha nenhuma formação de como atingir essa criança, então é angustiante. Tudo o que eu faço é um trabalho de experimento, tentando ver e avaliar as reações de crescimento ou não dele. Mas sempre na dúvida de ... será que está dando certo?”

E Emília acrescentou:

“... de agir apenas pelo instinto. Eu acho que isso dá certo... e morrendo de medo de não dar, porque na criança se não der certo, não tem como voltar atrás, tem coisas que não dá para voltar...”.

Clarisse também revelou a preocupação com prejuízos para o aluno, afirmando que iniciou o trabalho, sentindo-se “nua e crua” e acreditava que com o despreparo do professor as crianças eram prejudicadas, mas que foi feliz com os alunos que teve. A expressão “nua e crua” foi usada por outras professoras para traduzir essa experiência inicial com alunos com necessidades especiais.

Uma professora da primeira série falou da falta de preparo e de conhecimentos até para saber qual a dificuldade da aluna na escrita, que parecia ser o “desinteresse” da aluna em participar das atividades pedagógicas e não a dificuldade motora.

Adriana, professora de 4ª série, colocou que não teve nenhuma dificuldade, pois o aluno já estava integrado e não apresentava deficiência mental. Duas professoras apontaram que superaram a dificuldade inicial de entenderem o aluno que falava com

dificuldade, pela paciência, e Linda chamou a atenção para o fato de a professora ter que ser também “um pouco advinha” porque o aluno não se manifestava e é difícil perceber se ele tinha alguma dificuldade.

A mudança de ritmo no trabalho com a turma, após a entrada do aluno com comprometimento motor, foi apontada por uma professora, de classe especial, pois o aluno não é independente na execução de tarefas, o que demandava mais necessidade da professora estar ao lado do aluno.

Ainda na seqüência à primeira colocação sobre o trabalho, ressalta-se que uma professora de escola regular referiu-se ao apoio que possibilitava a realização do trabalho, apesar do despreparo, como afirmou Clarisse:

“...é enriquecedor, porque eu não tenho nenhum preparo para trabalhar com essas crianças e só venho fazendo com apoio da professora itinerante...”.

Por outro lado, Luana referiu-se à falta de apoio devido a trocas constantes do professor itinerante:

“é extremamente angustiante, (...), porque o acompanhamento é precário, a menina que vem ... já é a terceira ... e tem dado muito pouco pra gente...”.

Assim, tanto o grupo das professoras de escola regular quanto o das professoras de escola especial referiram que trabalhar com esta população era difícil, tanto ao iniciar a atuação com alunos com necessidades especiais como ao iniciar atendimento a crianças que não apresentavam formas claras para se expressarem. O despreparo do professor diante das dificuldades dos alunos e a necessidade de parceiros que colaborassem na realização do trabalho também foram referidos nos dois grupos.

Ocorreram, ainda, destaque a aspectos positivos e negativos no trabalho com os alunos portadores de deficiência física e comunicativa, independente do tempo de experiência, como assinalou Mônica, professora que atua há 29 anos com alunos com necessidades especiais:

“apesar de ter um longo tempo de experiência no magistério, com criança deficiente, é sempre uma novidade porque cada um tem a sua maneira. E às vezes a gente custa realmente a chegar a ter um elo de diálogo, ... de descobrir o que a criança pode falar, o que a criança pode mostrar através de gestos, qualquer coisa, um olhar, qualquer coisa. Realmente, às vezes é difícil ... nem sempre eu sei a hora assim que eu estou ensinando, se eles estão realmente aprendendo alguma coisa. Assim na hora deles passarem isso prá mim, eles não conseguem passar. ... realmente de forma prá eu saber se ele aprendeu ou não, aí fica difícil. Eu realmente até hoje tenho uma certa dificuldade. Até conhecer a criança, até ter esse elo

de volta do que ela está realmente aprendendo, aí fica complicado mesmo”.

Como Mônica, outras professoras associaram a primeira referência ao trabalho, com alunos com deficiências físicas e da comunicação, a características dos alunos, apresentadas a seguir.

Referências às características do aluno:

Entre as características dos alunos foram ressaltadas às questões relativas à comunicação do aluno.

A dificuldade em estabelecer a comunicação e a dificuldade da professora compreender a expressão do aluno foi associada, neste momento, ou seja, foi diretamente relacionada à caracterização do trabalho, por quatro professoras de escola regular e sete de escolas especiais.

A citação de características do aluno em seguida a referência ao trabalho foi a associação mais freqüente nos dois grupos de professoras, de escola especial e regular. Destaca-se, ainda que, entre as professoras de escola especial, as referências às características pessoais da professora também foram freqüentes, como será abordado adiante.

Ressalta-se que as professoras apontaram características não só de seus alunos atuais, mas em geral faziam comparações com outros alunos que já tiveram ou com outros alunos da escola, alunos de outras professoras. Nesta parte da apresentação dos resultados, consideraram-se apenas as características dos alunos atuais.

No grupo da escola especial, as professoras que relacionaram as características do aluno após a referência inicial ao trabalho, ressaltaram a individualidade dos alunos, que se refletia no modo de se comunicar de cada um, o temperamento do aluno como fator que interferia na facilidade ou não da professora chegar até o aluno, comportamentos inadequados na tentativa de se comunicar, alterações de comportamento que dificultavam o trabalho com a turma, alterações motoras graves que comprometiam a fala, a expressão do aluno, a habilidade de responder e que geravam dificuldades para a professora compreender as manifestações do aluno, ausência de código de comunicação estabelecido ao entrarem na escola, complexidade das necessidades dos alunos pelo comprometimento motor grave e alterações associadas ao

quadro motor como defasagem cognitiva, deficiência visual, auditiva e mental, problemas emocionais.

Ao longo da entrevista, as professoras de escola especial apontaram outras características dos alunos, como serem “PC” (paralisado cerebral), dificuldades motoras relacionadas à falta de movimentos nas mãos, dificuldade de usar lápis, capacidade ou não de apontar, alcançar, pegar objetos, impossibilidade de o aluno responder pelo aumento de movimentos involuntários. Kênia referiu-se à dificuldade da professora para diferenciar se a resposta do aluno não foi clara pela questão motora ou se a dificuldade era de aprendizado, principalmente nas respostas escritas, que a criança marcava com lápis cera ou apontava com as mãos.

Relacionada ao comprometimento motor, acrescentou-se a dificuldade para posicionar o aluno, pelo fato do mobiliário ser inadequado, aspecto que será abordado posteriormente.

A diversidade da clientela atendida na escola especial pode ser observada no conjunto dos relatos e nos relatos individuais de cada professora, uma vez que a maioria tinha dupla regência e era responsável em média por 5,6 alunos, participantes deste estudo, além de outros. Mesmo alunos de uma mesma turma apresentavam muitas diferenças entre si, conforme as referências das professoras.

Cinco professoras referiram-se a mudança acentuada na clientela da escola especial, conforme supracitado, apontando a maior complexidade da clientela atual. Anteriormente, a clientela era restrita a alunos com deficiência mental, sem comprometimento motor expressivo e, portanto, mais independentes. A clientela incluía, ainda, alunos deficientes físicos, mas não tão comprometidos na área da comunicação como atualmente. Nas palavras de Kênia, “a gente tá vendo que as escolas especiais já quase que tão... meio que virando uma clínica”, apontando que crianças que antes permaneciam apenas em clínicas especializadas, onde recebiam tratamento nas diversas áreas, inclusive educacional, estão agora chegando às escolas.

Vilma e Fernanda ressaltaram que “o que aconteceu foi que primeiro chegaram as crianças com muito comprometimento”, “mas os recursos... ainda não”.

Assim, o despreparo do professor frente às dificuldades motoras e comunicativas, a falta de recursos adequados para o desenvolvimento do trabalho com esta clientela, a falta de atendimento na área da saúde, falta de parcerias e dificuldades acentuadas na área da comunicação foram fatores apontados como dificultadores ao atendimento dos alunos e enfrentados pelo professor de escola especial em decorrência deste novo perfil.

As características dos alunos inseridos nas escolas regulares mencionadas pelas professoras referiram-se aos aspectos motores; aspectos pessoais, como idade,

condições familiares, personalidade; desenvolvimento intelectual; alterações associadas, como visão e audição; à comunicação oral e escrita; aspectos emocionais e sociais de relacionamento na turma e na escola, nível de participação nas atividades pedagógicas e outras atividades da escola.

As professoras ressaltaram entre os aspectos motores o uso das mãos que impediam a participação em atividades como pintura, desenho e escrita, limitando a participação dos alunos a atividades orais, embora alguns alunos tenham dificuldade também na expressão oral. Uma professora colocou a dificuldade e a ansiedade suscitada por não saber se o aluno poderia ou não escrever e a dificuldade inicial com a turma ocasionada pelo descontrole motor do aluno, pois ao se movimentar involuntariamente o aluno pegava objetos na mesa de colegas próximos e não conseguia soltar e alguns colegas interpretavam que esta preensão era proposital e brigavam com o aluno, o que dificultava o relacionamento com a turma, porém superado com a intervenção e esclarecimento da professora.

Uma professora destacou o aspecto do desenvolvimento do aluno e da idade inadequada ao grupo como fator que prejudicava o trabalho. Este aspecto também foi ressaltado por uma professora de escola especial.

Outra professora, da escola regular, ressaltou a expressividade da aluna, que apesar de não falar transmitia algo. Esta professora destacou que a aluna acompanhava a professora, durante a aula, porém a professora não entendia a aluna e se sentia “impotente”, aproximando-se pouco da aluna.

As professoras de escola regular que se referiram às características dos alunos em outros momentos da entrevista destacaram a dependência para a locomoção nos deslocamentos pela sala de aula, pela escola e para o uso do banheiro, bem como a dificuldade de preensão dos objetos disponíveis na sala de aula. A presença de alterações visuais associada foi referida por uma professora.

Em suma, as características dos alunos da escola regular mais frequentemente referidas foram: as dificuldades motoras e a repercussão no nível de participação do aluno, as dificuldades comunicativas relativas à fala e, especialmente, à escrita.

Entre os alunos da escola especial, as características mais destacadas foram: a individualidade, as dificuldades motoras e a dependência da ajuda da professora, as dificuldades comunicativas da criança em expressar e da professora em compreendê-la, bem como as alterações visuais, auditivas e mentais associadas. Verificam-se, pelas referências das professoras, que a clientela da educação especial, de acordo com o esperado, era alunos com múltiplas deficiências e com comprometimentos mais acentuados tanto no aspecto motor quanto na comunicação e na cognição.

Referências às características pessoais do professor:

Apenas duas professoras, no geral, não fizeram referências a características pessoais que influenciavam seu trabalho atual. Estas referências realçaram experiências pessoais e profissionais, características de personalidade, tempo de experiência e formação profissional. Uma professora relatou o impacto que sentiu ao chegar à escola especial e ver tantas crianças deficientes em um mesmo espaço, mas que ficou um tempo em experiência, e que “quando a gente começa, a gente gosta e quer se aprofundar cada vez mais...”.

No grupo da escola especial, as professoras mencionaram o tempo de experiência com esta clientela, a formação profissional e experiências anteriores em escolas regulares, classes especiais e clínicas especializadas. Apontaram que gostavam e acreditavam no trabalho da educação especial. Duas professoras mencionaram que o contentamento em entender o aluno, se relacionar com os jovens e com as crianças e reforçaram que no trabalho com crianças mais comprometidas, a professora se dedicava mais e ficava contente com cada avanço, porque os resultados eram mais “concretos”.

No grupo da escola regular, também foram referidos o tempo de experiência com esta clientela, experiências anteriores com alunos com outros tipos de necessidades especiais, características de personalidade, formação profissional e o sentimento em conviver com o aluno deficiente.

Nas falas de Luana e Júlia, encontram-se demarcados dois pólos em relação ao envolvimento da professora com o aluno. Luana referiu-se a mobilização que a convivência lhe dava, colocando:

“eu acho que me envolvo demais, eu acabo querendo ser a mãe dele. Eu acho que eu tenho que me resguardar um pouco, eu fico às vezes me policiando, nesse sentido também. Eu não posso ser mais do que eu devo, entendeu?”

Por outro lado, Júlia relatou sua tristeza e sua dificuldade em superar este sentimento que a imobilizava, mas como “mãe e professora” considerava possível a superação.

“O tempo está passando e eu estou sentindo mais segurança, estou ficando menos emocionada porque logo no início eu ficava muito emocionada.

Achava que ia viver chorando o tempo todo vendo aquele quadro que eu não tenho facilidade de conseguir resposta.”

E mais adiante, acrescentou que “agora eu já tenho tranquilidade, eu já chego bem perto, já converso...”.

Interessante, ainda, ressaltar a relação colocada por Adriana quanto à característica da professora e do aluno, referindo-se que já havia tido dificuldade com uma aluna surda, porque não conseguia falar olhando para a aluna e não conseguia diminuir o ritmo de sua fala, o que afetou o desempenho da aluna e, por isso, foi para outra turma. Considerou que outros professores poderiam sentir vergonha em ficar pedindo para o aluno “repetir toda hora”, porque a professora não entendeu a resposta, como fazia com o aluno atual e sem nenhum problema, pelo vínculo criado entre aluno e professora.

A formação profissional foi referida por professoras dos dois grupos com enfoques diferentes. Cabe destacar que mesmo a formação em áreas de saúde foi considerada por umas professoras como fator que facilitava o trabalho e por outras professoras, como fator insuficiente, que não diminuía sua dificuldade.

Assim, foram apontadas as características pessoais da professora que influenciavam a atitude frente ao aluno e ao trabalho, bem como o desempenho do aluno.

1.2-O trabalho com deficientes motores e da comunicação nas referências às atividades desenvolvidas em sala de aula

As referências das professoras em relação às atividades desenvolvidas no trabalho com portadores de necessidades especiais pela deficiência motora e da comunicação incluíram vários aspectos e foram desdobrados em quatro itens: característica da atividade, a condução das atividades, os tipos de atividades desenvolvidas e o nível de participação nas atividades.

Referências às características da atividade:

A maioria das professoras de escolas especiais indicou como característica o trabalho individual, com momentos para a realização de trabalhos em grupo, em geral na atividade que as professoras denominaram de rotina, atividade inicial das aulas. Para Kênia, o grupo é a motivação e foi referido como atividade inicial, e como “cada aluno está em um ponto, depois é individual”. A referência à particularidade de cada aluno foi

o fator apontado pelas professoras para a realização da atividade individual, ou como afirmou Vilma “individualizado, mas não individual”. Vilma acrescentou que o tempo era um complicador, porque tinha que dividi-lo entre as atividades de grupo e ter tempo suficiente para trabalhar todos os alunos individualmente.

Dessa forma, enquanto a professora estava trabalhando com um aluno, os outros aguardavam, uma vez que os alunos não tinham independência para envolver-se em uma atividade disponível de forma independente. Neste ponto, Vilma referiu-se novamente à mudança da clientela, pois antes, como os alunos eram mais independentes, a professora orientava e, enquanto o aluno realizava a atividade, a professora trabalhava com outro aluno, o que não ocorria com os alunos com dificuldades motoras mais graves.

As professoras deste grupo, em geral, referiram-se a atividade em grupo como necessária ao aluno. Porém, dentre as professoras que caracterizaram a atividade desenvolvida, Camila foi a única que apontou sua preferência para o trabalho em grupo afirmando que falava muito para a turma. Como só tinha um aluno com comprometimento motor, quando o grupo realizava uma atividade que este aluno não tinha condições de realizar, a professora explicava ao aluno e o envolvia através da escolha de determinado elemento da atividade, por exemplo, a cor a ser usada em um cartaz. Em oposição, Ilda referiu-se somente ao trabalho individual, acrescentando que cada aluno esperava a sua vez. Quatro professoras não fizeram referência a este aspecto da atividade desenvolvida.

Por outro lado, a maioria das professoras de escola regular referiu-se à atividade em grupo, apontando as dificuldades para a participação do aluno. Somente uma professora não fez referência a este item e Luana afirmou que o trabalho com o aluno é praticamente paralelo, porque o aluno não consegue trabalhar junto com as outras crianças. Entretanto, a professora ressaltou que esta forma de atuar era complicada porque não tinha um tempo específico para o aluno. A professora aproveitava o tempo em que os outros alunos estavam em horário de atividades livres para dar maior atenção ao aluno, desenvolvendo uma atividade individual, porém esta atividade era interrompida a todo instante pelas crianças que vinham falar com a professora, perguntar ou mostrar suas produções.

Carmem apontou a necessidade de atenção individual ao aluno, porém se o fazia a turma se dispersava e “virava uma bagunça”. Esta necessidade também foi apontada por Maria, ressaltando que dava atenção maior ao aluno quando tinha outra professora na sala e para isso viabilizou a presença de uma estagiária alguns dias da semana para auxiliá-la.

Simone, professora de classe especial, ressaltou que como o aluno chegou à escola habituado a trabalhar com alguém ao lado, inicialmente manteve esta ajuda, o que considerou um erro, porque ainda não conseguiu que o aluno trabalhasse de forma mais independente, embora seja capaz de fazê-lo. Para estimular a participação do aluno na atividade com o grupo, a professora escrevia no quadro o que o aluno escreveu através da prancha de letras e símbolos que utilizava, e assim o grupo aprendia com o aluno. Outra estratégia usada por Simone, para promover a atividade em grupo e atender às necessidades diferentes do grupo, foi colocar o aluno a seu lado, tipo “professor”, e solicitar que ele ajudasse a professora e ajudasse os colegas. E para trabalhar com os outros alunos, colocava o aluno com um colega em uma atividade lúdica, como jogo de memória do assunto que estava sendo trabalhado, usando a prancha onde ele conseguia virar as peças do jogo, e dessa, forma, mantinha o aluno em atividade.

Referências à condução da atividade:

No tocante à forma de condução das atividades, as professoras de escola especial destacaram a realização das atividades de forma lúdica, porque os alunos respondiam com mais satisfação; alternância entre atividades lúdicas e pedagógicas, para evitar cansaço no aluno; uso de objetos, fotos e figuras para depois transporem os conceitos para atividades no papel e ajuda para realização da atividade como segurar na mão para pintar, colar, pegar e manter objetos nas mãos. Este último foi associado ao fato de que com a ajuda da professora, “as crianças com problema motor fazem o que os outros fazem e têm um desempenho como uma criança que tem a parte motora legal, dentro da medida do possível”.

Cinco professoras apontaram que conversavam muito com os alunos para que eles entendessem o que a professora transmitia. Quanto ao tipo de perguntas foram mencionadas perguntas do tipo Sim/ Não, perguntas abertas “o que é?”, “para que serve?”, “onde está?”. O aluno respondia através da prancha, mostrando ou pegando objetos, usando o próprio material pedagógico ou, ainda, a professora oferecia opções de respostas oralmente e os alunos respondiam com código de Sim/Não. Alana informou que perguntava e respondia para o aluno confirmar, o que provavelmente significa que a criança respondia na forma de SIM/NÃO. Gilda verbalizou que demonstrava a atividade para ajudar a compreensão do aluno e, portanto fornecia o modelo para a ação do aluno.

Mara, que como professora de trabalho individual (PTI) atendia alunos com alterações de comunicação mais acentuadas, ressaltou a condução de atividades de forma

dirigida, explorando vários aspectos ao mesmo tempo, seguindo uma seqüência rotineira de atividades, porém aproveitando o que a criança trazia.

Vilma criticou sua própria forma de apresentar a atividade por não dar oportunidade de escolha aos alunos, afirmando:

“Eu pergunto. Eu, às vezes, acho até um erro, né? Não dou muita escolha, não apresento mais de uma atividade pra ele escolher. Em geral trago a atividade, explico, digo pra eles o que a gente vai fazer...”.

Alessandra e Camila destacaram a adaptação na forma de realizar a atividade e na forma de solicitar a resposta do aluno, de maneira a possibilitar a ocorrência de uma resposta. Estas professoras referiram-se a colocação de questões de forma mais objetiva, para o aluno responder com Sim/Não ou apontando. Ressaltou que, como destacou Vilma, o aluno que só respondia com código de Sim/Não, exigindo que a professora elaborasse várias perguntas e que ficasse perguntando até obter uma resposta ou entender o que o aluno desejava comunicar.

Em geral, as professoras exemplificaram uma ou mais atividades e o modo como conduziam a atividade. Podemos supor pelas colocações que predominava a apresentação da atividade, a execução com ajuda para atividades expressivas, como pintura e desenho e solicitação de respostas a perguntas tipo SIM/NÃO, que o aluno respondia com gestos ou apontando em figuras ou objetos, especialmente nas atividades pedagógicas.

A forma de conduzir as atividades foi, algumas vezes, referida como “normal”, sem modificações para o aluno que tinha dificuldades de comunicação. O que diferiu na fala das professoras, foi a forma de solicitar a resposta do aluno.

A modificação ou adaptação das atividades também foi referida nas falas das professoras de escolas regulares. Adriana referiu-se a modificações na forma de resposta para facilitar o aluno, possibilitando uma resposta mais rápida afirmando que elaborava questões do tipo numere, correlacione as colunas A e B, marque com X e dessa forma, facilitava também para que um colega pudesse ajudar o aluno a fazer o exercício. Linda referiu-se a estes tipos de exercícios para outras matérias, mas acentuando que em Língua Portuguesa, o aluno precisava escrever mais e que apesar de difícil solicitava ao aluno que escrevesse e perguntava quando não entendia a produção do aluno.

Outro tipo de modificação foi relatado por Adriana, Emília e Elena que fizeram referência à redução na quantidade de tarefas ou exercícios que as professoras exigiam dos alunos com necessidades especiais. Adriana referiu-se como exemplo à atividade de matemática. O aluno descrevia passo a passo o que a professora tinha que fazer para

resolver a conta e, assim, a professora detectava se o aluno dominava o conteúdo dado, com uma quantidade menor de exercícios.

Lisa, professora de artes, para possibilitar a participação do aluno, ainda que oralmente, inseriu um jogo cultural em suas aulas e levava livros de arte para o aluno ver, enquanto os outros alunos estavam realizando as outras atividades.

Júlia só fez referências à forma como a professora itinerante conduzia o trabalho com o aluno com necessidades especiais e que quando a itinerante não estava, às vezes, fazia umas perguntas para ver se o aluno entendeu e que sentia pelo olhar que o aluno entendeu, entretanto em outros momentos da entrevista afirmou que o aluno era muito expressivo, mas que não o entendia.

Destaca-se ainda a referência de Luana reforçando que oferecia e direcionava a atividade, no caso do trabalho individual com o aluno, no intuito de aproveitar o tempo disponível, porém se o aluno não aceitasse e/ou demonstrasse outro interesse, a professora trocava de atividade.

Outras referências apontaram à condução de atividades da mesma forma que com os demais alunos, sendo em alguns casos, acrescentado a facilitação por parte da professora que ficava ao lado do aluno, auxiliando ou estimulando a execução da atividade.

Neste item, destacou-se ainda a verbalização de Maria com referência à sua dificuldade na forma de conduzir as atividades pedagógicas com o aluno. Maria relatou que como fazia para todos os alunos, também dava folhas de exercícios para o aluno com necessidade especial e que, no início, “se cansou de dar folhinha para o aluno e ver que ele não tinha controle motor nem para pintar” e que depois passou a ir até o aluno e antes que ele amassasse a folha, a professora lia as palavras e o aluno mostrava onde estava escrito, enquanto as outras crianças escreviam. Maria questionou a orientação recebida pela professora itinerante para que realizasse o ditado e esperasse o aluno responder, apontando letras na prancha, afirmando que com a demora do aluno em responder, iria comprometer as outras crianças. Dessa forma, Maria retratou a dificuldade da professora em adequar às atividades às possibilidades do aluno e ao ritmo da turma.

Referências sobre os tipos de atividades desenvolvidas:

Quanto aos tipos de atividades, além das já citadas, as professoras de escola especial referiram-se ainda a atividades externas, como passeios; atividades expressivas

e experimentais, como desenho, pintura, colagem; atividades com o corpo, música, jogos, estórias, objetos concretos e atividades comemorativas, como festas na escola.

Em relação ao tipo de atividade desenvolvida destacou-se a colocação de Kênia sobre sua dificuldade com a turma de alunos com comprometimentos mais graves, especialmente quanto ao desenvolvimento de atividades no caderno, uma vez que os alunos não emitiam resposta. Mais adiante acrescentou que neste ano modificou as atividades que desenvolvia no ano anterior e referiu-se ao uso de atividades concretas.

“... nada como eu fiz no ano passado, como eu fiz no caderno de pauta (...) Hoje não dá para manter isso, não dá. Isso me deixava muito ansiosa, porque eu queria uma resposta, e tava no lance do caderno. Agora eu quero resposta, mas jogando no chão, pegando a bola”.

A mudança do tipo de atividade realizada ocorreu, neste caso, pela percepção da professora quanto à inadequação da atividade oferecida às condições perceptivas dos alunos diante da ausência de resultados “com o caderno lindo de morrer” que a professora fazia, mas os alunos não conseguiam apontar as figuras e, portanto, não participavam.

Este exemplo ressalta a importância da adequação do tipo de atividade às possibilidades do aluno, porém com o cuidado de não restringir as atividades oferecidas.

As professoras de escolas regulares exemplificaram atividades corporais, atividades com as crianças em formação de roda com música e estórias, jogos de construção.

Em geral, as atividades usadas, relacionaram-se aos recursos e materiais disponíveis bem como às finalidades do trabalho, aspectos analisados mais adiante e em função da característica do aluno gostar ou não, participar ou não de determinada atividade.

Referências sobre a participação dos alunos nas atividades:

O nível de participação dos alunos foi referido pelas professoras de escola especial, porém as referências diretas foram menos frequentes que entre as professoras de escola regular.

No grupo da escola especial, as referências à participação incluíram a felicidade e ansiedade do aluno em participar das atividades; participação dentro de seus limites; dificuldades em participar das atividades em sala de aula, pela postura difícil, o que fazia

com que o aluno demorasse a olhar ou impedia que o aluno olhasse, e assim, o material que a professora queria mostrar tinha que ser levado até o campo visual do aluno; alunos que se interessavam pelas atividades livres, porém se desligavam nas atividades pedagógicas; alunos que poderiam responder, mas se omitiam por medo de errar.

Foi destacado ainda que havia alunos com os quais as professoras tinham dificuldade para envolver em uma atividade, uns porque só faziam o que gostavam, outros por serem “apáticos” e a professora não sabia que estímulo oferecer. Rosa apontou ainda que, por vezes, os alunos ficavam “desmotivados”. Por outro lado, foram referidos alunos que participavam e faziam as atividades apesar das dificuldades motoras e, de modo geral, as professoras ressaltaram que os alunos aproveitavam e cresciam na escola bem como usufruíam da convivência com os colegas.

O nível de participação nas atividades escolares foi relacionado pelas professoras das escolas regulares a diversos fatores. As referências indicaram participação limitada devido a dificuldades de comunicação, como alunos que só falavam quando solicitados, não faziam perguntas e alunos que tentavam se inserir nas discussões em grupo, porém não conseguiam pela dificuldade da fala; participação limitada em atividades de pesquisa, por alunos que não tinham desenvolvida a habilidade de escolha, portanto não escolhiam figuras; e alunos com falta de interesse em participar de atividades pedagógicas. Outros alunos manifestavam desejo em participar em todas as atividades.

Luana considerou que a participação do aluno com necessidades especiais era muito sutil, muito ocasional e que não tinha como esquematizar. Em contrapartida, outros alunos participavam de todas as atividades tanto pedagógicas quanto esportivas, como mencionou Adriana. Linda reforçou que o aluno envolvia-se em todas as atividades, exceto ir ao quadro, porque o quadro era alto, e fazer a bagunça que os colegas faziam, apenas ria e se divertia observando os colegas.

A acessibilidade aos espaços da escola também foi referida como impeditiva à participação do aluno que se locomove em cadeiras de rodas, como no caso da escola de Ilma, onde o lanche e a exibição de vídeos ocorriam no segundo andar. Quando não havia pessoas disponíveis, serventes ou alunos maiores, para carregar o aluno, este permanecia no pátio, enquanto os colegas estavam em atividade no segundo andar.

Outras dificuldades foram apontadas por Carmem. Uma delas referiu-se ao limite da professora para facilitar a participação do aluno, nas atividades corporais, devido ao cansaço físico e que o aluno não aceitava quando a professora queria parar e chorava. A professora atribuiu, ainda, a dificuldade de participação do aluno, nas atividades em geral, à diferença de idade e ao desenvolvimento do aluno em relação ao grupo.

Embora este não seja o objeto deste estudo, cabe pontuar as referências feitas à participação dos alunos nas aulas de educação física, nas escolas regulares. Foi destacado o interesse de algumas professoras de educação física em envolver o aluno, porém não sabiam como fazê-lo nem a professora de turma sabia como ajudar, bem como referências a outros professores de educação física que não envolviam os alunos nas atividades. Uma professora referiu que o aluno, que se locomovia com cadeiras de rodas, participava dos jogos e outra professora pontuou que o aluno só não participava da aula de educação física, “porque ele sabe da limitação dele”.

Nas verbalizações das professoras, diretamente vinculadas à participação dos alunos, foram apontadas, portanto, características dos alunos, com aspectos favoráveis e limitantes. Os aspectos favoráveis mencionados foram o interesse e o desejo de participar e os limitantes referiram-se a dificuldades de posicionamento e interesse, na escola especial, e às dificuldades de comunicação e de acessibilidade, na escola regular.

Parece que o referencial de participação é diferente nos dois grupos, pois na escola especial a professora consegue, ainda que com limitação, entender o aluno e facilitar, de algum modo, a participação do aluno que tem interesse. Ou ainda pode-se supor que a professora faz o que o aluno pode dentro das atividades realizadas, fato referido por uma das professoras, que após ter estabelecido um código de comunicação com o aluno, não tinha mais dificuldade. Enquanto na escola regular, as dificuldades de comunicação tanto orais como escritas limitavam a participação em atividades que os outros alunos estavam realizando.

Cabe lembrar, que em ambos os grupos, ocorreram referências à limitação na participação dos alunos em função da característica da atividade, do tipo de atividades desenvolvidas e da forma de conduzi-las, como visto anteriormente.

1.3-Referências sobre Resultados do Trabalho

As referências sobre os resultados do trabalho correspondem ao conjunto de informações sobre a finalidade do trabalho, o desempenho do aluno, a percepção sobre o desempenho do aluno e a expectativa da professora quanto ao aprendizado do aluno. Ressalta-se que a finalidade do trabalho não estava incluída diretamente no roteiro da entrevista, tendo sido somente mencionada espontaneamente na fala das professoras.

Referências sobre a finalidade do trabalho:

Três professoras da escola especial referiram-se à comunicação como finalidade do trabalho desenvolvido, destacando-se a busca de alternativas e o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Fernanda colocou que a escola tem essa preocupação e que o desafio das professoras é ajudar essas crianças que têm grande dificuldade e afirmou:

“... para saber o que eles podem..., render em termos pedagógicos, que seja apenas uma forma de se comunicarem, que é a coisa que mais importa pra gente neste momento, é, eles poderem se comunicar de alguma maneira com a gente e a nossa grande preocupação é essa: fazer tentativas, aquele jogo mesmo de ensaio e erro, tentar, não dá certo, tenta uma outra alternativa...”.

Outra finalidade foi referida por Kênia como a de estimular rotinas e hábitos, destacando a alimentação, durante a qual chama atenção dos alunos para a postura e preensão adequada do talher, dependendo das condições motoras. Essa professora reclamou da visão que percebeu em alguns alunos sobre a escola como local só de brincar e pais que consideravam a escola como local onde podiam deixar os filhos para realizarem outras atividades. Enquanto que a professora via o ensinar presente em todas as atividades da escola, como na alimentação, na higiene, no cumprimentar as pessoas, nas festas. Já Clara ressaltou como finalidade o desenvolvimento cognitivo e ensino de atividades do dia a dia, como lavar mãos. Vilma destacou a melhora da auto-estima da criança, como outro objetivo além do desenvolvimento da comunicação.

Outras professoras referiram-se ao objetivo da integração bem como a vivência de atividades cotidianas, correlacionadas aos conteúdos pedagógicos, ao mencionarem as atividades extra-muros.

A inclusão dos alunos que têm condições de “partilhar da vida aí fora com outras crianças” também foi apontada como finalidade da Escola Especial, como afirmou Fernanda. Vilma reforçou que o papel da Escola Especial, que “é buscar mais recursos, se aparelhar para atender melhor essas crianças e conseguir inseri-las na sociedade”. Vilma referiu-se ainda ao trabalho de socialização e do ensino.

Já Alana demonstrou que não tem clara a finalidade de seu trabalho, pois considera que “o importante é as crianças estarem ocupando o tempo deles, a cada dia aprendendo algo”.

Destaca-se ainda a colocação de Rosa que, ao falar de alunos com comprometimentos mais graves, apáticos, questionou a finalidade de seu trabalho:

“Quando eu entrei aqui (na escola especial) eu ficava assim – Caramba! O que eu estou fazendo?! Que eu estou fazendo? Pra que? Depois eu falei: não, não

tenho que ficar esperando a mesma coisa, não. Vamos aos poucos... que eles estão indo.”

A finalidade do trabalho só foi abordada por cinco professoras da escola regular, que ressaltaram o envolvimento e aprendizagem da escrita, o ensino, o engrandecimento do aluno, o aumento da perspectiva de um sucesso futuro. Linda destacou que o professor tem trabalhado muito “esse lado humano, o carinho, a atenção, levantar a auto-estima do aluno”, “principalmente quando o aluno tem essa deficiência que ele tem”. Simone referiu que o objetivo da classe especial era a integração na turma regular, quando a criança sabia ler e escrever com independência.

Maria acrescentou que “a escola dá oportunidade ao aluno deficiente de conviver com outras crianças e preencher o tempo dele com coisas gratificantes.” A professora avaliou que o objetivo de socialização foi atingido pela professora que fez tudo o que conhecia para uma criança se familiarizar com o grupo obtendo ótimo resultado quanto à integração, mas não quanto à inclusão do aluno na totalidade das atividades da escola, especialmente a pedagógica.

O mesmo foi referido por outras professoras de escola regular, ressaltando que a escola não pode ser vista só como espaço de interação social.

Pode-se concluir que a finalidade do trabalho apresentou pontos semelhantes e distintos para as professoras, o que remeteu a realidade diferente do trabalho de cada professora. Isto parece ocorrer em função das características da clientela atendida e do espaço do trabalho, na escola especial e regular ou classe especial.

Referências sobre o desempenho dos alunos:

O segundo grupo de referências sobre os resultados do trabalho relacionou-se a como as professoras percebiam o desempenho do aluno com necessidades especiais, na área física e de comunicação.

As professoras da escola especial referiram-se ao desempenho do aluno como lento e ressaltaram a individualidade no ritmo de aprendizado e o limite de cada aluno. Vilma atribuiu o desempenho lento à inexperiência do professor com esta clientela e avaliou que apesar do aluno participar dentro de seus limites, o rendimento é menor do que poderia ser se a professora “tivesse melhor forma de comunicação, de acesso à criança”, facilitando a própria resposta da criança.

Rosa destacou que a falta de comunicação clara do aluno dificultava a alfabetização pela dificuldade da professora em avaliar o que o aluno realmente sabe devido à inconstância das respostas. Entretanto, apesar desta colocação, Rosa não via as dificuldades de comunicação como impedimento ao desenvolvimento do aluno, acreditando que, de acordo com parte cognitiva, os alunos conseguiam se desenvolver. Mara, porém, pontuou o desempenho do aluno em função de alternativas à comunicação, destacando que “quando o aluno não apresenta deficiência mental significativa e você apresenta alternativas de comunicação, eles se desempenham bem”.

Destoando dessas colocações, Alana e Clara relacionaram o desempenho dos alunos ao desenvolvimento motor e da fala como aquisições dos alunos, após anos na escola. No caso de Clara, esta afirmação se contrapôs à finalidade do trabalho apontada em função do desenvolvimento cognitivo e das atividades do dia a dia.

Ressalta-se, ainda, que duas professoras, Alana e Gilda mencionaram as faltas constantes como fator que atrapalhava o desenvolvimento do trabalho e o rendimento do aluno.

Ainda em relação ao desempenho dos alunos, Kênia colocou que se sentia confusa com relação a alunos com paralisia cerebral, porque alguns evoluíam “tão rápido quanto uma criança normal” e outros, não.

As referências das professoras de escola regular sobre o desempenho do aluno foram, em sua maioria, positivas, mediante comparação com a turma onde o aluno está inserido. O desempenho dos alunos foi referido como satisfatório, plenamente satisfatório, “um dos melhores da turma”, lento em função da deficiência, com suas limitações, mas também com suas potencialidades. Carmem ressaltou a individualidade afirmando que já teve alunos com outros tipos de necessidades especiais, um que evoluiu bem e outro que não evoluiu de acordo com o esperado, acrescentando que o aluno atual necessitava de mais apoio que os outros. Clarisse considerou que o desempenho vem da integração e que os alunos, que já teve, foram felizes com ela.

Adriana exemplificou que o aluno tinha as mesmas dificuldades que os outros alunos em ortografia, só que cometia mais erros porque não usava a escrita com a frequência dos demais alunos.

Ilma afirmou que não percebia evolução em sua aluna, apesar de outras professoras da escola, que conheciam a aluna desde o ano anterior, apontarem progressos no desempenho da aluna.

Verifica-se que os dois grupos de professoras destacaram referências comuns, como a individualidade, predominando a visão do desempenho lento. A dificuldade na comunicação repercutiu no desempenho do aluno em função da possibilidade do aluno

responder, bem como praticar o conhecimento, no caso da comunicação escrita. Além disso, quando o aluno não apresentava expressão oral, a dificuldade de a professora saber o conhecimento que o aluno realmente adquiriu para avançar no trabalho foi apontado nos dois grupos, como pôde ser verificado nas referências relativas à forma como a professora percebia o desempenho do aluno, analisada a seguir.

Referências sobre a forma de perceber o desempenho do aluno:

Quanto à forma como a professora percebia o desempenho do aluno, as professoras de escola especial se pautavam nas sinalizações dos alunos, na participação dos alunos nas atividades ao longo do dia, se gostavam ou não, nas respostas obtidas pelas atividades e exercícios adaptados. Uma professora, Alana referiu que percebia o crescimento dos alunos pela leitura de relatórios anteriores. Rosa, que conforme assinalado no tema anterior, referiu-se a dificuldade em avaliar o conhecimento do aluno em função da dificuldade de expressão, acrescentou que tinha como referencial as seqüências das respostas, ou seja, se o aluno respondia várias vezes corretamente significava que havia adquirido determinado conhecimento.

As professoras de escola regular que fizeram referência à forma de avaliar o aluno, também se referiram à participação dos alunos nas atividades como uma das formas de perceberem o seu desempenho, além da exposição oral e escrita. Luana referiu-se ao relato de profissionais de saúde que atendiam o aluno e que haviam referido a melhora do aluno após a entrada na escola regular. A dificuldade do aluno em expressar o conhecimento adquirido foi referida, sendo necessário, na opinião de Linda, que o professor tenha boa vontade para ver esse conhecimento. Linda afirmou que apesar da escrita “quase ilegível” do aluno, avalia também pela escrita, ao contrário de outras professoras que avaliavam apenas oralmente.

Assim, além de características do aluno como sua participação e possibilidade de demonstrar o conhecimento adquirido, foi destacada a importância da atitude da professora na forma de avaliar e compreender a expressão do aluno pelas referências vinculadas à percepção sobre o desempenho do aluno.

Referências sobre a expectativa da professora:

Por último, as referências sobre resultados do trabalho referiram-se à expectativa em relação ao aprendizado dos alunos com necessidades especiais, na área motora e comunicativa. As referências sobre a expectativa da professora, em geral, surgiram após pergunta direta da entrevistadora.

As professoras de escola especial revelaram a crença nas possibilidades dos alunos, de atingirem os objetivos propostos de se comunicarem melhor, aprenderem a comunicar suas necessidades básicas e se comunicarem com outras pessoas que não só a professora; que consigam ler, escrever. Foi referido, ainda, o desejo de que o aluno crescesse e saísse do contexto familiar, ampliando suas relações, e que os alunos tivessem ingresso e aceitação nas escolas regulares e na sociedade, “apesar de não saber qual a melhor maneira” e, por fim, que “sejam felizes”.

Na fala das professoras percebe-se à necessidade da professora adequar suas expectativas às possibilidades do aluno, como citado por Kênia:

“Tem hora que eu cobro demais (...) que fico querendo assim que o progresso seja o mesmo de uma criança normal... seja rápido como de uma criança normal”.

Por outro lado, também aparece o medo de esperar demais e se frustrar e a ansiedade em relação ao progresso do aluno, caracterizada nas palavras de Clara:

“Olha, toda vez que a gente lida com este tipo de aluno, a gente começa o ano muito ansiosa, querendo ver o progresso deles, ver a evolução, fazer isto, fazer aquilo. Por isso é que eu digo que a gente aprende muito com eles. Aos poucos, a gente vai se acalmando e vendo que o limite deles, é... é o tempo, o tempo deles é bem longo. (...) Então minha expectativa do ano passado pra cá, em relação a estas crianças, se acalmou bastante, diminuiu bastante porque eu sei que eles são mais lentos na aprendizagem e tudo o mais e então a gente vai dando com tranquilidade. (...). Vou caminhando lentamente junto com eles sem aquela ansiedade de ver a coisa acontecer, sabe?”

Em relação à expectativa no trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, as professoras de escola regular fizeram referências semelhantes às do grupo de escola especial, no tocante a diminuição da expectativa.

Destaca-se, neste grupo, a colocação de Maria, decorrente do desconhecimento a respeito das limitações do aluno. Maria falou de sua frustração ao perceber as dificuldades motoras do aluno, afirmando:

“Quando eu vi que aquela expectativa de ver o aluno com a caneta na mão, ou segurando o lápis, seria depois desenvolvida, que mais tarde, ele poderia até cobrir uma letra, mesmo que uma letra grande, naufragou...”

e, quando perguntada diretamente qual a sua expectativa, respondeu:

“eu não quero pensar mais nisso. Eu quero viver um dia de cada vez. Eu quero a cada dia dizer, hoje eu fiz isso...”

Luana traduziu sentimento semelhante, ao pontuar que “existe um conflito muito grande entre o que é possível e o que é desejável”, registrando, ainda, sua preocupação em relação à expectativa da mãe, porque “nós desejamos muito e a mãe mais ainda”.

Por outro lado, as professoras deste grupo referiram-se, ainda, a expectativa em relação à aquisição do conteúdo e a passagem para o próximo ano, com preocupações pertinentes à comunicação escrita, à escola para onde o aluno vai ser transferido, na passagem da 4ª para 5ª série, e em relação ao destino do aluno que não tem condições para o CA.

1.4-Principais dificuldades para a realização do trabalho

Nesta seção agruparam-se os aspectos mencionados pelas professoras como dificuldades para a realização do trabalho, identificados ao longo da entrevista e mencionados espontaneamente, e as colocações feitas quando foi perguntado “quais as principais dificuldades que você encontra no trabalho com estes alunos?”.

No grupo da escola especial predominou as referências quanto à comunicação como dificuldade encontrada, englobando a dificuldade do professor em entender a mensagem do aluno; de que forma transmitir o conhecimento e obter retorno; como identificar as falhas de aprendizagem dos alunos; e, a dificuldade de estimular crianças que não respondiam.

Em segundo lugar, foram apontadas as dificuldades com material, referentes tanto à falta de material adaptado como a dificuldade para confeccionar material de comunicação.

Na escola regular, a comunicação foi apontada como dificuldade principal, no que se referia à dificuldade da professora em entender o aluno e a dificuldade de comunicação entre os alunos. No mesmo patamar, encontrava-se a dificuldade de conciliar as necessidades do aluno especial com a necessidade da turma, referido principalmente em função do número de alunos na turma.

Estes tópicos serão tratados nos itens referentes às condições para a realização do trabalho.

Referências sobre a Inclusão

A maioria das professoras (14) referiu-se de forma positiva à inclusão, desde que algumas com condições fossem preenchidas, entre elas ter menor número de alunos nas turmas.

As professoras de escola especial manifestaram-se de maneira mais cautelosa quanto à inclusão, apontando ser complicado a inclusão pela inclusão. Para as professoras, a condição apontada foi de a criança estar bem estruturada, preparada do ponto de vista emocional, pedagógico e da comunicação e em condições de acompanhar o ritmo da escola regular. As professoras referiram-se, ainda, ao medo frente às situações, nas quais o aluno poderia se defrontar com problemas, como o preconceito e o número de alunos na turma, ressaltando o prejuízo da atenção que a professora iria dar ao aluno.

Ressalta-se que cinco professoras mencionaram ex-alunos que foram incluídos e estavam bem na escola regular. As professoras destacaram também a importância da família estar preparada para dar suporte ao aluno. Uma professora referiu-se a uma aluna que estava sendo trabalhada para ir para a escola regular, mas a mãe estava com dificuldade em aceitar e com isso a aluna estava perdendo tempo.

Entre as professoras de escola regular, as condições mencionadas foram menor número de alunos e mais espaço nas salas de aula, referidos como condições essenciais, e a orientação ao professor, com destaque de que o professor não precisava ter formação especializada, mas precisava receber orientação. Uma professora apontou restrição à clientela com deficiência mental e que não se imaginava professora de uma criança autista, o que atribuiu ao desconhecimento e despreparo para lidar com a deficiência.

Ainda no grupo da escola regular ocorreram referências aos benefícios da inclusão para o aluno com deficiência ressaltando-se a satisfação e o fato de não serem discriminados, assim como para os alunos não-deficientes, que tinham oportunidade de aprender a se relacionar com a pessoa deficiente e de praticar valores, como a solidariedade.

Clarisse ressaltou a necessidade de participação do aluno neste processo, dizendo que a professora tinha que favorecer a integração, mas que o aluno também tinha que buscar se integrar com a turma.

Ressalta-se ainda que, três professoras mencionaram a forma como o aluno foi incluído. Maria apontou que a inclusão não existia, porque faltava contato com a professora, enquanto Carmem referiu-se à falta de preparo do aluno. Luana referiu-se ainda a necessidade dos alunos serem tratados de forma mais respeitosa,

“porque eu acho que não é só chegar e dizer assim ‘Tem que interagir com todo mundo, porque faz bem’ Faz bem? Faz (...) Mas eu não acredito nisso, de só colocar numa sala, vai ajudar. Acho que o professor tem que estar preparado, a escola tem que estar preparada para atender a essas dificuldades. Não adianta fingir, querer fingir que a gente consegue, porque eu acho que é fingir.”

E acrescentou que “há de se fazer muito e ter muita boa vontade para se estruturar a inclusão”.

2- Verbalizações referentes às condições para realização do trabalho

Foram identificadas referências quanto às condições necessárias relativas ao professor, ao aluno, à escola, ao material e mobiliário e aos parceiros (pais, outros professores e profissionais de saúde).

Essas referências ocorreram espontaneamente, em geral, relacionadas às dificuldades encontradas, ou quando foi perguntado “Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o desempenho desses alunos?”.

2.1-Referências sobre o Professor

Nesta seção agruparam-se as referências apontadas como necessidades do professor para realizar o trabalho, com alunos deficientes físicos e da comunicação. Foram mencionados aspectos quanto à formação do professor, à atitude do professor, à necessidade de profissionais de apoio direto ao professor, à necessidade de informações sobre o aluno e à necessidade de tempo destinado ao preparo de material.

A referência mais freqüente entre os professores de escola especial e regular foi a necessidade e vontade do professor em se atualizar e em aprimorar seus conhecimentos para desenvolver melhor seu trabalho.

Chama atenção o fato de que o aprimoramento da professora ter sido referido como necessidade principalmente no grupo da escola especial, no qual dez professoras fizeram esta referência de forma direta e ressaltaram também as dificuldades que o professor encontrava para se qualificar.

As professoras destacaram tanto a falta de cursos de curta duração como de pós-graduação para se aperfeiçoarem, especialmente na área de comunicação. As professoras ressaltaram que as informações não chegavam ao professor de turma, que o Instituto Helena Antipoff por vezes, oferecia cursos aos professores, mas que não tiveram oportunidade de participar de nenhum a respeito de Comunicação Alternativa. Uma professora falou que fez um curso no IHA, ao entrar para a escola especial, mas que considerou insuficiente.

Associado a pouca oferta de cursos, as professoras referiram-se ao tempo disponível, pois mesmo nos cursos oferecidos pelo IHA, as professoras de turma não podiam participar, porque não podiam deixar a turma sem aula. Esta situação é agravada pelo horário integral no trabalho, na mesma escola ou em outra escola, assim as professoras não têm horário disponível fora do horário de trabalho. Ilda reforçou essa dificuldade, afirmando que:

“leituras em geral, se torna um pouco difícil porque quem trabalha nove horas diárias e ainda tem a carga horária em casa, fica muito difícil, apesar da gente tentar, fazer um esforço sobre-humano, pra tentar se reciclar o máximo possível.”

Alana falou da necessidade de cursos para o embasamento teórico, mas se contradisse ao falar que a prática era o maior embasamento, porém acrescenta que esta também era uma necessidade sua. Como Alana está a menos de dois anos na escola especial, parece perceber sua necessidade tanto de conhecimentos teóricos quanto práticos.

Algumas professoras já presenciaram palestras sobre Comunicação Alternativa, mas realçaram a dificuldade de absorver tudo o que é informado em uma palestra, mas apontaram a necessidade de troca de experiências com os profissionais que estudavam a comunicação.

No grupo da escola regular, seis professoras apontaram a necessidade de a professora ter mais preparo, ter recebido “orientação”, “instruções para saber como trabalhar com crianças deficientes”, já que não têm “matéria” nos cursos de formação.

Cabe ressaltar que a questão do preparo foi referida ainda por uma professora de escola regular como uma necessidade do aluno e não da professora.

A necessidade de profissionais de apoio direto ao professor foi lembrada nos dois grupos de professoras, tanto em função do aluno como do trabalho. Com relação ao aluno, uma professora ressaltou o aspecto da higiene, que ficava prejudicada na escola regular porque a professora não tinha como deixar a turma para trocar fralda do aluno, associado à falta de local para isso. Na escola especial, foi referida que a falta desses profissionais prejudicava o trabalho e o tempo do professor dedicado ao aluno, pois quando um aluno precisava ir ao banheiro, a professora parava as suas atividades para chamar alguém disponível para auxiliar e com isso perdia tempo de trabalho com os alunos.

Com relação ao trabalho, uma professora de escola especial apontou a necessidade de ajuda para realizar atividades com alunos mais comprometidos a nível motor, quando a professora tinha que estar envolvido só com aquele aluno e não podia atender outros alunos. Duas professoras de escola regular também apontaram a necessidade de outra pessoa na sala para auxiliar a professora.

A necessidade de receber informações sobre o aluno apareceu somente no grupo da escola especial, associada tanto à parceria com os profissionais de saúde como às possibilidades de troca com a professora do ano anterior, responsável pelo aluno.

E, por último, a necessidade de tempo surgiu de duas maneiras: tempo para confecção e organização de materiais para que os alunos pudessem responder à solicitação da professora e participar das atividades. A elaboração do material para o aluno foi referida como essencial para o trabalho com estes alunos e falta de tempo como um fator que dificultava o trabalho.

Por outro lado, a questão do tempo foi mencionada pela necessidade de tempo disponível para abordar aspectos específicos com determinados alunos, que além das atividades desenvolvidas no grupo, precisavam ser trabalhados em outras áreas, sendo destacada a necessidade de se estabelecer um código de comunicação.

Quanto à atitude do professor, foram feitas referências quanto à atitude adotada frente às dificuldades encontradas no trabalho com os alunos, referências quanto à atitude com o aluno e referências de uma maneira geral quanto à atitude que o professor deveria ter.

Para três professoras de cada grupo a atitude referida foi a de buscar soluções, informações, ajuda e parcerias, mencionando que encontraram pouco, mas continuavam

buscando outros caminhos, como ressaltou Vilma, refletindo a movimentação das professoras da escola especial,

“(…), mas nem por isso a gente tá parado. A gente tá tentando, se movimentando, tá tentando buscar recursos, tentando fazer um trabalho melhor, sempre visando a questão do aluno, a melhoria do trabalho.”

No grupo da escola regular, destaca-se a colocação de Luana, ao afirmar que:

“eu me recusei de só olhar para o aluno, profissionalmente eu não me admiti de só ficar olhando pra ele. Então tinha que fazer alguma coisa, então fui buscar, não sei se busquei muito certo, não. Estou buscando caminhos.”

Entretanto, outras professoras do grupo da escola regular manifestaram uma atitude passiva em relação às dificuldades, como apontar que não sabiam como proceder com o aluno, que já esgotaram seus conhecimentos, que a professora itinerante já trabalhava com o aluno, que estavam à espera do material específico para o aluno a ser confeccionado pela professora itinerante.

Algumas professoras da escola regular, por outro lado, manifestaram uma atitude questionadora do por que o aluno frequentar sua sala e não estar frequentando uma classe especial, que atendia um número mínimo de alunos e que poderia atender melhor o aluno. Foi referido ainda o questionamento em relação ao que era esperado da professora.

As referências à atitude com o aluno também apareceram da mesma forma nos dois grupos: valorizar e elogiar a resposta certa do aluno, ter paciência, boa vontade, carinho e tempo para espera e entendimento da resposta do aluno e ver os conhecimentos que o aluno adquiriu da maneira que ele possa mostrar.

Além dessas referências duas professoras da escola especial referiram ainda o cuidado que a professora devia ter para não exigir o que o aluno não podia dar e, por isso, era importante saber que os limites existiam, mas que o aluno iria evoluir. Houve referência, ainda, à atitude de dar responsabilidade, no sentido de colocar para o aluno a necessidade de ele responder e de querer participar.

2.2-Referências sobre os alunos

Nas referências sobre os alunos, como condições para a realização do trabalho, foram destacadas qualidades a serem apresentadas pelos alunos, como a assiduidade e as necessidades dos alunos a serem atendidas, para melhorar o desenvolvimento do trabalho e o desempenho do aluno.

No geral, foi citada a necessidade de assiduidade, de atendimento pelos profissionais de saúde, de posicionamento adequado, disponibilidade de material adequado, alternativas para escrita, adaptações em geral, a adequação do aluno ao grupo no qual está inserido e acessibilidade. Estes itens serão analisados a seguir.

A questão da assiduidade do aluno à escola foi referida por Gilda, como necessidade para não haver “quebra” no trabalho com o aluno. Já Vilma ressaltou que não basta o aluno vir à escola, ele precisava estar bem e em condições de responder à professora.

As necessidades dos alunos mais referidas na escola especial foram relacionadas ao atendimento dos alunos por profissionais da área de saúde, também referida no grupo da escola regular, e aos recursos fornecidos por estes profissionais que facilitavam a atuação do professor.

As professoras afirmaram que o fato de muitos alunos não ser atendido por profissionais de saúde complicava o trabalho da professora com relação à questão da comunicação e da própria parte motora, pois o aluno não se desenvolvia no aspecto motor e funcional, além da professora não ter parceiros para auxiliar o trabalho com o aluno de modo geral, e da comunicação, especificamente.

Ressalta-se que alguns alunos não dispunham de meios para um bom posicionamento, o que prejudicava a atuação da professora, principalmente no caso de crianças que não dispunham de cadeira de rodas adequada e que permaneciam sentados em carrinho tipo Zeus, o que limitava muito a possibilidade de ação do aluno.

Além das necessidades vinculadas ao posicionamento, essencial para possibilitar e facilitar a participação do aluno com disfunções neuromotoras, as professoras referiram-se também à necessidade de alguns alunos usarem adaptações que facilitassem a preensão manual.

Destacam-se, ainda, referências a alunos que apresentavam controle motor para uso de lápis, porém só com a ajuda da professora, pois não dispunham de adaptações funcionais para auxiliar a preensão e manutenção do lápis ou pincel. Sem a disponibilidade de adaptações, os alunos tornavam-se mais dependentes.

Já as professoras de escola regular apontaram como necessidades do aluno atividades mais criativas no dia a dia, material estimulante e adequado, disponibilidade de prancha de comunicação para facilitar as atividades pedagógicas, alternativas para a escrita, com menção ao computador e máquina de escrever, atenção individualizada na escola e em casa, para fixação do conteúdo e acessibilidade.

Linda destacou que o aluno deficiente precisa de “mais estímulo para se integrar no grupo dito normal”.

Destaca-se, ainda a colocação de Maria que se referiu a necessidade do aluno ter:

“melhor atendimento, estar numa turma menor e de uma professora que tivesse uma faculdade voltada para atender os problemas dele, dele e de outras crianças que se apresentassem em tal situação”,

destoando das demais professoras deste grupo que se referiram à questão do preparo como uma necessidade da professora ser qualificada. Ressalta-se que Maria, apesar de atribuir o papel de atender o aluno a outro professor, apontou outras necessidades do aluno, que poderiam melhorar o desenvolvimento do trabalho com o aluno na escola regular.

Nos dois grupos, foi citada a necessidade do aluno em ter a atenção da professora bem como o desejo de receberem essa atenção e merecerem mais tempo de trabalho com a professora.

A adequação da criança ao grupo foi referida tanto por professoras da escola especial quanto da regular. Destacou-se o prejuízo do aluno quando não está adequado à turma pelo fato da professora não ter como atender às necessidades do aluno. “Este aluno fica para trás.” Não ficaram claros os critérios usados pelas professoras para considerar “adequado” ao grupo, a não ser na referência de Kênia sobre alunos com mais idade e que ficavam em turmas de crianças pequenas pelo nível de desenvolvimento, o que tornava difícil para a professora estimular o interesse deste aluno e Carmem que apontou a necessidade do aluno estar em turma correspondente à sua faixa etária.

Vale destacar, ainda a referência de Elena à necessidade do aluno entrar no ritmo da escola, pois ele queria atenção exclusiva, “talvez porque na outra escola (especial) fosse assim”.

2.3-Referências sobre Parceiros para a Realização do Trabalho

A necessidade e a falta de parceiros podem ser representadas na fala de Vilma:

“... que o aluno possa participar (...) e através do jeito hoje que a escola, no momento, possa oferecer... o professor. (...) a gente tem buscado recursos próprios. Não tem tido muito, não tem tido ajuda. Por isso tem sido muito complicado. Quando chega uma luzinha assim... Vem alguém, (...) fazer uma pesquisa assim (...), vai ser mais um pra ouvir as nossas dificuldades.”

E Elena acrescenta: “o professor caminha muito sozinho.”

A necessidade de ajuda e apoio para a realização do trabalho foi apontado por todas as professoras, ou como necessidade ou referindo-se a importância da ajuda recebida. Como parceiros, foram referidos desde os próprios alunos até órgãos do Governo Federal.

Nesta seção, foram agrupadas as referências sobre os pais, outros professores, Direção da Escola, os professores itinerantes, profissionais de saúde e outros parceiros.

Referências aos pais:

A parceria com os pais foi referida nos dois grupos de professoras.

Na escola especial foi destacada como fundamental para o estabelecimento de uma forma de comunicação com as crianças, cujo comprometimento era mais acentuado bem como para o desenvolvimento global dos alunos. A troca de informações sobre a criança não só como a criança estava em casa, mas em outros atendimentos também foi referida bem como a ajuda para adaptação de mobiliário da sala de aula para o aluno.

Por outro lado, a dificuldade com a família que não colabora também foi referida por uma professora. Kênia referiu-se, ainda, à expectativa dos pais em que a criança utilizasse tesoura e lápis, e não se preocupavam com aspectos pertinentes ao aprendizado.

Mara realça a sobrecarga do professor em relação aos pais e a necessidade de dividir a tarefa de orientá-los, além de manifestar sua preocupação com os pais e que, para o melhor desempenho de alguns alunos, os pais necessitavam de atendimento psicológico pela dificuldade que encontram em lidar com a criança e ressaltou que as crianças podem fazer muito, mas alguns pais subestimam e infantilizam os filhos.

No grupo da escola regular, as professoras destacaram a ajuda dos pais com informações sobre o aluno, incentivo à participação do aluno e pais que ficam na escola e colaboram com a professora. Por outro lado, também foi mencionado a dificuldade com os pais que não atendem às solicitações das professoras, como material específico para o aluno. Destaca-se que deste grupo, seis responsáveis permaneciam na escola, sendo que um permanecia na sala de aula.

Luana destacou que a mãe ajudava porque tinha mais comunicação com o aluno, porém por vezes limitava a participação do aluno, por fazer as coisas por ele. A professora referiu-se ainda à sua preocupação com as expectativas dos pais em relação ao aluno.

Outras duas professoras referiram a solicitação para que a mãe ficasse em sala de aula, mas sem sucesso. Em um caso, o aluno continuou a chorar, apesar de ficar bem por mais tempo, porém a professora considerou que a presença da mãe não ia ajudar o aluno a se adaptar e em outro caso, a mãe atrapalhava e provocava mais ansiedade na professora.

Referências sobre outros professores:

As colegas da própria escola foram referidas por seis professoras do grupo da escola especial como as pessoas com quem as professoras trocavam informações, conhecimentos e experiências, “o que deu certo”. As professoras apontaram ainda a troca de material produzido pelas professoras.

Já na escola regular, só três professoras fizeram colocações a respeito de outros professores. Laura destacou a ajuda que recebeu da professora anterior do aluno que lhe deu orientações de “como conduzi-lo e como conduzir frente a uma criança com deficiências” e a partir dessa ajuda teve idéias para introduzir na sua aula e possibilitar a participação do

aluno. Uma professora destacou o apoio recebido de outros professores que já haviam tido alunos com necessidades especiais.

Referências sobre a Direção da Escola:

A Direção da escola foi apontada como parceira pelos dos grupos de professoras, que apontaram a ajuda da coordenadora pedagógica na busca de material sobre Educação Especial, troca de informações e apoio e ajuda na atitude de ouvir as dificuldades da professora e, ainda, como referido por uma professora da escola regular, providenciando rapidamente o material que a professora requisitava como adaptação para mesa do aluno.

Na escola regular, três professoras referiram-se à falta de apoio e de ajuda, em relação aos recursos oferecidos pela escola, apesar de uma dessas professoras ter se referido, em momento distinto, à aquisição de cadeira de rodas para o aluno por intermédio da Direção.

Referências sobre a escola:

Dentre as características da escola como condição para a realização do trabalho foram feitas referências pelas professoras de escola regular quanto às dificuldades.

O número de alunos na turma foi referido por quatro professoras como fator que dificulta o atendimento das necessidades do aluno com necessidades especiais. Ressalta-se que o número de alunos mencionados por turma variou de 25 a 38 alunos. Carmem apontou que com o número grande de alunos, por mais atenção que o professor dê, o aluno “acaba ficando esquecido dentro da sala”.

Outro fator apontado como dificultador foi o espaço, com referências ao espaço limitado da sala de aula, que dificultava o deslocamento e o posicionamento do aluno na sala de aula e referências sobre a falta de alternativas de outros espaços na escola, como biblioteca. Além das referências à falta de acessibilidade já referida anteriormente. Neste item, destaca-se que pelo fato do encosto de algumas cadeiras dos alunos serem muito alto, e pela forma como estão dispostas as carteiras, os alunos eram posicionados nas últimas

fileiras para não impedirem a visão dos colegas, o que dificultava a intervenção da professora.

Em geral, as professoras mencionaram as dificuldades com outros alunos, o que acentuava as dificuldades em relação ao trabalho com o aluno com necessidades especiais.

Duas professoras destacaram como a escola estava sendo boa para o aluno, como local não discriminatório, de aprendizagem e diversão.

Referências sobre os professores itinerantes:

Como as professoras de escola especial não contavam com o professor itinerante na ocasião das entrevistas, as referências foram somente de professoras da escola regular.

Seis professoras apontaram o apoio recebido através da professora itinerante ressaltando que era este apoio que permitia a realização do trabalho com o aluno, pelas dicas e materiais, como prancha de comunicação, que o professor itinerante trazia para o aluno.

Ressalta-se que, para Júlia, como já mencionado, a professora itinerante é vista como outra professora da aluna, e não como profissional com a função de assessorar, através do acompanhamento do aluno, a professora de turma. Júlia reafirma a necessidade do professor itinerante como condição para melhorar o atendimento a estes alunos.

As demais professoras apontaram que o acompanhamento era precário e que recebiam pouca ajuda do professor itinerante. Uma professora referiu que as sugestões recebidas na forma de conduzir a aula, não combinavam com a sua maneira de agir e não conseguiu seguir a orientação, apontando, também que a frequência, semanal, com que o professor itinerante ia à escola era insuficiente.

Referências sobre os profissionais de saúde:

Tanto as professoras de escola regular como de escola especial referiram-se aos profissionais de saúde. As professoras de escola especial referiram-se à necessidade de intercâmbio e entrosamento com profissionais de saúde, sendo citados os terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais. Com relação a estes profissionais, as professoras referiram-se tanto à troca de informações com os profissionais que acompanhavam cada aluno, como de uma maneira geral, apontando a necessidade destes profissionais na escola para auxiliar e orientar a professora. Esta referência foi feita, principalmente, pelas professoras que atuavam a mais tempo na escola especial e que pontuaram a época em que havia profissionais de saúde na escola.

O estabelecimento de uma parceria mais estreita entre profissionais da educação e da saúde foi apontado como fator importante para o desenvolvimento global do aluno e aspecto que facilitaria o trabalho da professora em função das orientações recebidas e das trocas essenciais para o estabelecimento de um código de comunicação, para alguns alunos.

A necessidade de orientação também foi referida pelas professoras em relação aos recursos adaptados, no sentido de ser preciso a ajuda de “alguém que tenha esse conhecimento desses materiais”, mostrando meios de facilitar o desempenho dos alunos nas atividades e no trabalho em sala de aula, como o posicionamento da criança, dos materiais e das adaptações.

Uma professora da escola regular referiu que os profissionais de saúde solicitavam relatório, mas davam pouco retorno. A dificuldade de obter respostas por parte dos médicos oftalmologistas sobre as alterações visuais dos alunos também foi apontada.

Referências a outros parceiros:

Os colegas foram apontados como parceiros por cinco professoras da escola regular. Três professoras referiram-se à estratégia de colocar colegas, ou porque sabiam mais ou porque gostavam do aluno, sentados a seu lado para ajudar o aluno. Outra professora solicitava aos colegas que escrevessem e tirassem dúvidas do aluno, quando a professora estava envolvida em outra atividade.

Uma professora questionou os critérios usados na avaliação realizada com o aluno antes do mesmo ser encaminhado à turma regular.

Foram apontados, ainda, pessoas de fora da escola que tentavam ajudar a professora, mães de outros alunos, que pela formação profissional esclareceram a professora, e o próprio aluno, que mostrou à professora como esta podia ajudá-lo a segurar no lápis, como referiu Elena. Destaca-se, ainda a colocação de uma professora que afirmou desconhecer a função da Oficina Vivencial, onde seu aluno havia ido, achando tratar-se de local para avaliações periódicas dos alunos.

Foram ainda feitas referências ao Centro de Vida Independente-CVI, parceiro do IHA, para onde foram encaminhados alunos que necessitavam de posicionamento adequado, sendo relatado a dificuldade de resposta para casos mais difíceis.

Vilma apontou ainda a falta de parceiros que trouxessem recursos financeiros para a escola e os benefícios de ter participado de uma supervisão¹⁰ no IHA, onde aprendeu novas idéias para o desenvolvimento do trabalho.

2.4-Referências sobre Material e Mobiliário

As referências sobre as condições necessárias em termos de material e mobiliário da sala de aula foram agrupadas neste item. As referências apontaram para material e mobiliário com aos quais as professoras contavam para a realização do trabalho bem como para as necessidades.

As professoras dos dois grupos fizeram referências constantes à falta de recursos de maneira genérica, falta de material adaptado às condições motoras dos alunos, falta de recursos alternativos para a comunicação oral e escrita, o que foi apontado como um fator que dificultava muito o trabalho. Nos dois grupos houve referência ao material que a escola dispunha como material que o aluno não conseguia manipular. Nas palavras de Maria, “a escola tem livros, giz, quadro e folha, que não atendia ao aluno”.

Na escola especial, as professoras mencionaram a luta para aquisição de material adaptado e as limitações na utilização do fundo rotativo, verba que a escola dispunha, mas que permitia apenas a compra de determinados itens.

¹⁰ A supervisão referida por Vilma foi feita por Miryam Pelosi, mestranda da UERJ, que desenvolvia a pesquisa “A Comunicação Alternativa e Ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais”. Vilma passou a freqüentar, uma vez por mês, as supervisões com o grupo participante da referida pesquisa.

No tocante às necessidades foram referidos os materiais adaptados, como jogos e livros que facilitassem o manuseio pelo aluno e material adaptado e específico para as atividades pedagógicas.

Além disso, as professoras de escola especial referiram-se à necessidade de adaptações como material que facilitasse a fixação dos objetos à mesa, material adaptado para as atividades com os alunos mais comprometidos a nível motor bem como adaptações que facilitassem a preensão dos alunos como abertura do polegar, ao que Mara se referiu como “coisa muito ligada à Terapia Ocupacional mesmo”.

Nos dois grupos foram feitas referências também à necessidade de dispor de recursos de comunicação, como computador, acionadores e material para confecção de prancha de comunicação, além de recursos para os alunos que têm, associado, baixa visão. Kênia, assim como outras professoras, reafirmou a necessidade de material adaptado ao mencionar que a professora precisava conhecer e ter recursos disponíveis, como computador e outras adaptações, mas os recursos só não eram suficientes, a professora tem que saber usá-los, e aponta necessidade de orientação de profissionais qualificados.

Contribuindo para a necessidade de orientação para uso dos recursos, convém destacar aqui a colocação de Luana em referência ao esboço da prancha de comunicação que recebeu para o aluno, confeccionou, mas como o aluno ainda não apontava ou escolhia atividade e ela não sabia como facilitar e ensinar o aluno o uso da prancha, a professora deixou de usar este recurso.

A falta de material para confecção das pranchas de comunicação era uma dificuldade a mais enfrentada pelas professoras. Algumas professoras referiram que elas próprias adquiriram material para confeccionar as pranchas, que a escola não pôde comprar, além de outros tipos de materiais como livros de pano.

No grupo de escola regular, predominaram as referências de que a professora não tinha como confeccionar material.

Outra dificuldade para a elaboração de material alternativo à comunicação foi apontada por Vilma e Fernanda ao se referirem aos vários fatores que precisavam ser considerados para confecção de uma prancha, por exemplo, como as dificuldades motoras e as dificuldades visuais de cada aluno.

Quanto ao mobiliário, as professoras de escola especial destacaram que as carteiras disponíveis na escola, muitas vezes não permitiam o acesso da cadeira de rodas e a professora tinha que realizar adaptações na carteira para possibilitar o acesso do aluno, com melhor posicionamento para realização das atividades. Vilma referiu que a mesa adaptada à

cadeira de rodas que tinha na sala de aula foi adquirida por uma aluna e a professora usava também com outros alunos.

A inadequação do mobiliário também foi referida na escola regular e Carmem acrescentou que, após solicitar, recebeu uma mesa para o aluno, mas como não vieram cadeiras para que os outros alunos também pudessem usá-la, o aluno ficava isolado ao usar a mesa.

A falta de material e mobiliário adequado, em consonância com as necessidades dos alunos foi apontada como fator que dificultava o trabalho tanto na escola especial quanto na escola regular.

3- A Comunicação do Aluno

Nesta seção serão apresentadas as referências especificamente relacionadas à caracterização da comunicação dos alunos, os códigos de comunicação estabelecidos, os recursos alternativos usados e as referências quanto à Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA.

3.1-Referências sobre Características da Comunicação Oral e Escrita

Agruparam-se neste item as referências às habilidades comunicativas do aluno e por outro lado, a capacidade do professor entender a expressão do aluno, tanto oral quanto escrita.

As professoras de escola especial referiram-se à dificuldade do aluno se colocar, dizer o que estava sentindo, o que gostava de fazer e colocar suas necessidades básicas, como sede, fome, calor. Enquanto as professoras de escola regular mencionaram a habilidade de fazer perguntas, que os alunos não faziam ou faziam raramente.

Dentre estas, duas professoras, Luana e Maria, referiram-se à habilidade de protestar quando os colegas pegavam, sem pedir, brinquedos ou material que estavam com o aluno. Um aluno estava iniciando a reclamar dos colegas e o outro não o fazia.

Alana e Rosa, professoras da escola especial, mencionaram as habilidades de contar novidades, dar opinião, referindo-se à dificuldade da professora entender quando o aluno queria trazer elementos novos para a escola.

Este aspecto evidenciou como fator limitante, a falta de disponibilidade de meios alternativos para a expressão do aluno, além de confirmar a limitação para a expressão do

aluno quando a única possibilidade eram respostas do tipo Sim/Não. Essa restrição foi apontada por Alessandra e Rosa e representada no exemplo de Alessandra:

“(...) por exemplo: ilustração sobre o sítio do picapau amarelo. Tenho uma aluna que tem dificuldade motora e o desenho dela não sai de uma forma ... por exemplo se ela fizer uma pessoa, você não vai identificar porque ela não tem condição motora de fazer. Então ela fez um colorido bem grande do jeito que ela consegue, então perguntei ‘o que você fez aqui?’.....Ela tem uma dificuldade grande em falar e eu tenho dificuldade em entender, então eu entrei com a minha opinião, querendo ajudar “Ah! Tá parecendo com muitas plantas que tem no sítio!’ Ela concordou, ..., mas será que é isto que ela queria dizer?... , mas também ela não conseguiu falar... então é neste sentido que nós vamos ...perguntando e vou tentando encaminhar, a opinião pura a gente não consegue.”

Vale ressaltar, ainda, que a possibilidade de responder apenas com Sim/Não restringe a participação do aluno, uma vez que depende da iniciativa do adulto, bem como das opções apresentadas pelo adulto nas perguntas.

A dificuldade de comunicação com os colegas foi apontada por Camila, professora da escola especial e Simone, de classe especial. Em ambos os casos, o aluno era o único com problema motor na classe e os colegas não compreendiam a sinalização do aluno. No caso do aluno de Simone, ocorria também a dificuldade do aluno entender os colegas, deficientes auditivos, que não conheciam a linguagem usada pelo aluno, LIBRAS¹¹. Ambas as professoras ainda precisavam traduzir para os colegas o que o aluno estava comunicando, embora estimulassem a comunicação entre o grupo.

Júlia, professora da escola regular, referiu-se à expressividade da aluna “parece que ela fala com os olhos, e o pai e a irmã entendem tudo” e ressaltou sua admiração em como o pai e a irmã conversavam com a aluna. Mas a professora se mantinha distante e falou do medo que tinha de perguntar à aluna e não entender a resposta da aluna:

“Eu tenho essa preocupação. Por exemplo de perguntar a ele alguma coisa que ela não tenha entendido e eu ficar com dificuldade e colocar ela numa situação pior porque ela não entendeu...se ela não entende, ela fica meio desesperada. Então eu tenho medo de passar por isso e não acalmá-la”.

Perguntada com

responsabilidade do ensino à professora itinerante, como afirma em seguida: “então eu sempre peço para a itinerante dar uma pincelada com ela na matéria dela”, porque a itinerante “entende mais as ações” da aluna.

¹¹ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. O referido aluno apresenta paralisia cerebral e surdez e comunicava-se em LIBRAS, linguagem aprendida com a avó.

aluno que repetisse. Somente Laura relatou que não apontava claramente quando não entendia, dizendo que colocava que não estava atenta ou que não havia ouvido o aluno falar.

duas professoras verbalizaram sobre alunos que escreviam de “maneira própria”. Uma dessas professoras referiu-se a alunos de anos anteriores e afirmou que era a professora que não entendia a produção dos alunos. Já Linda definiu a produção do aluno como quase ilegível, mas que com a convivência durante o ano e com “boa vontade”, a professora já identificava os “traços” do aluno, mas que por vezes corrigia a escrita do aluno, apesar de compreender que ele não conseguia escrever de forma legível.

professora frente ao aluno que não se comunicava e frente às dificuldades de expressão apresentadas pelos alunos.

3.2-Referências sobre Códigos usados na Comunicação dos Alunos e Professoras

Na escola especial, as professoras referiram-se aos alunos que chegavam à escola sem código de comunicação, mesmo com os pais, o que dificultava o trabalho e apontaram a necessidade do estabelecimento de código de SIM e NÃO. Esta necessidade foi também apontada por uma professora da escola regular bem como a dificuldade em estabelecer este código.

“Mas, o SIM ele ainda não consegue. Ele ainda fica no riso,... quando ele quer alguma coisa, ele ri como quem diz ‘é isso mesmo, me dá’, aí eu não dou. Aí me faço de besta e finjo que não entendi nada. Mas isso é complicado. Eu sempre exijo mais que um sorriso, porque senão tem hora que ele ri de tudo.”

Acrescentou que também não aceitava o choro do aluno como “não” e pontuava para o aluno que não estava entendendo, procurando estabelecer outra sinalização para a negativa do aluno. A professora mostrou a preocupação e a tentativa de estabelecer um código com o aluno, porém cabe assinalar que, a estratégia de não atender o aluno para exigir uma expressão além do sorriso, pode desmotivar o aluno ao ato comunicativo. Outras estratégias poderiam ser usadas para ampliar a comunicação do aluno.

Além do sorriso e do choro, Luana referiu ainda que as outras sinalizações do aluno, para evacuar, por exemplo, que eram entendidas rapidamente pela mãe, mas a professora não conseguia perceber.¹²

Outras referências sobre a dificuldade de entender respostas através da expressão facial foram feitas por outras professoras. Kênia acentuou o fato de alguns alunos rirem de tudo e a professora ficar na dúvida se o sorriso era dado como resposta ou sinalizando que o aluno estava gostando da atenção recebida pela professora. Kênia considerou, ainda, que alguns alunos não apresentavam uma expressão facial claramente entendida. Camila referiu-se do mesmo modo ao olhar, considerando o apontar com o olhar complicado para a professora entender.

Destaca-se, no entanto, que a maioria das professoras da escola especial referiu-se que podiam compreender a expressão do aluno através do olhar e do sorriso, com referências, ainda, para a tentativa de ensinar o aluno a usar o sorriso como resposta afirmativa às perguntas da professora.

Mara mencionou gestos e comportamentos inadequados, como tentativa da criança se comunicar. Fernanda mencionou uma aluna que está na escola há alguns anos e as professoras ainda não conseguiram estabelecer um código de comunicação com a aluna, ressaltando que ela não sinalizava e que a professora não percebia sinalização na aluna. Acrescentou que estavam iniciando nova estratégia com essa aluna através de atendimento individual e em grupo. Desta forma, Fernanda caracterizou o grau de comprometimento de seus alunos, que pode ser estendido para a escola especial e a mobilização das professoras em busca de estratégias que facilitem o desenvolvimento dos alunos.

Entre códigos estabelecidos por convenção, um referia-se a levantar os braços para resposta afirmativa e foi desenvolvida entre a professora e o aluno. O outro se referia a piscar olho uma vez para SIM e duas para Não, estabelecido com os pais. A professora, apesar de compreender a expressão do aluno, pensava ser necessário modificar este código, para ser entendido por outras pessoas e, de forma equivocada, não aceitava a sinalização do aluno para que o aluno sinalizasse de outra forma, através da prancha de Sim / Não, que estava introduzindo. Posteriormente, foi-lhe esclarecido que não precisava abandonar o código atual do aluno e ir gradativamente realizando a mudança. A mesma informação foi passada por mim à Luana.

A Libras, como já mencionado, era usada por um aluno, que apresentava paralisia cerebral associada à deficiência auditiva e aprendeu a língua de sinais com a avó. A

professora conhecia a linguagem de sinais o que facilitou a comunicação com o aluno, além de considerar que esta linguagem facilitava o aprendizado do aluno, porque o aluno possuía os conceitos introjetados.

Para Rosa, a possibilidade de o aluno apontar aumenta a autonomia do aluno. Uma professora mencionou, ainda, que segurava na mão dos alunos para facilitar o apontar e Clara destacou o comportamento e os sinais de interesse e desinteresse que os alunos demonstravam como movimentos de tentar mostrar algo ou participar, sorrindo.

Em suma, nos dois grupos, de escola regular e especial, foram mencionadas as formas de comunicação estabelecidas com uso do olhar, da expressão facial, da vocalização ou balbucio, do choro, sinalização de SIM e NÃO com movimentos de cabeça, gestos, sinais, LIBRAS, o apontar com as mãos, movimentos com o corpo, como se esticar, levantar braço, piscar olho, puxar mão da professora e a fala. Destaca-se que na escola regular a referência mais freqüente foi a própria fala e o apontar como alternativa à escrita.

3.3-Referências sobre Recursos Alternativos usados para o Desenvolvimento da Comunicação do Aluno

Os recursos mencionados para o desenvolvimento da comunicação subdividem-se em complementares ou substitutos da comunicação oral e da comunicação escrita.

Em relação aos primeiros, as professoras apontaram o uso de gestos que a professora fazia, bem como estimulava e facilitava a criança a repetir e como afirmou Mara, dava significado aos gestos, aproveitando também as sinalizações da própria criança.

A introdução da prancha com SIM/NÃO foi referida por Vilma, que confeccionou uma prancha com as palavras Sim, com contorno na cor verde, e Não, contornada na cor vermelha e a utilizava com um aluno, em substituição ao código de piscar, referido no item acima.

Outros recursos mencionados foram: o uso de fotos, de figuras coladas em folhas de papel, cartas de baralho, em peças de jogos inutilizados; uso de rótulos de produtos, conhecidos pelos alunos, e de objetos concretos para o aluno apontar a resposta, bem como o uso do próprio corpo da criança para apontar partes do corpo. Luana apontou

¹² Cabe destacar que as sinalizações a que Luana refere-se são os atos comunicativos pré-intencionais, conforme puderam ser registrados no Estudo observacional, apresentado no Capítulo VII.

que usava correlação entre objetos e cartões com figuras representativas das atividades realizadas na sala de aula, porém o aluno não percebia a associação.

As professoras referiram ainda o oferecimento de duas ou três opções de resposta, dependendo do aluno. Foi pontuado, ainda, que a professora apontava e perguntava a cada opção para o aluno responder por código de SIM/NÃO. Rosa destacou que fazia perguntas abertas para os alunos que podiam responder, por vocalizações ou pela fala, ainda que limitada.

A maioria das professoras, especialmente da escola regular, apontou os recursos usados como alternativa à escrita, entre os quais, prancha de letras usadas para ditado, ou para a escrita em si, palavras escritas em cartolina, “porque a folha é mais grossa para o aluno não amassar”, pedaços de papel recortados com letras, sílabas, palavras que os alunos apontam ou, quando possível, movimentam, formando as palavras. Foram referidos, ainda, uso de letras e números em materiais diversos, como, espuma dura, emborrachado, madeira, papelão, lixa, plástico para facilitar o aluno apontar e manipular, formando palavras.

Modificações para os alunos com dificuldade de visão também foram lembradas, com menções ao uso de letras de tamanho maior e ampliações de figuras.

Cabe ressaltar que as pranchas usadas nas escolas regulares foram confeccionadas pelos professores itinerantes, com exceção de uma professora, que recebeu orientação da Oficina Vivencial e ela mesma confeccionou.

Das cinco professoras que dispunham de prancha de letras, Simone era a única que fazia uso constante da prancha de comunicação com figuras e símbolos PCS¹³, além de outros recursos de CAA, como prancha de letras, letras e figuras em cartolina com velcro, usados em mesa¹⁴ inclinada, letras imantadas. Na prancha de letras, confeccionada pela professora itinerante em ordem alfabética, modificou para a disposição de teclado, com objetivo de preparar o aluno para uso do computador¹⁵.

As outras professoras referiram-se ainda a outras formas usadas em substituição à escrita, o aluno tentava escrever, quando o exercício era dado em folhas mimeografadas, depois a professora perguntava o que estava escrito e escrevia ao lado da resposta do aluno. Ou ainda, a professora escrevia o enunciado no caderno da aluna, ou

¹³ Símbolos PCS: *Picture Communication Symbols*

¹⁴A professora usava duas mesas dobráveis, de metal, do tipo mesa de bar. Uma forrada com feltro permitia o trabalho com figuras e símbolos com velcro e a outra, sem forração permitia o uso de letras imantadas. A professora mantinha a mesa inclinada apoiando entre a mesa da sala e a cadeira do aluno.

¹⁵No final do ano, as professoras haviam conseguido um computador para o aluno, através de doação, feita por uma empresa.

xerocopiava o caderno de um colega, e a aluna escrevia apenas a resposta, a fim de acelerar a produção da aluna.

Outras adaptações à escrita foram apontadas para uso de alunos que apresentavam preensão. Kênia usava conjunto de três lápis cera amarrados, para facilitar a preensão. Elena havia experimentado caneta hidrocor, que não deu certo e o aluno fazia uso de lápis HB e caneta. Ressalta-se que o aluno referido por Elena apresentava esclerose tuberosa¹⁶ e sua dificuldade estava relacionada ao esforço e cansaço ao se movimentar, além da dificuldade de realizar movimentos contra a gravidade, como levantar os braços. Luana referiu-se a adaptação de lápis tipo aranha-mola, indicada por uma terapeuta ocupacional para o aluno, mas que o aluno não estava aceitando usar¹⁷.

Uma professora mencionou o uso de flanelógrafo, que considerava uma boa opção para a matemática, pois possibilitava a professora visualizar como o aluno arrumava as contas.

3.4-Outras Referências sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada

Além das referências sobre recursos alternativos usados na sala de aula descritas no item anterior, identificaram-se outras referências sobre a concepção e a expectativa das professoras a respeito da Comunicação Alternativa e Ampliada.

Vilma ressaltou a necessidade de recursos alternativos: “até sei que algumas crianças podem se comunicar”, mas se tiverem recursos que a ajudem, como prancha de comunicação, que considera a “coisa mais simples” que poderia fazer. E acredita que o uso da prancha ampliaria as possibilidades do trabalho em sala de aula, pois com mais recursos a professora poderia dinamizar a comunicação do aluno, repercutindo na fluidez do trabalho e no aumento do rendimento do aluno.

A professora que fazia uso sistemático da prancha de comunicação avaliou que sem estes recursos não iria conseguir trabalhar com o aluno. Simone apontou que o aluno tinha mais facilidade ao trabalhar com a prancha, ajudando-o a ler e criar outras palavras, além de ter tornado o trabalho mais rápido.

¹⁶Esclerose tuberosa: chamada Doença de Bourneville; lesões de córtex cerebral, exteriorizada por convulsões, retardo mental e nódulos subcutâneos. Stedman (1989). Dicionário Médico. 23ª Ed. RJ: Guanabara.

¹⁷Como este aluno participou do estudo observacional, houve oportunidade da pesquisadora observar e ajustar a adaptação para o aluno e orientar à mãe, como estimular o uso. Em uma das idas à escola, a mãe informou que o aluno estava aceitando melhor o uso da referida adaptação.

Das professoras de escola regular, que dispunham de prancha e não a usava, uma afirmou que usava para ditado, mas que naquele momento a aluna não necessitava mais e outra disse que o apontar na prancha era muito lento, pela dificuldade motora do aluno, além de perceber que o aluno ficava nervoso o que prejudicava mais ainda o apontar.

Uma professora referiu-se ao uso de máquina para aluno que já teve em anos anteriores, mas que não deu certo, pois o aluno precisava de muito treino e, além disso, a escola não dispunha de uma boa máquina e os pais não podiam adquirir. Outra professora apontou que solicitou aos pais à aquisição de máquina de escrever para o aluno, mas não obteve resposta. Esta professora acredita que à máquina facilitaria a expressão do aluno.

As professoras referiram-se ainda à expectativa em relação ao uso do computador como recurso que proporcionaria independência na escrita, para os alunos que mesmo com dificuldade poderiam usar a tecla do computador, enquanto outras professoras questionaram a forma como o aluno com comprometimento motor usaria o computador. Para estas professoras, no momento da entrevista, foram descritos as possibilidades de recursos adaptados para uso do computador por crianças com comprometimento motor grave.

Com relação à Comunicação Alternativa, algumas professoras apontaram que não conheciam o termo e não sabiam a que se referia. Uma professora referiu que tomou conhecimento que a prancha de comunicação era recurso de Comunicação Alternativa pelo questionário. Outra professora considerava tudo que fazia como comunicação alternativa, uma vez que ofereciam meios de resposta para o aluno que não falava. Ocorreram ainda referências apontando que ouviram falar, que viam outras professoras usando, mas não usavam.

Porém algumas professoras manifestaram concepções distorcidas a respeito de recursos de CAA, com referências a pranchas de comunicação que já tinham visto, destacando que os símbolos eram muito pequenos, ou grandes, mas a palavra era pequena e a professora “percebia que o aluno não conseguia visualizar”. As professoras mencionaram um aluno já havia usado o comunicador em forma de relógio, porém as professoras que o conheciam, consideraram a forma de acionar difícil e, na ocasião, só tinham os símbolos de Sim/Não, e as professoras consideraram insuficiente e que não ampliava a possibilidade comunicativa dos alunos, em geral.

No relato das professoras puderam-se destacar vários aspectos considerados facilitadores e impeditivos para o desenvolvimento do trabalho e para a inclusão dos alunos portadores de deficiência física e com dificuldades da comunicação.

Entre os aspectos facilitadores foram apontados o intercâmbio e entrosamento com os profissionais de saúde que atendem o aluno, troca de informações entre as professoras, ajuda da professora itinerante; turma menor; colaboração da Direção da escola.

Entre os aspectos que dificultam o trabalho com alunos com deficiência física e da comunicação: a falta de preparo do professor; a falta de tempo para elaborar e confeccionar material e conjugar esta necessidade ao trabalho do grupo como um todo e atender as necessidades de todos; falta de material adequado para o aluno, particularmente nas escolas regulares; inadequação do mobiliário tanto na escola regular como especial; falta de apoio de profissionais da escola e da Direção, quando esta não apoia, nem mesmo ouvindo as dificuldades ou auxiliando nas providências em relação a equipamentos ou material específico para o aluno; número de alunos na classe regular e falta de ambiente adequado na escola para o aluno.

Em relação à comunicação, foram destacados como aspectos que dificultam o trabalho, a falta de comunicação do aluno, justificada na falta do professor saber o conhecimento adquirido, pela própria inexperiência no trabalho com este aluno; aluno que chega à escola sem um código de comunicação estabelecido, até mesmo com os pais; aluno não ter meios de expressar seus interesses e trazer suas contribuições individuais à dinâmica do trabalho, como opinar e contar eventos; a falta de vivência fora da escola e da casa; falta de tempo e material para confecção de recursos, como prancha de comunicação para CAA.

Por outro lado, entre os aspectos facilitadores foram salientados o desenvolvimento cognitivo e ter opção de material para o trabalho com o aluno, como prancha de símbolos.

CAPÍTULO VII

ESTUDO OBSERVACIONAL

Professora fala: *Que dificuldade, né Joana?*
Agora vamos fazer assim: eu aponto você diz qual é.
Joana ri.

O estudo observacional foi realizado no período de abril a novembro de 1999, com observação de 16 alunos, 13 de duas escolas especiais e 03 de duas escolas regulares. No total, foram computados os dados de 64 observações, sendo que os dados de duas observações foram estimados, conforme explicitado na metodologia. O tempo total de observação foi de uma hora por aluno.

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise das observações. O capítulo está dividido em: efetivação e extensão dos episódios interativos, os interlocutores do sujeito, sujeito iniciador do episódio interativo, intencionalidade do sujeito nos atos comunicativos, topografia das iniciativas, mediadores usados nas iniciativas do sujeito, topografia das respostas, mediadores usados nas respostas, função comunicativa apresentadas pelo sujeito, conteúdo das interações, atividade do professor.

O Quadro 4 mostra a distribuição do tipo de atividades e as datas das observações feitas por aluno, com respectiva série e professora. Os nomes dos alunos usados são fictícios para resguardar a identidade dos participantes, bem como os nomes das professoras, que são os mesmos usados no capítulo anterior.

As observações foram registradas durante atividades livres e estruturadas, em diferentes locais da escola. Em geral, em uma mesma observação ocorreram situações em que o aluno estava envolvido em atividades dirigidas pelo professor e situações de atividade livre ou tempo livre, durante os quais o aluno esperava o professor sem estar diretamente envolvido em uma atividade. Pela particularidade da rotina de cada escola, alunos e professoras e disponibilidade de horário da pesquisadora, a distribuição das observações em atividades livres e dirigidas não foi igualitária, porém todos os alunos foram

observados em ambas as situações. Nas escolas especiais realizaram-se observações na sala de aula, pátio (recreio, recreação dirigida), refeitório (almoço, lanche) e aula de educação física (1). Na escola regular, as observações registradas foram realizadas na sala de aula e pátio (recreio).

Quadro 4

Distribuição do Período, Locais de observação por aluno e respectiva Série e Professora

ALUNOS DE ESCOLA ESPECIAL	SÉRIE/CLASSE	PROFESSORAS	DATAS DAS OBSERVAÇÕES	LOCAIS DE OBSERVAÇÃO
ANITA	MS/1ª	ALESSANDRA	6/7, 16/8, 16/8, 23/8	Atividades livres (1) e dirigidas (1) em sala de aula, pátio (1), refeitório (1)
CAETANO	MS	VILMA	13/4, 17/5, 31/5, 7/7	Atividades livres e dirigidas (4) em sala de aula
CARLOS	MS	KÊNIA	9/6, 23/6, 7/7, 19/7	Atividades livres e dirigidas (3) em sala de aula, refeitório (1)
DIOGO	MS	VILMA	20/4, 20/4, 17/5, 31/5	Atividades livres (1) e dirigidas (3) em sala de aula
DINO	MS	ALANA	13/5, 13/05, 13/7, 13/7	Atividades livres e dirigidas (4) em sala de aula
FÁBIO	MS/1ª	ILDA	26/4, 19/5, 10/6	Atividades livres e dirigidas (3) em sala de aula
IVONE	MS/1ª	ILDA	26/4, 26/4, 10/6	Atividades livres e dirigidas (2) em sala de aula, refeitório e pátio (1)
JOANA	MS/1ª	CLARA	11/5, 27/5, 27/5, 13/7	Atividades livres e dirigidas (4) em sala de aula
JOÃO	MS/CA	ROSA	12/7, 12/7, 19/7, 19/7	Atividades livres e dirigidas (2) em sala de aula, pátio (1), refeitório (1)
LUIS	MS/1ª	ILDA	30/4, 19/5, 10/6, 10/6	Atividades livres e dirigidas (2) em sala de aula, pátio (1), aula de educação física (1)
RITA	MS	VILMA	13/4, 13/4, 31/5, 7/7	Atividades livres e dirigidas (3) em sala de aula, pátio (1)
RODOLFO	MS/CA	ROSA	23/6, 23/6, 5/7, 7/7	Atividades livres e dirigidas (3) em sala de aula e no pátio (1)
TANIA	MS/CA	KÊNIA	5/7, 5/7, 12/7, 18/8	Atividades livres e dirigidas (3) em sala de aula, refeitório (1)
ALUNOS DE ESCOLA REGULAR		PROFESSORES	DATAS DAS OBSERVAÇÕES	LOCAIS DE OBSERVAÇÃO
JÚLIA	3ª	JANE ¹⁸	25/6, 25/10, 28/10, 26/11	Atividades livres e dirigidas (4) em sala de aula
PAULO	CA	SARA	7/7, 10/9, 10/9, 14/9	Atividades livres e dirigidas (2) em sala de aula, pátio (2)
RENATO	EI	LUANA	22/6, 01/7, 31/8, 31/8	Atividades livres e dirigidas (4) em sala de aula

Cabe ressaltar que dez sujeitos emitiram comportamentos comunicativos dirigidos à observadora, geralmente com a função de chamar atenção, totalizando 24 episódios. Como o objetivo do estudo era observar a interação usual no contexto escolar, sem

¹⁸ A professora Jane aposentou-se em meados de Novembro e a última observação de Júlia foi realizada durante a aula da nova professora da turma, cuja atitude com a aluna era diferente da professora anterior, promovendo maior participação de Júlia durante a aula.

intervenção, nos períodos de registro, a observadora procurava não responder para que o aluno não se afastasse da situação com o grupo ou com a professora. Porém nos momentos em que esta interação aparentemente não alterava o desenrolar da situação, a observadora respondia à iniciativa do aluno em geral com sorriso, o que ocorreu em sete episódios. No entanto, ocorreram intervenções da observadora em episódios triádicos, como em situações para mediar interação do sujeito observado com colegas de turma. Os atos comunicativos dirigidos à observadora foram incluídos na análise dos episódios considerando-se que a forma usada pelo aluno nesta interação compõe seu arsenal de possibilidades de interação com outros adultos.

Efetivação e Extensão dos Episódios Interativos

A distribuição do total de episódios, quantitativo e percentual de episódios efetivados e a média de elos por episódio para cada aluno encontram-se na Tabela 11. No total, foram identificados 571 episódios interativos, incluindo-se os dirigidos à observadora. Setenta e seis por cento (435/571) dos episódios foram efetivados.

O sujeito que mais efetivou episódios interativos foi Rodolfo, atingindo o percentual de 90%. Os percentuais mínimos encontrados foram de 60%, nas observações de Dino e 57%, nas observações de Carlos. Cabe ressaltar que, em duas observações de Carlos, foram registrados 6 dos episódios não efetivados dirigidos à observadora. Excluindo-se os episódios com a observadora, Carlos efetivou 70% dos episódios que iniciou ou respondeu a iniciativas a ele direcionadas.

A extensão dos episódios interativos variou de 1 a 16 elos em um episódio, totalizando 1.139 elos. Os episódios de 01 elo apenas, ou seja, aqueles em que após a resposta a um comportamento comunicativo emitido por outro houve mudança de foco dos interlocutores ou mudança de parceiro de um dos interlocutores, totalizaram 45% dos episódios efetivados (191/425). A média de elos por episódios variou de 1,7 a 3,6, sendo a média total de 2,6 elos por episódio.

Tabela 11

Distribuição dos episódios efetivados por aluno e média de elos

por episódio comunicativo para cada aluno

EPISÓDIOS
INTERATIVOS

NOME	EPISÓDIOS INTERATIVOS			TOTAL DE ELOS NOS EPISÓDIOS EFETIVADOS N.º	MÉDIA DE ELOS POR EPISÓDIO
	TOTAL DE EPISÓDIOS	EPISÓDIOS EFETIVADOS			
	N.º	N.º	%		
Anita	34	28	82%	47	1,7
Caetano	45	32	71%	69	2,2
Carlos	44	25	57%	62	2,5
Dino	40	24	60%	55	2,3
Diogo	19	14	74%	48	3,4
Fábio	25	18	72%	59	3,3
Ivone	30	26	87%	72	2,8
Joana	38	29	76%	59	2,0
João	37	29	78%	98	3,4
Júlia	48	35	73%	74	2,1
Luis	40	33	83%	94	2,8
Paulo	27	24	89%	78	3,3
Renato	48	36	75%	81	2,3
Rita	31	24	77%	56	2,3
Rodolfo	29	26	90%	71	2,7
Tania	36	32	89%	116	3,6
Total	571	435	76%	1139	2,6

Procedeu-se a análise dos primeiros elos de todos os episódios interativos identificados, com objetivo de verificar com quem o aluno interagiu, quem iniciava a interação, a topografia da iniciativa e da primeira resposta dos alunos, sujeitos do estudo, e dos seus interlocutores.

Membros da Interação: os interlocutores do sujeito

Inicialmente os episódios foram analisados quanto aos membros envolvidos na interação. Verificou-se que, nos episódios interativos identificados, a díade professor-sujeito foi a predominante.

A díade professor-sujeito observado compôs 55% (315/571) do total de episódios, incluindo-se nesta categoria além das professoras de turma, as observações com professora de música (1), conduzindo uma atividade de recreação dirigida, e professor de educação física (1). As díades colega-sujeito e adulto-sujeito foram estabelecidas em 11% dos episódios comunicativos identificados, correspondendo a 61 e 63 episódios, respectivamente. Os episódios triádicos envolvendo professor-sujeito-colega e adulto-sujeito-colega representaram 19% (108/571) do total de episódios. O restante corresponde às interações observadora-sujeito (4%).

A Tabela 12 apresenta a distribuição dos episódios efetivados e não efetivados quanto aos membros envolvidos na interação, os interlocutores do sujeito.

Tabela 12

Distribuição dos episódios efetivados e não efetivados segundo os membros envolvidos na interação

TIPO DE EPISÓDIO	EPISÓDIOS EFETIVADOS		EPISÓDIOS NÃO EFETIVADOS		TOTAL DE EPISÓDIOS	
	N.º	%	N.º	%		
DÍADICOS						
Professor / Sujeito	247	78%	68	22%	315	100%
Adulto / Sujeito	47	75%	16	25%	63	100%
Colega / Sujeito	32	52%	29	48%	61	100%
Observador / Sujeito	6	25%	18	75%	24	100%
TRÍADICOS	103	95%	5	5%	108	100%
TOTAL	435		136		571	

Observou-se que na interação do aluno com a professora ocorreu o maior percentual de episódios efetivados, significando que quando a professora iniciava uma interação, o aluno respondia e vice-versa. Assim, a díade professor-sujeito apresentou um percentual de efetivação nos episódios interativos de 78% (247/ 315). Seguiu-se a díade adulto e sujeito, com efetivação de 75% dos episódios ocorridos com esta díade. Neste grupo foram categorizadas as interações com outros profissionais da escola, outros professores que não os referidos acima e pessoas que se encontravam presentes no momento do registro da observação, como visitantes e pais. Cabe ressaltar que dos nove sujeitos que interagiu com outros adultos, Renato permanecia acompanhado da mãe na sala de aula e concentrou o maior percentual de interações neste grupo. Esta díade, adulto/sujeito, esteve envolvida em 48% dos episódios iniciados ou respondidos por este aluno.

Apesar de quase tão freqüente quanto à díade adulto-sujeito, a díade sujeito-colega efetiva apenas 52% dos episódios envolvendo apenas crianças/ adolescentes. Ressalta-se que os colegas, na escola especial, eram alunos com necessidades especiais, apresentando diversidade quanto ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação bem como das condições motoras. Na escola regular, todos os colegas eram alunos não-deficientes.

Os episódios triádicos apresentaram o maior percentual de episódios efetivados, 95% (103/108). Estes episódios apresentaram a particularidade de serem, em geral, iniciados pela professora que interagiu com o grupo ou lançava um comentário ou, ainda, perguntava para um aluno do grupo e outro aluno respondia. Observa-se que foi considerada apenas a efetivação em relação ao sujeito observado, ou, em outras palavras, quando o aluno observado era quem iniciava ou respondia, tendo a iniciativa sido dirigida a ele, a um colega, ou ao grupo. Devido a esta categorização, este tipo de episódio apresentou a maior efetivação.

Cabe ressaltar que o episódio triádico apresentava várias funções como incentivo e mediação do adulto para favorecer a interação entre alunos, uso do recurso do modelo de outra criança para resposta de outro aluno, intervenção de outros adultos para ajudar na atividade da professora e da criança, como na alimentação bem como ajuda do aluno para que o colega efetive ação solicitada pela professora. Em outros episódios triádicos, chega-se apenas à atenção compartilhada, estabelecendo um foco comum entre o interlocutor e o sujeito, como no exemplo a seguir.

Ex. (Crianças em círculo, ensaiando dança para festa junina).

Professora fala alto com C.: *T. fica olhando você fazer palhaçada e não dança!*

João olha T. e sorri.

Neste exemplo, João responde ao comentário da professora, olhando e sorrindo para a colega da qual se fala, apesar da iniciativa não ter sido dirigida a ele, mas ao colega e ao grupo, uma vez que a professora falou alto, envolvendo o grupo na interação. Este exemplo representa vários dos episódios categorizados neste item.

Sujeito iniciador do episódio interativo

Conforme o esperado, as professoras iniciaram a maioria dos episódios interativos. As iniciativas das professoras representaram 49% do total de episódios e 55% dos episódios efetivados, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13

Distribuição dos episódios segundo quem inicia o episódio comunicativo

Sujeito iniciador	Episódios efetivados		Episódios não efetivados		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Professor	240	55	36	26	276	49
Sujeito	115	26	92	68	207	36
Colega	43	10	4	3	47	8
Adulto	37	9	4	3	41	7
Total	435	100	136	100	571	100

Sessenta e oito por cento dos episódios não efetivados foram iniciados pelo sujeito com significativa diferença para os episódios não efetivados iniciados, mas iniciados por seus interlocutores, professora, outro adulto ou colega.

Por outro lado na análise dos episódios efetivados, verificou-se que do total de episódios iniciados pelo professor, 86% (240/276) são efetivados. Enquanto o aluno, sujeito observado, efetivou apenas 55% (115/207) dos episódios que ele iniciou.

Este dado demonstra que as formas disponíveis aos sujeitos para se comunicar eram limitadas, fato que associado à gravidade do comprometimento motor dos sujeitos observados, restringiam a habilidade comunicativa de iniciar e efetivar um ato comunicativo. Pode-se deduzir que as emissões do sujeito eram percebidas quando o interlocutor já havia estabelecido um foco de atenção comum com o sujeito ou estava olhando para o sujeito quando este emitia um comportamento comunicativo, a fim de iniciar uma interação.

Por outro lado, a clareza na comunicação do sujeito, pode ser um fator de interferência na forma como o interlocutor interpretava a emissão do sujeito. O grau de intencionalidade manifestada pelo sujeito e traduzida por seu comportamento pode ser sutil e o interlocutor não perceber ou não interpretar o comportamento do aluno como um indicativo de intenção comunicativa. Com o objetivo de verificar esta interferência procedeu-se a análise dos episódios interativos quanto à intencionalidade do sujeito.

Intencionalidade do Sujeito nos Atos Comunicativos

Para a análise dos episódios interativos quanto à intencionalidade do sujeito, consideraram-se os atos comunicativos emitidos pelos sujeitos tanto nas iniciativas como nas respostas. Observa-se que nos episódios iniciados pelo aluno foram analisados os episódios efetivados e os não efetivados, com intuito de verificar os aspectos que distinguem estes episódios. A Tabela 14 apresenta a distribuição encontrada.

Tabela 14

Distribuição da intencionalidade nas iniciativas e respostas dos sujeitos por efetivação

ATOS	EPISÓDIOS INTERATIVOS							
	INICIATIVA				RESPOSTAS		TOTAL	
	EFETIVADOS		NÃO EFETIVADOS		N.º	%	N.º	%
N.º	%	N.º	%					
Atos pré-intencionais	21	4%	8	2%	22	4%	51	10%
Atos indicativos de intencionalidade	14	3%	17	3%	11	2%	42	8%
Atos intencionais	80	15%	67	13%	287	54%	434	82%
TOTAL	115	22%	92	17%	320	61%	527	100%

Na maioria dos episódios, os atos comunicativos emitidos nas iniciativas ou nas respostas do sujeito foi categorizada como intencional, significando que pelo registro da observação pode-se perceber claramente a intenção comunicativa do sujeito.

Os atos intencionais foram emitidos por 15 sujeitos nas iniciativas e por todos os alunos observados nos primeiros elos das respostas. Os atos indicativos de intencionalidade foram apresentados por oito participantes para iniciar os episódios interativos e por seis sujeitos para responder uma interação a eles dirigida.

Cabe lembrar que os atos indicativos de intencionalidade foram identificados pelo desenrolar dos eventos subsequentes à emissão do sujeito. Desta forma foram percebidos pela continuidade do episódio ou na continuidade da observação, uma vez que estes atos comunicativos envolvem a alternância de olhar, a repetição ou a modificação da sinalização pelo emissor, bem como a interrupção do comportamento comunicativo por

ter alcançado a satisfação ou insatisfação, em relação ao que queria comunicar. Um exemplo deste tipo de episódio ocorreu entre Renato e sua mãe.

Ex. (Crianças voltam do lanche e escovam os dentes/ Renato entra na sala chorando, Mãe escova os dentes de Renato /Renato pára de chorar/ Mãe de Renato volta para mesa com Renato)

Renato chora “Repetição de sinalização” /

Mãe aproxima seu rosto e fala próximo ao ouvido de Renato *Hoje não tem pátio.*

Fim do Episódio 1.

Professora fala com as crianças.

Renato chora e estica corpo no colo da mãe “Mudança de sinalização”/

Início do Episódio 2

Pode-se observar que Renato iniciou o Episódio 1, repetindo sinalização emitida anteriormente em episódio anterior, ao entrar na sala. Ao reiniciar o choro, sua mãe interpretou como protesto por não ter tido pátio naquele dia. Renato, então, modificou sua sinalização, adicionando a mudança corporal e reafirmando seu protesto. Assim tanto o Episódio 1 quanto o Episódio 2 foram classificados como atos indicativos de intencionalidade: o episódio 1, como persistência da sinalização e o Episódio 2, como mudança na qualidade dos sinais.

Apesar de ter sido dado um exemplo de ato indicativo de intencionalidade em um episódio efetivado, já que Renato deixa claro que está reclamando de uma situação, a maior ocorrência desta categoria foram nos episódios não efetivados. Ressalta-se que a

categoria dos atos indicativos de intencionalidade foi a única na qual a proporção de não efetivados foi maior que nos episódios efetivados.

Verificou-se a ocorrência de uma proporção de 2,6 atos pré-intencionais efetivados para cada 1 não efetivado (21/8). Nas demais categorias, atos intencionais e atos indicativos de intencionalidade, a proporção é de 1,2:1 e 1:1,2, respectivamente.

Na análise dos primeiros episódios, foram identificados 42 atos indicativos de intencionalidade. Estes atos foram categorizados em função da estratégia do sujeito, tendo-se encontrado o uso da mudança de sinalização em 16 episódios, representando 38%, a repetição da sinalização em 13, representando 30%, alternância de sinais em sete episódios interativos (17%) e em quantitativos menores, o cessar a produção de sinal que pôde ser identificada em 1 episódio, a sinalização de satisfação em 1 e de insatisfação em 4 episódios.

Ressalta-se a importância dos atos indicativos de intencionalidade, uma vez que a repetição e a modificação (adição, redução e substituição) da sinalização, além de indicarem a passagem da comunicação pré-intencional para a intencional, são estratégias de reparo para erros de interpretação do interlocutor. Como a sinalização pode ser facilmente despercebida pela distração, atenção em outro foco que não o do aluno e por erros de interpretação (Brinton e Fujiki, apud Wetherby e al, 1998)¹⁹, as estratégias de reparo são fundamentais para a efetivação da comunicação.

Os comportamentos pré-intencionais foram sinalizados por 5 sujeitos nas iniciativas (Carlos, Dino, Diogo, João e Renato) e por 5 sujeitos nas respostas (Carlos, Dino, João, Renato e Rodolfo), cujos comportamentos de respostas aos episódios interativos foram interpretados como tendo função comunicativa, embora não claramente intencionais pelo interlocutor ou pela pesquisadora na análise do episódio.

¹⁹ Brinton, B. & Fujiki, M. (1989). *Conversational management with language-impaired children*. Rockville, MD: Aspen Publishers.

Um exemplo de comportamento pré-intencional na resposta é fornecido por Rodolfo e sua professora:

1º elo: Professora olha alunos e fala: *O que mais vamos falar do sítio?*

Um aluno fala: *tem a casa...*

Rodolfo joga cabeça e corpo para trás

2º elo: Professora fala: *a casa é grande, Rodolfo?*

Rodolfo olha a professora.

Fim do episódio.

Observa-se que a mudança postural de Rodolfo, provavelmente combinada com a expressão do olhar não registrada, é interpretada pela professora como ato com a função de resposta à solicitação feita.

Entre os atos pré-intencionais, cabe ainda destacar que 21 do total de 51 atos pré-intencionais foram emitidos por Renato, tendo como principal interlocutor sua mãe, fato responsável pela maior proporção de episódios efetivados na iniciativa dos sujeitos entre os pré-intencionais do que entre as demais categorias.

Topografia das iniciativas

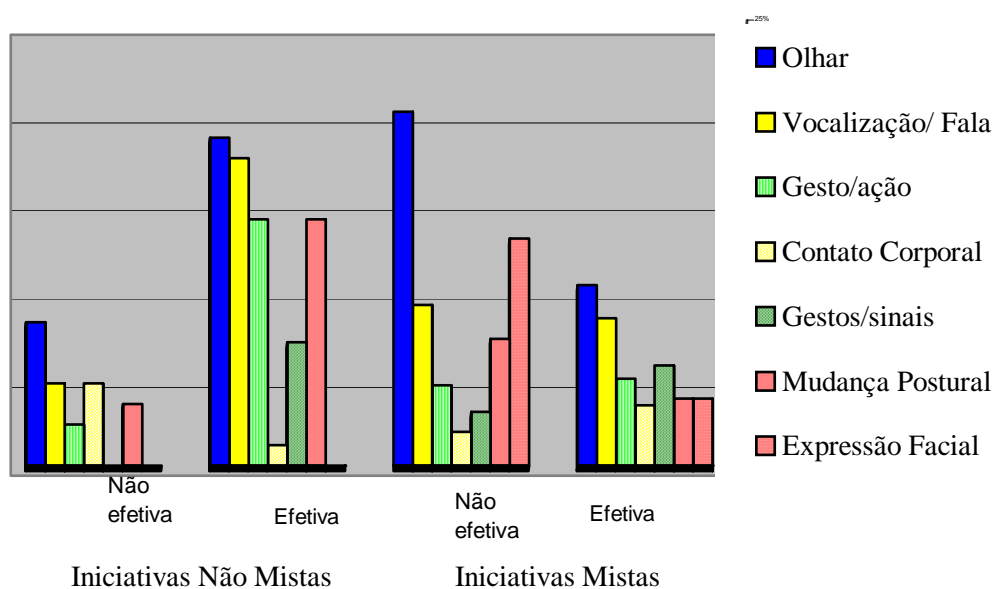
Na análise da topografia da iniciativa, verificou-se que dos 207 episódios iniciados pelos sujeitos observados, 120 (58%) foram mistos. Predominaram o uso do olhar, por vezes associado à vocalização ou verbalização, gestos e sinais convencionais e ações nos

episódios efetivados. Já nos episódios não efetivados o olhar apareceu seguido da expressão facial. Este dado reforça a conclusão de que quando o interlocutor não está atento ao sujeito, os atos comunicativos são facilmente despercebidos.

Ressalta-se que apenas quatro sujeitos verbalizavam poucas palavras, por vezes de forma incompreensível. No total foram 14 emissões verbais dos sujeitos. Dessa forma, na análise da topografia foram somadas as verbalizações e vocalizações emitidas pelos sujeitos observados.

Considerando o total de iniciativas dos sujeitos, ou seja, aquelas realizadas com uma única modalidade e as formas mistas, empregadas nos primeiros elos dos episódios interativos, foram emitidos 350 atos comunicativos pelos sujeitos observados, com uma variação de 2 (Diogo) a 49 (Carlos), o que demonstra a diversidade das possibilidades comunicativas do grupo de amostra observado.

A distribuição da topografia das iniciativas dos sujeitos pode ser analisada no Gráfico 14.



Legenda: IO: iniciativa pelo olhar; IV/Vo: iniciativa por verbalizações e Vocalização;
 IGa: iniciativa por gestos/ações; ICon: iniciativa por contato;IGs: iniciativa por gestos/ sinais convencionais; IMP: iniciativa por mudança postural; IEF: Iniciativa por expressão facial.

Gráfico 14: Distribuição da topografia das iniciativas dos sujeitos.

Verificou-se que nos episódios iniciados por apenas uma modalidade (42%) também predominou o uso do olhar, tanto nos efetivados como nos não efetivados, totalizando 27% destas iniciativas e é usada por 12 sujeitos. A seguir, a modalidade mais usada foi a vocalização/verbalização (22%), presente na forma de iniciativa de 14 alunos. Seguiram-se a mudança postural (17%), gestos/ações (16%), gestos e sinais convencionais (7%), contato (6%), choro (4%). O choro foi a forma de comunicação utilizada por um sujeito em uma observação e não apareceu no gráfico.

Portanto, houve predominância da comunicação com uso de recursos do próprio corpo ou de comunicação alternativa não assistida, refletindo a ausência de disponibilização de outros recursos. Este fato foi confirmado pela análise dos mediadores utilizados nas iniciativas dos sujeitos.

Mediadores usados nas Iniciativas do Sujeito

Entre os episódios comunicativos de iniciativa do sujeito, 40% (84/207) foram mediados pela categoria pessoa, ou seja, o olhar para pessoa, que pode ser o interlocutor ou outras pessoas presentes no ambiente. O uso de recursos do próprio corpo, excetuando-se o olhar, apareceu em 30% dos episódios (64/207). Esta categoria estava associada a iniciativas por mudança postural, gestos/ações ou uso de sinais convencionais. A seguir, o uso do objeto como mediador apareceu em 19% dos episódios. A comunicação assistida por fotos, figuras, símbolos ou escrita mediu apenas 7 atos comunicativos dos sujeitos destinados a iniciar a interação, sendo usada por 3 sujeitos. Ressalta-se que dos sujeitos observados, Fábio foi o único que permaneceu com prancha de comunicação de letras na sala de aula. Júlia utilizou o próprio material escolar (textos do livro e folhas de exercício), e Rita usou mediação por figura, durante uma atividade.

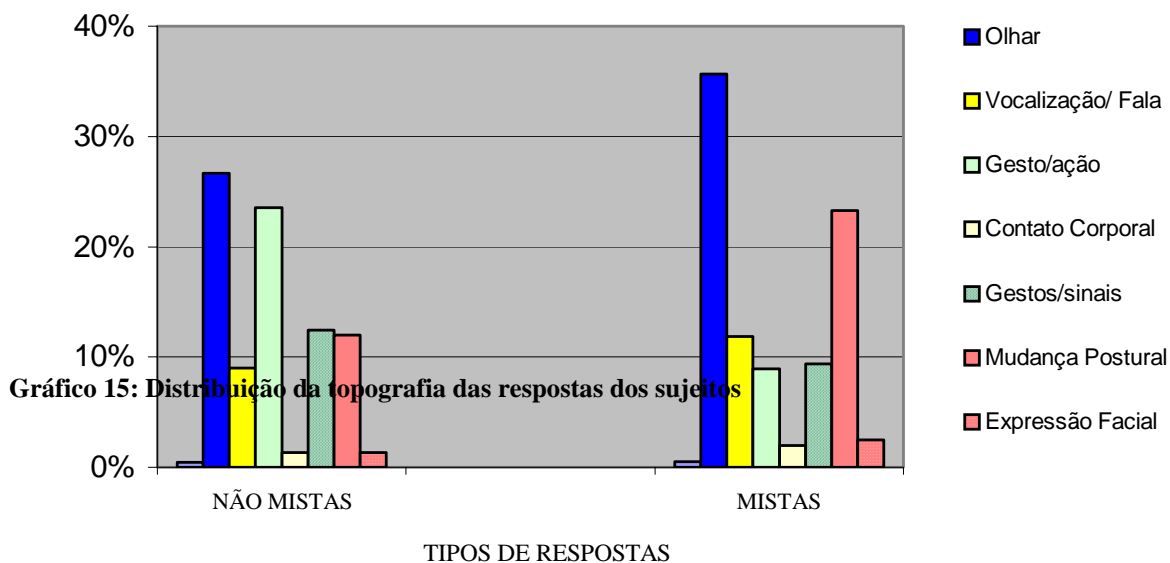
Topografia das Respostas

Na análise da topografia das respostas, observou-se que o sujeito respondia a interação em 320 episódios comunicativos. Este total incluiu episódios dirigidos unicamente ao sujeito ou ao grupo, sendo o sujeito observado a pessoa que respondia à iniciativa, e os episódios triádicos, nos quais o sujeito respondia iniciativas direcionadas a outros membros do grupo ou dirigidas a ele, mas com envolvimento de outros membros do grupo no episódio.

A distribuição da topografia das respostas dos sujeitos pode ser verificada no Gráfico 15.

Computados os atos comunicativos emitidos como resposta, verificou-se que do total de 585 comportamentos emitidos por todos os interlocutores, 427 atos foram emitidos pelos alunos.

Em oposição aos comportamentos emitidos na iniciativa, nas respostas dos sujeitos predominaram os episódios comunicativos com uso de uma única modalidade, representando 70% (225/320) do total de episódios que o sujeito respondeu. Quanto à topografia, ocorreu o predomínio do olhar (36%), semelhante aos atos dirigidos à iniciativa, seguido do gesto/ação, usados em 24% (53/225) dos episódios efetivados com uma modalidade. Em percentuais menores são usados sinais convencionais (15%), a expressão facial (12%), que geralmente está associada ao olhar, mudança postural (12%), vocalização e verbalizações (5%) e contato (1%). O choro apareceu em apenas dois episódios, estando em um associado ao olhar.



Nas respostas mistas do sujeito também ocorreu a predominância elevada do olhar, combinado com a expressão facial, essencialmente o sorriso. Em proporções menores apareceu o uso da vocalização, a mudança postural, o gesto/ação e os sinais convencionais.

Mediadores usados nas Respostas do Sujeito

As categorias de mediadores da resposta apareceram em 239 dos 320 episódios que os sujeitos responderam.

Nas respostas, foram usadas, em proporções semelhantes, as categorias pessoa (31%) e objeto (27%), mostrando a disponibilização do objeto para possibilitar a comunicação do sujeito, quando da solicitação da resposta por parte do interlocutor. A comunicação simbólica, totalizando os percentuais do uso de fotografia, figura, símbolos e

escrita, representou 22% dos mediadores nos episódios em que os alunos respondem. Neste item, o percentual elevou-se pelo uso da escrita, 13% do total de mediadores usados.

A mediação pela escrita significa o uso do próprio material escolar para a efetivação das respostas, bem como a adequação do material para possibilitar a resposta do aluno. Neste caso, o professor elaborava e preparava cartões com sílabas, letras ou palavras escritas ou escrevia no momento em que se fazia necessária a resposta do aluno. O recurso da escrita foi o predominante para Júlia, através dos livros ou folhas mimeografadas utilizadas em sala de aula, bem como a preparação pela professora, que na última observação escrevia 3 opções de resposta, apontava cada uma, escaneando e perguntando, e Júlia respondia por movimentos afirmativos ou negativos de cabeça. O uso da prancha de comunicação de Fábio também se inseriu neste item, sendo utilizada por ele e por Ivone, sua colega de turma.

Com exceção do olhar, o uso do próprio corpo nas respostas é usado em menor proporção que nas iniciativas (20%). Verificou-se que para responderem a solicitações ou efetivarem um episódio comunicativo a eles dirigido, os alunos contavam com recursos disponibilizados, especialmente pelo professor, e utilizavam, em proporções mais uniformes os recursos de comunicação com o próprio corpo e os recursos de comunicação assistida. Tal constatação também realça a necessidade de uso de recursos mais elaborados visando aumentar as possibilidades comunicativas das crianças e adolescentes com disfunções neuro-motoras que comprometem a expressão.

Funções Comunicativas apresentadas pelo Sujeito

O Quadro 5 apresenta a distribuição das funções comunicativas apresentadas pelos sujeitos, considerando a totalidade dos episódios em que o participante emitiu um ato comunicativo.

Verificou-se, em conformidade com o quantitativo mais expressivo de episódios em que o sujeito respondeu, o predomínio da função “resposta” com 43% do total. Neste item estão inseridas as Respostas do tipo SIM/NÃO Completas (23), Respostas do tipo SIM/NÃO Incompletas (4), Respostas a solicitações ou perguntas abertas, sendo 125 completas e 74 incompletas no primeiro elo do episódio.

Quadro 5: Frequência das funções comunicativas usadas pelos sujeitos

FUNÇÃO COMUNICATIVA	N.º DE EPISÓDIOS	
	N.º	%
Saudação	2	0
Chamar atenção	106	20
Comentário	117	22
Protesto/rejeição	29	5
Resposta	226	43
Solicitação	47	9
TOTAL	527	100

O maior quantitativo de respostas completas nos primeiros elos dos episódios justificou-se pelo tipo de solicitação do interlocutor. Este item incluiu solicitações para que o sujeito realizasse uma ação dentro de suas possibilidades motoras, como “olha a figura”, “cadê o pato?” (mostrando a figura). Incluiu ainda episódios em que o adulto alimentava a criança / adolescente e este correspondia abrindo a boca para receber o alimento.

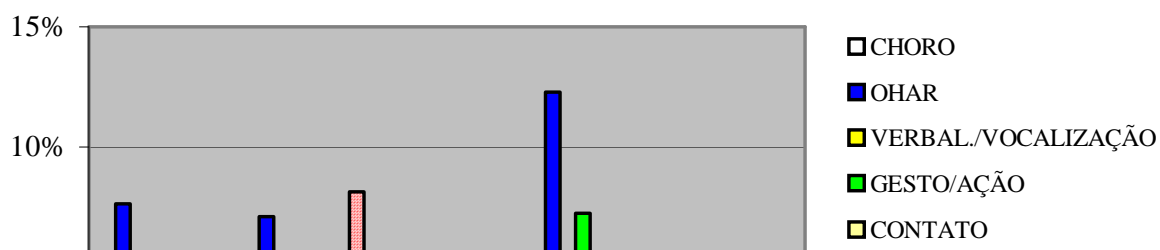
A função comunicativa de saudação foi inexpressiva e não pôde ser considerada como representativa das habilidades dos sujeitos, uma vez que poucas observações foram registradas em horários de entrada e saída da sala de aula ou da escola.

Chamar atenção representou a função comunicativa vinculada às iniciativas do sujeito para obter atenção sobre si e nos episódios triádicos, nos quais o professor ou dois outros interlocutores estavam envolvidos em uma interação e o sujeito emitia um comportamento, efetivando o episódio triádico ao compor a tríade ou não efetivando, quando sua sinalização não era percebida pelos demais.

O baixo percentual de solicitação por parte do sujeito pode ser decorrente da própria situação da observação em sala de aula onde as atividades eram mais direcionadas ou pelas situações observadas retratando um predomínio de atividades dirigidas e quando o aluno estava em atividade livre, geralmente era esperando o professor trabalhar individualmente com outro aluno, principalmente nas escolas especiais.

A categoria chamar atenção também pode estar vinculada à solicitação e comentário. O sujeito chamava atenção do interlocutor para então solicitar ou chamar atenção para um evento, caracterizando um comentário. O comentário apareceu como uma função comunicativa de uso expressivo, associada principalmente a atividade em grupo.

Foi analisada a topografia dos atos comunicativos dos sujeitos por função comunicativa, cuja distribuição é apresentada no Gráfico 18.



Legenda: CA: Chamar atenção; CO: Comentário; PR: Protesto; RE: Respostas; SO: Solicitação

Gráfico 16: Distribuição da topografia dos atos comunicativos dos sujeitos por função comunicativa

Considerou-se nesta análise o somatório dos atos comunicativos presentes nas iniciativas, 350, e nas respostas 427, totalizando a emissão de 777 atos comunicativos. No gráfico foram excluídos 3 atos referentes a função de saudação: verbalização (1), olhar (1) e gesto/sinal convencional (1). Como os atos referentes à iniciativa e à resposta eram diferentes considerou-se o percentual da frequência da topografia pelo total de atos.

Observa-se que o olhar foi a modalidade mais usada para as funções comunicativas de chamar atenção, responder e solicitar. A expressão facial, especialmente o sorriso, pareceu ter um ligeiro predomínio para os comportamentos categorizados como comentário, em geral acompanhada do olhar. Para solicitar, os participantes deste estudo mostraram preferência pelo olhar, geralmente acompanhado de vocalizações e gestos ou sinais convencionais. Para a função de protestar ou rejeitar uma atividade, os sujeitos usaram todas as modalidades em percentuais equivalentes, com exceção do contato corporal, com discreto predomínio da mudança postural.

A função de resposta, o gesto/ação apareceu como modalidade que se associou ao olhar, com mais frequência, ou seja, a operacionalização do que era solicitado.

Estratégias usadas pelos interlocutores do sujeito

Em contrapartida às topografias usadas pelos sujeitos, a modalidade predominante de seus interlocutores, professores, colegas e outros adultos, foi a verbalização, que representou 51% (375/727) dos atos comunicativos emitidos por este grupo. A verbalização predominou tanto nas iniciativas quanto nas respostas. Os gestos/ações apareceram a seguir com 23% (170/727) e foram usados principalmente nas iniciativas. Fato que significa que ao perguntar, o interlocutor, acentuadamente o professor, disponibilizava objetos, material escolar ou prancha de comunicação para possibilitar a resposta do aluno.

Já na topografia das respostas, os interlocutores utilizavam, como segunda modalidade principal, o olhar, que representou 13% do total (100/727). As demais modalidades apresentaram quantitativos menos expressivos: mudança postural (39); contato (26), gestos/sinais convencionais (11) e expressão facial (6).

A Tabela 15 mostra as estratégias do interlocutor usadas nos primeiros elos da interação com o sujeito. As estratégias usadas pelo interlocutor do aluno para facilitar ou para evocar uma resposta do aluno foram categorizadas como ajuda em evento antecedente. A primeira resposta do interlocutor e as estratégias usadas para efetivar uma iniciativa do sujeito foram categorizadas como ajudas conseqüentes.

Excluídos os episódios em que não houve ajuda do interlocutor, tanto em episódios não efetivados como em alguns dos episódios efetivados, foram computadas as intervenções dos interlocutores em 394 episódios, sendo 296 em eventos antecedentes à resposta do sujeito e 98 em eventos conseqüenciais à iniciativa do sujeito. Como em alguns episódios foram usadas estratégias de forma associada, o quantitativo de estratégias usadas totaliza 406.

Tabela 15: Distribuição das estratégias antecedentes e conseqüentes, a um ato comunicativo do sujeito, usadas pelas professoras

ESTRATÉGIAS	ANTECEDENTES	CONSEQUENTES	TOTAL	
	N.º	N.º	N.º	%
Clarificação		34	34	8%
Comentário	71	34	105	26%
Dica	5	2	7	2%
Escolha	7		7	2%
Escaneamento	10		10	2%
Facilitação	17	5	22	5%
<i>Feedback</i> positivo		1	1	0%
<i>Feedback</i> negativo		5	5	1%
<i>Feedback</i> corretivo		3	3	1%
Incentivo	67	10	77	18%
Mando	40		40	10%
Modelo	5		5	1%
Pergunta aberta	37	4	41	10%
Pergunta sim/não	43	2	45	11%
TOTAL	303	103	406	100%

O comentário representou a estratégia mais usada tanto como fator motivador da resposta do sujeito como nos eventos conseqüentes, representando 26% do total de estratégias usadas. Nos eventos que antecederam a resposta do sujeito, o interlocutor utilizou com frequência, além do comentário, o incentivo (64), perguntas sim/não (43), mando (40) e pergunta aberta (37). As demais estratégias foram usadas em escala menor.

Nas estratégias conseqüentes, em percentual próximo ao comentário, que representa 34% dessas estratégias, foi utilizada a clarificação representando 33% (34/103) desta categoria. Em ordem de frequência, segue-se o incentivo (10), a facilitação (5) e a pergunta aberta (4).

Lembramos que esta análise referiu-se aos primeiros elos. Na consecução do episódio outras estratégias foram usadas. Assim, realçaram-se os atos comunicativos que permitiram a efetivação de um episódio curto, de um elo, e as estratégias que possibilitavam o diálogo ou a efetivação da resposta do aluno, visto que muitos episódios se

prolongavam porque são necessárias várias intervenções do professor ou do adulto, de maneira geral, para que o aluno completasse a sua resposta.

Conteúdo das Interações

A Tabela 16 apresenta a distribuição da temática da interação de acordo com o emissor inicial do episódio interativo. Consideraram-se apenas os episódios efetivados, ou seja, os episódios comunicativos em que houve interação.

Tabela 16: Distribuição do conteúdo das interações por sujeito iniciador dos episódios efetivados

CONTEÚDO	INICIATIVA				Total
	Adulto	Colega	Professora	Sujeito	
Interpessoal	11	17	52	66	146
Pedagógico	-	12	95	10	117
Lúdico-pedagógico	-	-	47	10	57
Cuidados Pessoais	9	4	21	9	43
Lúdico	9	3	15	14	41
Rotinas Escolares	7	2	10	3	22
Afetivo	1	5	-	3	9
Total	37	43	240	115	435

Verificou-se que a temática pedagógica (TP) representou 27% no total dos episódios interativos. Somando-se aos episódios em que jogos e brincadeiras foram aplicados com finalidade pedagógica (TLP) e que representaram 13% (57/435), chega-se ao total de 40% de episódios efetivados com temática pedagógica, resultado compatível com a observação predominante em atividades na sala de aula. Contudo, as interações mesmo em sala de aula, tiveram um expressivo percentual de interações interpessoais (TI), representando 34% das interações. As atividades de cuidados pessoais abrangeram 10% e as atividades lúdicas, 9% das interações. Em quantitativos menores, surgiram as interações com conteúdos referentes a atividades de rotina (5%) e a demonstrações de afeto (2%).

As interações afetivas foram iniciadas principalmente pelos colegas dos sujeitos observados. As iniciativas das professoras apresentaram 60% de conteúdo pedagógico, se totalizadas as iniciativas de temática pedagógica e lúdico-pedagógica.

Comparando-se as iniciativas das professoras e dos alunos, verificamos que nos conteúdos pedagógicos (TP e TLP) a proporção foi de 14 iniciativas do professor para uma do aluno, enquanto nas atividades eminentemente lúdicas (TL), essa proporção encontrada foi de 1:1. Já nos episódios de conteúdo interpessoal, o aluno iniciava com maior frequência, na proporção de 1,2:1.

Com o objetivo de avaliar o tipo de tema que resultou em interações com maior número de elos, procedeu-se a análise do conteúdo nas interações breves, de um a dois elos, e nas interações prolongadas, com mais de três elos. O resultado encontra-se na Tabela 17.

Tabela 17: Distribuição da temática das interações por tipo de episódio

	EPISÓDIOS				TOTAL N.º
	ATÉ 2 ELOS		MAIS DE 3 ELOS		
	N.º	%	N.º	%	
Afetivo	8	3%	1	1%	9
Cuidados Pessoais	35	12%	8	6%	43
Interpessoal	102	35%	44	31%	146
Lúdico	24	8%	17	12%	41
Lúdico- pedagógico	36	12%	21	15%	57
Pedagógico	72	24%	45	32%	117
Rotinas Escolares	18	6%	4	3%	22
Total	295	100%	140	100%	435

Observou-se o predomínio das interações interpessoais em episódios mais breves (35%), com percentual semelhante aos dos episódios com conteúdos pedagógicos e lúdico-pedagógicos somados (36%), enquanto nos episódios de mais de 3 elos a diferença percentual acentuou-se. Os episódios com temática interpessoal representaram 31% destas interações e os pedagógicos somados aos lúdicos-pedagógicos representaram 47%. Estes resultados sugerem que as interações com conteúdos interpessoais tendiam a

ser mais breves e os pedagógicos tinham mais continuidade. Portanto, a continuidade ficava delegada ao adulto, especialmente com crianças com comprometimento da habilidade comunicativa, que como vimos anteriormente, apresentaram um percentual de iniciativa muito baixo.

Atividade do Professor durante as Interações

Quanto às atividades em que professor e aluno estavam envolvidos em cada episódio interativo identificado houve um ligeiro predomínio da atividade individual (33%) sobre a atividade em grupo (31%). A Tabela 18 apresenta a distribuição das atividades por professora.

Tabela 18

Distribuição do tipo de atividade durante as interações por professora

PROFESSORA	TIPO DE ATIVIDADE						TOTAL
	Fora de sala	Grupo	Individual	Isolada	Outras	Preparo	
Alessandra		17	10		2	5	34
Clara		22	8			8	38
Ilda	2	31	25		33	4	95
Kênia		7	58	4		11	80
Alana		3	32	4		1	40
Rosa	1	19	20	14	3	9	66
Vilma	4	60	12	3	2	14	95
Jane		8	8	27		5	48
Luana	1		9	18		20	48
Sara	2	10	1		12	2	27
TOTAL	10	177	183	70	52	79	571

Considerando as professoras do grupo da escola regular, Jane, Sara e Luana, ocorreu o predomínio da atividade isolada com 36% (45/123) dos episódios interativos deste grupo. Na categoria atividade isolada do professor, incluiu-se tanto episódios em que os alunos realizavam tarefas escolares enquanto o professor permanecia em sua mesa, realizando outra atividade, fato predominante na observação da professora da 3ª série, quanto episódios em que os alunos trabalhavam em atividades livres, individualmente ou em grupo, e o professor permanecia à disposição dos alunos, fato que ocorreu na turma de Ensino Infantil.

Entre as professoras da escola especial, houve predomínio da atividade individual, representando 37% (165/448) dos episódios neste grupo de professoras. A atividade em grupo atingiu o percentual de 27%, com variações acentuadas entre as professoras.

Como o número de observações foi diferente para cada professor, uma vez que foram observados alunos de uma mesma turma nas escolas especiais, considerou-se o percentual do tipo de atividade entre o total de episódios do professor.

Vilma apresentou o maior percentual de atividades em grupo, 63% (60/95) e Alana o menor, com apenas 3 (0%) episódios sobre o total de 40 episódios identificados nas observações de Dino. Por outro lado, as atividades individuais representaram 80% dos episódios interativos de Dino, aluno de Alana, e 12% nos episódios envolvendo os alunos de Vilma.

Ressalta-se que Vilma, após a 5ª observação de um total de 12, passou a integrar o grupo de outra pesquisa da UERJ, realizada por Miryam Pelosi, participando de supervisões sobre o uso da Comunicação Alternativa. Observou-se uma mudança acentuada na atitude da professora e na forma de condução da atividade, com predominância da atividade grupal. Vilma introduziu a prancha de comunicação para Diogo e o uso de pranchas de atividades para contar e fazer perguntas de interpretação de estórias.

Considerando o grupo total de professoras, cinco têm um estilo predominantemente de condução da atividade em grupo: Alessandra (50%), Clara (57%), Ilda (32%), Sara (37%) e Vilma. Três professoras têm estilo de condução de atividade individual predominante: Kênia (72%), Rosa (30%) e Alana e duas professoras de escola regular apresentaram predomínio da atividade isolada, conforme abordado anteriormente.

A análise dos dados das observações permitiu verificar que o aluno, sujeito do estudo, relacionava-se mais com o professor. Quando o sujeito tentava se comunicar, iniciando um episódio, ele obtinha menos respostas do seu interlocutor, comparando-se com os episódios em que o professor começava a interação com o sujeito e efetivava. Ao interagir com seus colegas, tanto crianças de escolas regulares quanto de escolas especiais a

efetivação da comunicação foi menor do que quando o sujeito interagiu com o professor ou outro adulto.

Assinala-se que os atos categorizados como pré-intencionais e os atos indicativos de intencionalidade foram pouco percebidos pelas professoras ou não foram considerados como comportamentos comunicativos e, portanto, não foram respondidos pela professora.

Pode-se pontuar, ainda, a predominância da comunicação pelo uso do olhar, associados a outros recursos do próprio corpo. O professor disponibilizava o objeto para possibilitar as respostas do sujeito. A resposta foi a função mais apresentada pelo sujeito nas suas interações.

O professor usou principalmente a solicitação de clarificação como estratégia para responder a comunicação do aluno e o comentário para evocar o comportamento comunicativo do aluno.

Ressalta-se, ainda, o predomínio dos conteúdos lúdico-pedagógicos, pedagógicos e interpessoais na interação e o predomínio da atividade individual do professor durante as interações registradas e analisadas neste estudo.

CAPÍTULO VIII

DISCUSSÃO

“... é muito positiva a socialização, essa inclusão do deficiente nas turmas normais, nas turmas regulares, de aprendizagem, mas é preciso que, isso eu friso, as terapeutas, habilitadas com esse tipo de deficiência, fiquem mais em contato com o professor de turma para auxiliá-lo”.

Professora de escola regular

A análise dos dados, a partir dos instrumentos utilizados neste estudo, proporcionou uma descrição da situação atual vivida por alunos, com deficiência física e da comunicação, e por suas professoras, nas escolas regulares e especiais da região estudada.

Os dados obtidos basearam-se na análise das informações fornecidas pelas professoras de turma e pela análise das observações diretas do aluno, realizadas na escola. As professoras forneceram informações através dos questionários relativos à própria professora e ao aluno. Foram obtidas, ainda, informações pela análise das referências identificadas nas falas das professoras.

Obtiveram-se informações sobre as características dos alunos e das professoras, sobre a comunicação do aluno e os recursos alternativos, à comunicação oral e escrita, usados. As informações obtidas proporcionaram uma dimensão das dificuldades comunicativas vivenciadas por professores e alunos, podendo-se compor um quadro sobre as condições que facilitavam e as que dificultavam a realização do trabalho com o aluno com necessidades especiais, por deficiência física e da comunicação, e conseqüentemente, os aspectos facilitadores e os impeditivos para a inclusão destes alunos na rede regular de ensino.

Ao se comparar os estudos verificou-se que na análise do estudo observacional foram confirmadas as informações obtidas através dos questionários respondidos pelas professoras em relação às funções comunicativas e aos recursos usados pelos alunos para se expressarem. Porém o estudo observacional possibilitou um conhecimento ampliado sobre a interação do aluno, sobre a percepção da professora quanto aos atos comunicativos do aluno e sobre as estratégias da professora para evocar o ato comunicativo do aluno. Além disso, a observação direta na escola permitiu a percepção e o registro das tentativas de comunicação do sujeito não percebidas pela professora.

A análise das entrevistas também propiciou o conhecimento da visão da professora sobre o seu trabalho, os sentimentos que ela acarreta e como as dificuldades de comunicação do aluno repercutiam na professora.

Pelos resultados obtidos pôde-se traçar o perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência física e da comunicação e que se encontra na escola especial bem como dos alunos que estão em processo de inclusão nas escolas regulares da região estudada. Pôde-se ainda delinear o perfil de seus professores, suas necessidades, as dificuldades e as soluções encontradas no trabalho com estes alunos.

A discussão dos dados será apresentada em dois tópicos abordando questões sobre os professores e o trabalho com os alunos e sobre os alunos e sua comunicação.

Sobre os professores e o trabalho com os alunos

Pode-se observar que apesar do tempo de experiência profissional, 14,8 anos em média tanto na escola regular quanto na especial, a experiência de lidar com deficientes é, ao mesmo tempo, muito nova e tardia, em relação ao tempo de atuação no Magistério. Nos dois grupos de professoras, este dado reforça a necessidade de atualização, apontada pela maioria das professoras na ocasião da entrevista, diante do novo perfil dos alunos.

Para as professoras da escola regular, o novo é lidar com alunos portadores de deficiências físicas, com comprometimento do desempenho funcional. Para as professoras da escola especial, o novo é lidar com crianças mais comprometidas a nível motor, com distúrbios associados e com transtornos acentuados da comunicação.

Poderia ser esperada uma maior experiência das professoras de escola especial com a criança com múltipla deficiência, já que esta demanda atenção especializada, e das professoras de escola regular com o deficiente físico sem outros comprometimentos e que necessitam basicamente da possibilidade de acesso à escola. Porém o comprometimento motor e comunicativo dos alunos que estão ingressando nas escolas constitui-se em um desafio a mais, principalmente na escola especial.

A diversidade encontrada no grupo de professoras quanto à idade, formação e experiência profissional aponta para demandas diferenciadas em cursos de formação e atualização. Essa diversidade de experiências está presente dentro de um mesmo grupo, tanto das professoras de escola regular quanto de especial. Com referência à CAA, as demandas também são bem variadas, pois o grupo englobou professoras que desconheciam esse tipo de recurso, outras que tinham concepções distorcidas e aquelas que utilizavam alguns aspectos da comunicação alternativa.

A necessidade de formação para as professoras de educação especial na área de Comunicação Alternativa é reforçada tanto nas verbalizações das professoras como no Estudo Observacional. Esta formação refere-se tanto ao conhecimento de recursos de CAA

como a estratégias que podem ser usadas pelas professoras para ampliar as possibilidades comunicativas de seus alunos.

No estudo relatado por Basil e Soro-Camats (1996), com a professora de uma criança com paralisia cerebral, as autoras perceberam a ênfase dada pela professora na solicitação de atividades motoras como manipulação, virar página de livro, atividades essas muito difíceis para crianças com grave comprometimento motor. Após orientação, a professora mudou o foco para a comunicação, com menor solicitação de atividades de manipulação. As pesquisadoras procuraram mostrar à professora como a atenção e valorização ao olhar dirigido da criança e aos movimentos de braços que a criança já utilizava com algum controle permitiriam à criança intervir e dominar de alguma forma o meio ambiente, ampliando suas possibilidades de ação. Entretanto as autoras ressaltaram que a professora considerou particularmente difícil aderir a este modo de agir.

A preocupação com o desenvolvimento da função motora também foi observada neste estudo, tanto na escola regular como na escola especial, em particular pelas professoras ligadas recentemente à educação especial. A mudança no modo de estimular a participação da criança com ênfase no comportamento comunicativo e não na ação motora é um importante e difícil passo para as professoras. O conhecimento de estratégias de intervenção que favorecem a comunicação pode facilitar o trabalho com esta população. Aliado ao conhecimento das limitações motoras e potencialidades destes alunos, a aplicação dessas estratégias pode refletir em maiores oportunidades de desenvolvimento no trabalho pedagógico.

Outra questão a ser discutida relaciona-se às parcerias necessárias ao desenvolvimento do trabalho com esta clientela. Entre os professores de escola regular, destaca-se a diversidade de opinião entre as professores sobre a colaboração do professor itinerante. Por um lado, realça a importância da atuação do professor itinerante junto aos professores e alunos. Ressalta, ainda que o investimento que vem sendo feito, pelo IHA, na formação desses professores no âmbito da Comunicação Alternativa tem sido efetiva e atinge seu objetivo. O professor itinerante dispõe de meios para facilitar a comunicação do aluno na classe regular, e influencia no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais na área da comunicação.

Por outro lado, verificamos também a não efetivação desse papel de facilitador por parte do professor itinerante. Isto sugere dificuldades na atuação do professor itinerante que pode advir de várias questões, que necessitariam de esclarecimentos, como disponibilidade de material e tempo para produção de recursos alternativos, número de alunos que acompanha, conhecimento sobre as características da clientela, conhecimento de recursos alternativos que possam ser oferecidos, enfim muitas das dificuldades apresentadas pelos

professores da escola especial. Além destas, outra questão que pode ser levantada refere-se à formação deste professor, quanto à adequação de seus conhecimentos específicos às características e às necessidades de cada classe regular.

Este ponto é levantado por Bueno (1999) ao analisar a formação de generalistas e especialistas. O autor ressalta que a formação do professor do ensino especial necessita conjugar a formação específica sobre as características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais, no que se refere às relações contraditórias entre a sociedade e as minorias em geral; as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais; a formação como docente de ensino fundamental; e a formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização.

A necessidade de o professor itinerante oferecer alternativas ao professor de turma, considerando a dinâmica da classe regular é um fator importante na introdução dos recursos de CAA. Além do trabalho direto com o aluno e o professor de turma para diagnosticar as necessidades educacionais especiais deste aluno, o itinerante precisa perceber as características do professor, suas dificuldades com o aluno e com a turma e dispor de estratégias para envolver o professor de turma no trabalho com o aluno, quando as dificuldades existem. Entre as características da professora, vale destacar a importância da visão que a professora de turma tem a respeito do deficiente e do que representa a convivência com o aluno deficiente.

Glat (1998) ressalta a complexidade das relações do sujeito categorizado como deficiente e o outro, enfatizando que “não se pode pensar a questão da segregação ou integração dos deficientes, sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com eles, e os fatores psicológicos que influem nessa relação.” A autora salienta que “os ‘normais’ frequentemente experimentam sentimentos de ambivalência a respeito dos deficientes, sentindo ao mesmo tempo aversão e pena, raiva e culpa”.

Acrescenta-se que a clientela que demanda serviços em educação especial é bastante diversificada. Dentro de um mesmo grupo, como os deficientes físicos e deficiências múltiplas, a incapacidade decorrente da deficiência apresentada é bem vasta.

Para os portadores de deficiência física, cujas alterações repercutem na possibilidade de se comunicar, as dificuldades enfrentadas se acentuam. O desafio na superação das dificuldades comunicativas se junta a outras dificuldades como o preparo do

professor para lidar com o “diferente” e um ser “diferente” que necessita de estratégias alternativas para realizar uma ação essencial, comunicar-se.

No presente estudo, as professoras participantes demonstraram atitudes bem diferentes em relação à convivência com a pessoa com deficiência, desde à vinculação positiva e atitude positiva frente ao trabalho até o distanciamento e a dificuldade em conseguir se aproximar do aluno, e não assumir a responsabilidade frente ao trabalho com este aluno.

Soto (1997) salienta um outro ponto a respeito da característica da professora frente ao uso da CAA na sala de aula. A autora aponta que o uso de CAA necessariamente envolve a implementação de abordagens educacionais inovadoras e aplicação sistemática de procedimentos de intervenção cuidadosamente preparados. Além da provisão de recursos de CAA, é necessária uma atitude positiva do professor frente às habilidades comunicativas do aluno. A autora relata, em resultados preliminares de estudo realizado, através de *survey*, com 317 professores de educação especial, atuando com alunos portadores de deficiências severas ou múltiplas, que o fator que mais fortemente apareceu associado à disposição para o uso da CAA em sala de aula é a percepção do professor na habilidade do aluno em aprender a se comunicar de modo mais efetivo. A autora aponta ainda que este fator, entretanto, está diretamente influenciado pela percepção dos professores sobre suas próprias responsabilidades e habilidades, associado a outros fatores, que incluem suporte administrativo, disponibilidade de dispositivos de ensino, tempo, treinamento e suporte de pais e profissionais de saúde.

Estes fatores também surgiram no presente estudo como aspectos facilitadores, quando presentes, e dificultadores, quando ausentes.

Outro ponto que se destaca nesta discussão quanto ao trabalho com o aluno é a necessidade de uma sistematização que foi percebida e apontada por algumas professoras participantes deste estudo, que referiram a oportunidade de sistematizar suas observações a partir do preenchimento dos questionários sobre o aluno.

Marturano (1986), em estudo do julgamento dos professores sobre seu aluno, relaciona estudos que evidenciam a correspondência da percepção de professores e o desempenho e comportamento dos alunos, mesmo em condição de avaliação não sistematizada. Em seu estudo aponta que o julgamento do professor está relacionado com manifestações observáveis do aluno. A autora ressalta, ainda, que apesar de usual em nosso meio, “as avaliações assistemáticas, sem indicações que direcionem sua atenção para aspectos objetivos e específicos da conduta do aluno” pode conduzir, embora em uma minoria, a imprecisões. Nas avaliações assistemáticas “há probabilidade de que nem o professor se dê conta dos sinais que controlam seus julgamentos e decisões”.

Bueno (1999) destaca que a falta de avaliação do processo pedagógico na escola especial volta-se contra a população atendida, pois “a falta de seriação serve à manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização”. A justificativa recai “nas dificuldades dessa população”.

Para o aluno alvo deste estudo, certamente a falta de recursos alternativos para a comunicação implica em um desempenho aquém de suas possibilidades, especialmente para o aluno que não apresenta déficits mentais.

Sobre os alunos e sua comunicação

A diferença encontrada nos dois grupos dos alunos, de escola regular e de escola especial, destaca-se principalmente pelas dificuldades comunicativas. Evidenciou-se que a falta de recursos de comunicação assistida reflete-se nas funções comunicativas que o aluno pode expressar. Pôde-se verificar que ao ser solicitado uma resposta do sujeito, a professora facilitava disponibilizando o objeto, essencialmente. As iniciativas do aluno para se comunicar eram pouco percebidas pelos seus interlocutores, especialmente a professora. Cabe, ainda, salientar uma limitação do Estudo Observacional. Provavelmente uma observação mais acurada, ou registrada em vídeo, possivelmente apresentaria um maior quantitativo de atos comunicativos pré-intencionais e atos indicativos de intencionalidade. Estes atos são movimentos sutis através do olhar ou do corpo, facilmente não percebidos pelo registro contínuo e pela professora.

Carvalho (1997), em estudo realizado com crianças e jovens com síndrome de Down, observa que "o confronto e a desigualdade que podem caracterizar a dinâmica interativa na escola especial, onde, diante da autoridade da professora, o aluno, sob o peso atribuído à deficiência e com (ou mesmo sem) suas dificuldades de fala, encontra-se numa situação desigual".

Ressalta-se ainda o uso incipiente de comunicação alternativa assistida pelos alunos que contavam com poucos recursos, porém evidenciou-se a preocupação das professoras de escola especial ao manifestarem o planejamento de novas formas de comunicação para os alunos que não falavam, embora pareça predominar a preocupação maior com crianças que não dispunham de nenhuma forma de comunicação. Na escola regular, o professor itinerante tem introduzido recursos alternativos, especialmente a prancha de comunicação com letras.

Sturm (1998) chama atenção que mesmo nos EUA, não é incomum que crianças com desordens comunicativas severas freqüentem o Jardim de Infância e ingressem no primeiro ano do ensino fundamental sem ter acesso à escrita e ferramentas de desenho, de leitura ou de conversação disponíveis para os outros estudantes. A autora coloca como um princípio fundamental o início precoce da preparação de usuários de sistemas alternativos para a experiência da classe regular. “Sem os instrumentos que possibilitam a comunicação, os alunos com disfunções comunicativas severas não podem participar de atividades curriculares típicas e permanecem como observadores passivos ou se comunicam através de uma acompanhante” (p. 392).

Von Tetzchner em estudo realizado em 1993/1994 com crianças apontadas pelos professores como tendo a comunicação gráfica como modo principal de comunicação, com idades de 2 a 10 anos de idade encontrou um percentual de 0,023% em uma população de 1,1 M em três estados da Noruega. Este percentual foi abaixo do esperado e o autor aponta como possível causa a indicação apenas de crianças com dificuldades comunicativas mais graves. As crianças envolvidas freqüentavam escolas regulares, classes especiais em escolas regulares e escolas especiais. Verificou que o perfil das crianças quanto ao desenvolvimento cognitivo, motor e comunicativo bem como as intervenções realizadas apresentavam grande variedade. Para um grupo de crianças, a intervenção era basicamente dirigida para a compreensão, com a intervenção expressiva limitada a escolhas simples entre dois ou três itens de atividades ou alimentos; para o segundo grupo de crianças, a intervenção dirigia-se tanto à compreensão quanto à expressão; e um terceiro grupo, cujo alvo da intervenção era a expressão. O único sistema de símbolos usados era o PIC, freqüentemente combinado com fotos e sinais manuais. A média de idade para a primeira intervenção foi de 3,5 anos e a idade média para início da comunicação gráfica foi de 4 anos. O autor ressalta que como resultado de um processo de inclusão das crianças deficientes ao longo de 20-30 anos, a maioria freqüenta escola regular e que neste estudo a maior proporção de crianças em educação especial reflete provavelmente a severidade de suas deficiências. Entretanto acrescenta que este resultado também pode indicar que

crianças fora do contexto da educação especial estivessem recebendo em grau menor que o esperado a intervenção com uso da comunicação gráfica.

Comparando-se com o estudo de von Tetzchner, destaca-se quão tardiamente a CAA é introduzida a estes alunos em nosso meio, lembrando que a média de idade dos alunos no presente estudo foi de 11 anos. Isto reflete a pouca divulgação da CAA entre profissionais de saúde, fundamentalmente entre os terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos.

Em geral, o desenvolvimento da comunicação funcional ainda não é colocado como objetivo da intervenção destes profissionais. A CAA ainda não está inserida em cursos de graduação de Terapia Ocupacional e de Fonoaudiologia e, portanto, não faz parte da formação básica destas categorias profissionais.

Salienta-se que a linguagem é a chave para a participação em brincadeiras assim como em conversações, conforme afirma Von Tetzchner (1997), referindo-se a estudos anteriores de von Tetzchner e Martinsen, 1992 e 1996. Para as crianças com comprometimento motor grave, cujo desenvolvimento da fala pode não ocorrer ou ocorrer tardiamente, de forma limitada e, por vezes, de difícil compreensão, como entre os alunos deste estudo, a falta de acesso a recursos alternativos de comunicação pode influenciar o desenvolvimento geral da linguagem e, portanto, prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento global destas crianças.

Consideramos que para os terapeutas ocupacionais o desenvolvimento da comunicação deve ser entendido como básico, pois sem a possibilidade de expressão, o sujeito tem a autonomia nas atividades cotidianas comprometida. No rol de atividades cotidianas inclui-se o brincar, estudar e todas as atividades comuns a uma pessoa, conforme a sua faixa etária e meio sócio-cultural.

O desenvolvimento da comunicação amplia a possibilidade de autonomia no brincar e nas atividades rotineiras da criança e do jovem. Apesar do transtorno motor, uma pessoa pode decidir sobre o que quer fazer; pode orientar outras pessoas em como ajudá-la; pode ter acesso a brinquedos eletrônicos adaptados para uso com acionadores; pode participar de jogos e brincadeiras, compatíveis com seu desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, indicando através de símbolos a ação a ser executada por outros; pode manifestar suas necessidades e desejos; pode mostrar o que aprendeu; enfim pode ter garantida sua autonomia de escolha e de decisão.

A possibilidade de agir, interferindo no ambiente ativamente, favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas bem como de habilidades motoras, perceptivas, cognitivas e de relacionamento interpessoais.

Nas atividades cotidianas existem muitas oportunidades de interação, nas quais a comunicação pode ser estimulada. Ressalta-se, ainda que, o terapeuta ocupacional dispõe de meios para adaptar instrumentos e objetos que podem permitir ou facilitar a participação ativa e independente da criança, diminuindo a discrepância entre a ação executada e a esperada para seu nível de desenvolvimento.

CAPÍTULO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...sem essas coisas, eu não ia conseguir fazer isso,
...porque foi mais rápido (...) mesmo o fato dele
já conseguir ler e criar outras palavras,
é na prancha que ajuda mais ... ele vai e mostra...”

Professora de classe especial

Vários temas relacionados ao aluno, com deficiência da comunicação e deficiência física, foram abordados neste estudo. A dissertação voltou-se especialmente aos aspectos

que facilitam ou aqueles que dificultam a comunicação no ambiente escolar e a repercussão destes aspectos no processo de inclusão.

Os dados, transformados em informação, evidenciaram a necessidade de ampliação dos recursos alternativos ora disponíveis como condição para viabilizar maior participação dessa clientela na escola. Verificamos que a possibilidade de se comunicar foi um fator diferencial significativo entre os alunos de escola especial e de escola regular.

A implementação da CAA pode facilitar o processo de inclusão escolar para que as crianças, com necessidades especiais, possam ter um papel ativo no seu contexto social e desenvolver-se plenamente.

A Comunicação Alternativa e Ampliada ainda é uma área nova de conhecimento e de aplicação recente no Brasil. No entanto, oferece inúmeras possibilidades para a expansão do universo de crianças e adolescentes que, impossibilitados de expressar-se pela fala, necessitam usufruir de meios alternativos de comunicação oral e escrita.

Além das questões de comunicação oral, a comunicação escrita é uma grande dificuldade para as crianças com disfunções neuromotoras. Neste aspecto especialmente, o terapeuta ocupacional constitui-se em importante parceiro dos professores para o trabalho com estes alunos. Observa-se que muitas das dificuldades encontradas no dia a dia pelos professores poderiam ser solucionadas com uso de instrumentos adaptados para viabilizar a participação mais independente do aluno nas atividades escolares. Ressalto as inúmeras adaptações que permitem o uso do pincel, lápis e outros recursos de escrita, como computador. Outra contribuição importante está relacionada às questões voltadas ao posicionamento assim como para adequações cadeira de rodas. A orientação quanto à utilização de material e brinquedos adaptados, no caso das crianças menores, é outra contribuição do terapeuta ocupacional para o desenvolvimento da comunicação e para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe chamar atenção para a responsabilidade do terapeuta ocupacional na análise e adaptação das atividades pertinentes à vida cotidiana do indivíduo. Não podemos esquecer que a criança ou adolescente necessita de condições para participar das atividades inerentes ao trabalho escolar, da forma o mais independente possível. A participação da criança nas atividades é um fator para sua integração ao grupo. Observou-se o fato de que mesmo crianças, que em algum momento, já haviam realizado tratamento terapêutico ocupacional, não dispunham de adaptações para as atividades correlacionadas à escrita nem a professora havia recebido qualquer orientação para facilitar e possibilitar à aluna um desempenho independente ou, pelo menos, facilitado nessas atividades.

Espera-se que a leitura deste texto suscite a outros profissionais o interesse e a vontade de novos estudos com esta população. O intuito é que se possa avançar na ampliação dos conhecimentos e aplicá-los em benefício das pessoas com dificuldades na área da comunicação.

RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação não pretendeu esgotar nenhum dos temas aqui delineados. Pelo contrário, a abordagem de vários aspectos permite apontar a necessidade de estudos futuros a respeito do trabalho e de fatores que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais por questões motoras e comunicativas. Além dos estudos que esta dissertação possa vir a estimular cabe destacar algumas sugestões e recomendações advindas da análise dos dados obtidos.

A primeira sugestão que se aponta é a realização de estudos semelhantes a este, de modo a comparar-se os resultados encontrados. Ressalta-se que a análise das condições de desempenho de alunos com deficiência física e da comunicação em outras regiões do Município do Rio de Janeiro pode contribuir para o planejamento das intervenções necessárias tanto a nível central como local.

Reforça-se a recomendação quanto à necessidade de esclarecimentos aos professores de turma quanto aos aspectos referentes à deficiência em si, às limitações e às potencialidades do aluno a ser incluído, bem como ressaltar as alternativas usadas com sucesso por outros professores. Inclui-se, ainda entre estas recomendações, a divulgação quanto ao arsenal de possibilidades de recursos materiais já disponíveis e que possam ser usados com estes alunos, ainda que sujeitos à avaliação de sua aplicabilidade a determinado aluno. Acrescenta-se a necessidade de conhecimento por parte do professor de turma sobre os recursos e serviços oferecidos pelo Instituto Helena Antipoff – IHA, através da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas. A visita do aluno a Oficina para recebimento de ajuda quanto ao emprego de recursos deveria ser acompanhada pela sua professora de turma. Existe uma dificuldade real para liberar o professor para a visita ao IHA. No entanto, cabe reforçar a importância da ida do professor junto com o aluno e assinalar que pelo fato do professor não participar da decisão quanto aos recursos que o aluno necessita, ele pode ter muitas dificuldades em usá-los e acaba, em alguns casos, por não aplicá-los em sala de aula.

Realça-se a necessidade de adequação do mobiliário, especialmente da escola especial, para atendimento às necessidades dos alunos que fazem uso de cadeira de rodas. Referenda-se, ainda, que a necessidade de disponibilidade de recursos para confecção de material, como prancha de comunicação, e para adequação do material pedagógico para estes alunos é premente. Convém salientar a necessidade de computadores nas escolas para

uso dos alunos. O computador é um recurso que amplia as possibilidades de atuação e aprendizado para estes alunos, bem como amplia o universo de possibilidades para o professor, dinamizando seu trabalho.

Cabe ressaltar a necessidade de estudos sobre os recursos envolvidos na CAA e sua aplicação na sala de aula. A busca de soluções que possam aumentar a participação do aluno é uma necessidade tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais. Destacam-se a adequação do material e a maior agilidade na disponibilização de recursos adaptados como aspectos a serem pesquisados na efetivação do trabalho entre o professor e o aluno.

Um outro aspecto importante seria o estudo sobre o vocabulário básico para confecção de pranchas de comunicação, para os diversos níveis de escolaridade. Da mesma forma, o desenvolvimento de modelos de prancha de comunicação e outros recursos que pudessem atender um determinado número de alunos. Aos alunos com deficiência física, estes estudos deveriam associar áreas de conhecimento relativas à Educação, à Fonoaudiologia e à Psicologia; no aspecto do desenvolvimento da linguagem e à Terapia Ocupacional as questões de acessibilidade aos recursos.

Como sugestão para estudos futuros pode-se destacar o professor itinerante e sua relação com o professor de turma. O professor itinerante é um parceiro da professora de turma e exerce um papel fundamental para a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Consideramos que a análise da atividade do professor itinerante merece um aprofundamento no tocante à forma como transmite conhecimentos e o modo como sua atuação repercute no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Da mesma forma, as referências feitas pelas professoras em relação à Direção das escolas regulares apontam para um aprofundamento quanto à visão da Direção assim como a visão de outros profissionais da escola, a respeito do aluno deficiente. Como envolver todos os profissionais no compromisso com a integração e a inclusão deste aluno?

Convém ainda lembrar a necessidade de estudos no processo de envolvimento dos colegas de turma do aluno, com deficiência da comunicação, na escola regular. A análise de fatores que influenciam a integração e a adequação de estratégias que possam favorecer o estabelecimento de troca com os colegas parece ser um fator que pode contribuir na discussão sobre a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Speech-Language-Hearing-Association. Position statement on non-speech communication (Ad Hoc Committee on Communication Processes and Nonspeaking Persons). ASHA, v.23, p.577-81.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Basil, C.; Soro-Camats, E. (1996). Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. Em Tetzchner, S. & Jensen, M.H. (Eds), Augmentative and Alternative communication: European Perspectives (pp. 270-291), San Diego/Londres: Singular.
- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (1992) Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults. (4ª edição) Baltimore: Paul Brookes.
- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (1998) Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore: Paul Brookes.
- Bobath, K.(1990). Uma base neurofisiológica para o tratamento da Paralisia Cerebral. São Paulo: Manole.
- Bueno, J.G.S. (1999). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e as Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, 3 (5), 7-26.
- Capovilla, F.C.(1994). Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Em Alencar, E.M.L. (Orgs.). (pp. 196-211). Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília: SEESP/Ministério da Educação e do Desporto-MEC
- Capovilla, F.C.; Macedo, E.C.; Duduchi, M.; Capovilla, A.G.S.; Thiers, V.O. (1997). Sistemas computadorizados para comunicação e aprendizagem pelo paralisado cerebral: sua engenharia e indicações clínicas. Ciência Cognitiva- Teoria, pesquisa e Aplicação, 1(1), 201-248.
- Capovilla, F.C.; Nunes, L.R.O.P. et al (1997). Processamento de informação na memória de trabalho do paralisado cerebral: efeitos de primazia e recência e a natureza da consolidação. Relatório de Pesquisa.
- Carlson, F. (1985). Picsyms Categorical Dictionary. Lawrence, KS: Baggeboda.

- Carvalho, M.F. (1997). Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. Em Góes, M.C.R.; Smolka, A.L.B. (Orgs). (pp. 145-179). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. São Paulo: Papirus.
- Carvalho, R.E. (1997). Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, aplicabilidade e viabilidade. Em Mantoan, M.T.E. e colaboradores. (pp 202-210). A integração de pessoas com deficiência. SP: Mennon.
- Carvalho, R.E. (1998). A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA.
- Clark, R. (1984). A close look at the standard Rebus system and Blissymbolics. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9, 37-48.
- Danna e Matos (1986). Ensinando observação: uma introdução. São Paulo: EDICON
- Doré, R.; Wagner, S.; Brunet, J. (1997). A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. Em Mantoan, M.T.E. e colaboradores. (pp174-183). A integração de pessoas com deficiência. SP: Mennon.
- Glat, R. (1998). A integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão. Questões Atuais em Educação Especial. v.1. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Goyos, A.C.N. (1986). A profissionalização de deficientes mentais: estudo das verbalizações de professores acerca da questão. Tese de doutorado. São Paulo: USP
- Iacono, T.; Carter, M.; Hook, J. (1998) Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. Augmentative and Alternative Communication, 14, (June), 102-114.
- Iacono, T.; Mirenda, P.; Beukelman, d. (1993) Comparison of unimodal and multimodal AAC techniques for children with intellectual disabilities. Augmentative and Alternative Communication, 9, 83-94.
- Johnson, R. (1981). The Picture Communication Symbols, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co.
- Johnson, R. (1985) Picture Communication Symbols – Book II. USA: Mayer-Johnson.
- Maharaj, S. (1980). Pictogram Ideogram Communication. Regina, Canadá: The George Reed Foundation for the Handicapped.
- Mantoan, M.T.E. (1997). Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: Wva.
- Marturano, E. M. (1986). Relação entre o julgamento da professora e o comportamento de seus alunos – Estudo de um caso. Psicologia, 12(3), 47-58.SP
- Mazzotta, M.J.S. (1996). Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- McCormick, L. & Schieffebusch, R. (1984). An introduction to language intervention. Em L. McCormick & R. Schieffebusch (Eds) Early language intervention: Na introduction (pp.2-33). Columbus: Charles E. Merrill.

- McDonald E.T. (1980). Teaching and using Blissymbolics. Ontario, Canadá: Blissymbolics Communication Institute.
- McNaughton, S. (1985). Communication with Blissymbolics. Ontario, Canadá: Blissymbolics Communication Institute.
- Millikin, C.C. (1996) Symbol systems and vocabulary selection strategies. Em: Glennen, S.L.; DeCoste, D.C. The Handbook of augmentative and alternative communication. USA: Singular.
- Morais, G.S. (1986). Observação de comportamento em sala de aula – Estilos pedagógicos de professores. Psicologia, 12(1), 19-28.
- Mundy, P.; Willoughby, J. (1998). Non verbal communication, affect and social-emotional development. Em Wetherby; S. Warren e J. Reichle. Transitions in prelinguistic Communication (pp.111-133). Baltimore: Paul Brookes.
- Mundy, P.; Gomes, A. (1997). A skills approach to early language development: Lessons from research on developmental disabilities. Em L.B. Adamson & M. A. Ronski (Eds). Communication and language acquisition: discoveries from atypical development (pp.107-133). Baltimore: Paul Brookes.
- Nunes, L.R.O.P. e Silveira, E. (1995). Avaliação da comunicação e do desenvolvimento lingüístico de portadores de paralisia cerebral em sistemas computadorizados. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo nº 523142/94-8).
- Nunes, L.R.O.P.; Araújo, I.; Pereira, K.; Nogueira, D.; Martinez, G.; Fernandes, H. (1994). Características das interações recreadora-criança em creches para população carente: um estudo descritivo. Relatório de pesquisa aprovado pelo CNPq.
- Nunes, L.R.O.P.(1992). Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. Em E.Alencar (ORG.), Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. (pp 71-96). São Paulo: Cortez.
- Paula, K.M.P.(1998). Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação: UERJ.
- PCRJ -Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Helena Antipoff (1996). *Educação Especial*.
- Reichle, J.; Halle, J.W. & Drasgow, E. (1998). Implementing augmentative communication systems. Em Wetherby; S. Warren & J. Reichle. Transitions in prelinguistic Communication (pp.417-436). Baltimore: Paul Brookes.
- Sevick, R.A. & Ronski, M.A. (1997). Comprehension and language acquisition: Evidencies from youth with severe cognitive disabilities. Em L.B. Adamson & M. A. Ronski (Eds). Communication and language acquisition: discoveries from atypical development (pp.107-133). Baltimore: Paul Brookes.
- Silverman, H.; McNaughton, S; Kates, B. (1978). Handbook of Blissymbolics. Toronto: Blissymbolics Communication Institute.

- Soto, G. (1997). Special Education Teacher Attitudes toward AAC: Preliminary Survey. Augmentative and Alternative Communication, 13 (3), 186-197).
- Sturm, J. (1998) Educational inclusion of AAC users. Em Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (Eds), Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults (pp. 391-424). Baltimore: Paul Brookes.
- Van Balkom, H.; Donker-Gimbrère, M. W. (1996) A psycholinguistic approach to graphic language use. Em Tetzchner, S. & Jensen, M.H. (Eds), Augmentative and alternative communication: European Perspectives (pp. 153-170), San Diego/Londres: Singular.
- Vayer, P. E; Roncin, C. (1989). Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Manole.
- von Tetzchner, S. (1997). The use of graphic language intervention among young children in Norway. European Journal of Disorders of Communication, 32, pp 217-234.
- von Tetzchner, S.; Jensen, M.H. (1996). Introduction. Em: S.von Tetzchner e M.H. Jensen (Eds.), Augmentative and Alternative communication: European perspectives (pp. 1-18). London: Whurr/ San Diego: Singular.
- von Tetzchner, S. (no prelo). Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica (Tradução de D.R.P. Nunes). Em L.R.Nunes (Org.) Comunicação alternativa para portadores de deficiência. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- von Tetzchner, S.; Martinsen, H. (1992). Introduction to sign teaching and the use of communication aids. London:Whurr.
- Warren, S.; Yoder,P. (1998) Facilitation the transition from preintencional to intencional communication. Em A.M. Wetherby; S. Warren & J. Reichle. Transitions in prelinguistic Communication (pp.365-384) Baltimore: Paul Brookes.
- Wetherby, A.M.; Alexander, D.G.; Prizant, B.M. (1998) The ontogeny and role of repairs strategies. Em A.M. Wetherby; S. Warren & J. Reichle. Transitions in prelinguistic Communication (pp.135-159) Baltimore: Paul Brookes.
- Wetherby, A.M.; Prizant, B.M. (1989) The expression of communicative intent: assessment guidelines. Seminars in Speech and Language, 10, 77-91
- Yoder,P.; Warren, S.; McCathren, R. & Leew, S. (1998) Does adult responsivity to child behavior facilitate communication development? Em M. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds), Transitions in prelinguistic communication (pp. 111-133). Baltimore: Paul Brookes.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

- Adamson, L. B. (1997) Order and disorder: Classical developmental theories and atypical communication development. Em L.B. Adamson & M. A. Ronski (Eds). Communication and language acquisition: discoveries from atypical development (pp.107-133). Baltimore: Paul Brookes.
- Bain, B.K.(1993). Assistive Technology. Em: Hopkins, H. L. & Smith, H. D.(Orgs). (pp.325-340). Willard and Spackman's Occupational Therapy. Philadelphia:Lippincott.
- Basil, C.; Soro-Camats, E.; Bultó, C.R. (1998). Sistemas de Signos y Ajudas Técnicas para

la Comunicación Aumentativa y la Escritura. Barcelona:Massom.

Bastos, L.R.; Paixão, L.; Fernandes, L.M.; Deluiz, N.(1998). Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa, Teses, Dissertações e Monografias. (4ªEd.) Rio de Janeiro: LTC.

Beesley, M. (1978). Positioning and hand training towards symbol usage. Ontario: Easter Seal Communication Institute.

Bloomberg K.; Johnson, H.(1990). A statewide demographic survey of people with severe communication impairments. Augmentative and Alternative Communication, 6, 50-60.

Bruno, J.; Dribbon, M.(1998). Outcomes in AAC: Evaluating the Effectiveness of a Parent Training Program.Augmentative and Alternative Communication,14,(June),59-70.

Charlebois-Marois, C. (1985). Everybody' s Technology. Quebec:Charlecoms

Connor, P.J. (1978). Eye-pointing – An alternative mode of response. Ontario: Easter Seal Communication Institute.

Elder, P. S. & Goosens, C. (1994) Engineering training enviroments for interactive augmentative communication – strategies for adolescents and adults who are moderately / severely developmentally delayed. Birmingham: Southeast Augmentative Communication Conference Publications.

Gill, N.B. (1997). Comunicação através de símbolos: abordagem clínica baseada em diversos estudos. Temas sobre desenvolvimento, 6(34), 34-43.

Gill, N.B.R.(1997). A prática atualizada na comunicação alternativa. Manuscrito não publicado.

Glat, R. (1997). Um novo olhar sobre a integração do deficiente. Em Mantoan, M.T.E.e colaboradores. (pp196-201). A integração de pessoas com deficiência. SP: Mennon.

Goosens', C.; Crain, S.S.; Elder, P. S.; (1994). Communication Displays for Engineered Preschool Environments. 1.USA: Mayer-Johnson.

Goosens', C.; Crain, S.S.; Elder, P. S.; (1995) Engineering the preschool enviroment for interactive symbolic communication – 18 months to 5 years developmentally delayed. Birmingham: Southeast Augmentative Communication Conference Publications.

Goossens', C.; Crain, S. (1986). Augmentative Communication: Assessment Resource.
Alabama: Don Johnston.

Hagedorn, R. (1999). Fundamentos da Prática em Terapia Ocupacional. São Paulo: Dynamis.

IBM Computer-Based Assistive Technology – Resource Guide (1995) IBM Canada LTD.
Special Needs Programs.

- Matas, J.A.; Maithy-Laikko, p. Beukelman, D.R.; Legresley, K. (1985). Identifying the nonspeaking population: a demographic survey. Augmentative and Alternative Communication, 1, 143-150.
- Michalaros, J.A. et al. (1990) Sistema de comunicação computadorizado para portadores de deficiência neuromotora, Relatório Final de Projeto, Instituto Nacional de Tecnologia.
- Moura, M. L. S.; Ferreira, M.C.; Paine, P.A.(1998). Manual de Elaboração de Projetos de Pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Mundy, P.; Willoughby J. (1998). Nonverbal communication, affect, and social-emotional development. Em M. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds), Transitions in prelinguistic communication (pp. 111-133). Baltimore: Paul Brookes.
- Nunes, L.R.O.P. et al. (1997). Iconicidade e ensino de reconhecimento de símbolos em sistema computadorizado de Comunicação Alternativa. Relatório de Pesquisa: Mestrado em Educação UERJ.
- Nunes, L.R.O.P. (1997). Comunicação Alternativa em paralisia cerebral: tempo e erros de recuperação simbólica como função da categoria gramatical dos itens e da sua ordenação nas telas. Relatório de Pesquisa: Mestrado em Educação UERJ.
- Nunes, L.R.O.P.; Nunes, F.P. (1997). Caracterizando a Comunicação Alternativa. Projeto de Pesquisa submetido ao PRONEX.
- Okoye, R.(1993). Computer applications in occupational therapy. Em: H.L. Hopkins, H.D. Smith (Eds), Willard and Spackman's Occupational Therapy (8^a edição). Philadelphia: Lippincott Company.
- Rector, M.; Trinta, A.R. (1995). Comunicação do Corpo. São Paulo:Ática.
- Satow, S.H. Paralisado Cerebral: Construção da Identidade na Exclusão. Brasil: Cabral e Robe.
- Sudman, S.; Bradburn, N.M. (1983). Asking Questions. London: Jossey-Bass.
- Vitta, F.C.F. (1998). Uma identidade em construção: o terapeuta ocupacional e a criança com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor. Bauru, SP: EDUSC.
- Vygotsky, L.S. (1998) Pensamento e linguagem. 2^a Ed. São Paulo: Martins Fontes
- Von Tetzchner, S.; Jensen, K. (1998). Questões éticas com relação a pessoas com problemas de comunicação severos. O mundo da saúde, 22 (2), 97-103.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Declaração

Eu, _____, abaixo assinado, professor(a) da Escola Municipal _____, permito que Vera Lucia Vieira de Souza realize observação em sala de aula, durante a minha aula, dos alunos, envolvidos no Projeto de Pesquisa "Caracterizando a Comunicação Alternativa: Um estudo sobre alunos com deficiência física em escolas de uma região do Município do Rio de Janeiro", como atividade parte do projeto por ela desenvolvido para dissertação do Curso de Mestrado em Educação da UERJ, sob orientação da Dra. Leila Nunes.

Em, ____/____/____

ASSINATURA DO PROFESSOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Declaração

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que o aluno _____, pelo qual sou responsável, participe do Projeto de pesquisa "Caracterizando a Comunicação Alternativa: Um estudo sobre alunos com deficiência física em escolas de uma região do Município do Rio de Janeiro", desenvolvido por Vera Lucia Vieira de Souza, como parte da dissertação do Curso de Mestrado em Educação da UERJ, sob orientação da Dra. Leila Nunes.

Estou ciente de que o aluno será observado em sala de aula e sua professora fornecerá informações sobre seu desenvolvimento.

Estou ciente de que posso desligar o aluno da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, e que as informações fornecidas serão divulgadas tão somente com fins científicos, mantendo em sigilo minha identificação e a identificação do aluno.

Em, ____/____/____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Declaração

Eu, _____, abaixo assinado, professor(a) da Escola Municipal _____, concordo em participar do Projeto de pesquisa "Caracterizando a Comunicação Alternativa: Um estudo sobre alunos com deficiência física em escolas de uma região do Município do Rio de Janeiro", desenvolvido por Vera Lucia Vieira de Souza, como parte da dissertação do Curso de Mestrado em Educação da UERJ, sob orientação da Dra. Leila Nunes.

Estou ciente de que posso me desligar a qualquer momento dessa pesquisa, se assim o desejar e autorizo a divulgação das informações fornecidas tão somente com fins científicos, mantendo-se minha identificação em sigilo.

Em, ____/____/____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1998.

À
Secretaria Municipal de Educação
Instituto Helena Antipoff

Encaminho a aluna do Curso de Mestrado, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Vera Lúcia Vieira de Souza, que pretende desenvolver Projeto de Dissertação com o tema "Caracterização da Comunicação Alternativa: Um estudo sobre alunos com deficiência física em escolas de uma região do Município do Rio de Janeiro", solicitando sua permissão e seu apoio para que a aluna possa começar as atividades de pesquisa o mais rápido possível.

Atenciosamente,

Dra. Rosana Glat



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Projeto de Pesquisa
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Caro participante,

Este projeto de pesquisa tem por objetivo identificar as características dos alunos com necessidades especiais na área da comunicação oral e/ou escrita associada a comprometimento motor, de seus professores e dos recursos utilizados no contexto escolar.

O desenvolvimento do projeto inclui preenchimento de questionário e entrevista com os professores de turma, bem como a observação do aluno em sala de aula, visando coletar as informações necessárias, referentes ao desenvolvimento atual da comunicação oral e escrita desses alunos.

Para tal, contactamos a equipe do Instituto Helena Antipoff e da Coordenação Regional de Educação, órgãos da Secretaria Municipal de Educação, para identificação dos possíveis participantes deste projeto.

Sua participação é voluntária e você poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

Esclarecemos que as informações colhidas somente serão divulgadas com finalidades científicas e a identificação de todos os participantes será mantida em sigilo.

Os encontros necessários para a realização deste trabalho serão agendados previamente, respeitando sua disponibilidade.

Sua participação será valiosa. Muito obrigado pela sua colaboração.

Vera Lucia Vieira de Souza



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Projeto de Pesquisa

**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

Esta pesquisa objetiva caracterizar os alunos das escolas da 2ª CRE que apresentam dificuldades na comunicação associada a comprometimento motor. Dessa forma, a pesquisa pretende envolver todos os alunos com necessidades educacionais na área de comunicação oral e/ou escrita, que apresentam algum tipo de comprometimento motor associado, das escolas regulares e especiais, da 2ª CRE.

Os critérios de seleção para indicar alunos potencialmente participantes são:

- alunos que não falam ou que falam de maneira incompreensível.
- sem restrição de faixa etária.

-alunos que tenham ou não iniciado alguma intervenção específica na área da comunicação.

-alunos que apresentem ou não outros problemas associados.

Se houver dúvida quanto à indicação de um aluno, solicitamos a discussão do fato.

Vera Lucia Vieira de Souza

Exemplo de uma observação em sala de aula de uma escola regular

REGISTRO CONTÍNUO

DATA: 10 / 09 / 99

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL
TURMA - CA - MANHÃ

PESSOAS PRESENTES: 14 ALUNOS
SUJEITO
PROFESSORA
04 ESTAGIÁRIAS
PESQUISADORA

DESCRIÇÃO DO LOCAL: SALA DE AULA ARRUMADA EM GRUPOS

REGISTRO 1: INÍCIO: 8 h 10 min

Localização do sujeito: Mesa dos alunos nº 01

Pesquisadora chega à sala: "*Bom dia*"

Turma responde: "*Bom dia, seja bem vinda*"

Pesquisadora dirige-se à professora. Professora a cumprimenta.

Sujeito olha para pesquisadora. Levanta braço esquerdo. " *Ããã* "

Pesquisadora dirige-se para mesa do sujeito. " *Oi H., tudo bem. Hoje eu vim para trabalhar com você aqui na sua sala*"

Sujeito aponta para cadeira à esquerda. Pesquisadora coloca cadeira ao lado do sujeito.

Sujeito aponta para o livro que está sobre a mesa, com mão esquerda, segurando lápis.

"*Você está fazendo trabalho no livro?*" Sujeito balança cabeça afirmativamente.

Professora aponta para o livro e conta de um a sete tracinhos feitos pelo sujeito. *"Está faltando um, são oito, faz mais um. Conta comigo"*

Sujeito vocaliza junto com professora. *"um, ôs, ês, to, ô, ês, e, ô"*.

Professora: *"então ta faltando um, faz"*

Sujeito olha para professora, faz um traço no livro.

Professora: *"muito bem, oito"*. Professora escreve algarismo oito no livro.

Pesquisadora orienta o trabalho do sujeito repetindo a ação da professora.

Sujeito faz tracinhos correspondentes aos algarismos.

Pesquisadora escreve os algarismos no livro do sujeito.

Sujeito coloca mão na cabeça. Sinaliza com as mãos acabou. *"abôôô"*

Sujeito toca no braço do colega ao lado direito. Colega *"H., pára de me bater"*

Pesquisadora: *"Ele não está te batendo, ele está te chamando. H. chama ele sem bater"*

Sujeito toca no braço do colega, aponta para livro, *"ããã"*

Professora *"Já acabaram?"*

Sujeito levanta o braço esquerdo *"abôôô"*

Professora dirige-se ao quadro-negro. Faz correção do trabalho.

Sujeito olha para professora . *"ããã, êê"*

TÉRMINO: 8h 25 min

Projeto de Pesquisa
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Caro participante,

Esse questionário tem por objetivo coletar informações específicas sobre cada um de seus alunos, portadores de deficiência física associada a dificuldades de comunicação oral e/ou escrita. Alguns itens referem-se a situações típicas do cotidiano escolar de cada aluno e caso você não tenha tido a oportunidade de observar alguma das situações descritas, assinale o item **não observado**.

DADOS DO ALUNO:

Nome do Professor: _____	Questionário Nº: _____
Escola: _____	Nº _____

Você conhece o aluno desde: _____

1-Nome do aluno: _____

2-Sexo: _____ 3- Idade: _____

4-Diagnóstico: _____

5-Como você recebeu informações sobre o diagnóstico deste aluno? Marque todas as fontes de informação.

1. na pasta do aluno
2. através de familiares
3. através do professor itinerante
4. através do médico do aluno
5. através de observação

6. outros: _____

6-Este aluno apresenta dificuldades associadas ao comprometimento motor?

1. sim
2. não ⇒ vá ao item 9

7-Assinale todas as dificuldades associadas que o aluno apresenta:

1. visual
2. auditivo
3. déficit mental
4. outros: _____.

8-Como você recebeu informações sobre as dificuldades associadas que este aluno apresenta? Marque todas as fontes de informação.

1. através da pasta do aluno
2. através de familiares
3. através do professor itinerante
4. através do médico do aluno
5. através de observação
6. outros: _____

9- O aluno freqüenta:

- a. Escola regular:
 1. classe especial multiseriada
 2. classe regular: Qual a série? _____
- b. Escola especial:
 1. classe especial multiseriada. Qual a série? _____
 2. trabalho individual

10-O aluno está:

1. alfabetizado
2. em processo de alfabetização
3. não alfabetizado

11- No momento, qual o número total de crianças em sua turma ? _____

12-Há quanto tempo o aluno está nesta escola? _____

13-Quanto à expressão oral, o aluno:

1. fala sem dificuldade ⇒ vá ao item 14.
2. fala com dificuldade ⇒ vá ao item 13 a.
3. não fala ⇒ vá ao item 13 b.

13 a- Para você, a dificuldade na fala deste aluno é caracterizada por ser:

1. lenta
2. limitada a poucas palavras
3. de difícil compreensão

13 b- Este aluno não fala, porém:

1. emite sons com significado (ex: "/á/" para pedir água)
2. emite sons apenas para chamar atenção
3. emite sons sem significado
4. não emite sons

14- Você compreende o que este aluno quer dizer:

1. sempre
2. na maioria das vezes
3. algumas vezes
4. raramente
5. nunca

15-Atualmente, como este aluno se comunica? Marque todas as opções que melhor caracterizam seu aluno.

1. chora
2. olha
3. vocaliza
4. fala
5. usa expressão facial
6. usa gestos (ex: puxando, o objeto que quer)
7. aponta (com qualquer parte do corpo)
8. usa sinais convencionais (ex: sim, balançando cabeça)
9. mostra fotografias
10. mostra desenhos
11. mostra símbolos
12. usa prancha, fichário ou álbum de comunicação
13. faz uso de comunicador artesanal em forma de relógio
14. utiliza outro tipo de comunicador
15. usa máquina de escrever
16. utiliza computador
17. outros. Especifique: _____

16- Quanto à escrita, este aluno:

1. escreve sem dificuldade ⇒ vá ao item 17.
2. escreve com dificuldade ⇒ vá ao item 16 a.
3. não escreve ⇒ vá ao item 16 b.

16 a- Para você, a dificuldade deste aluno na escrita é caracterizada por ser:

1. lenta
2. de difícil compreensão
3. necessário usar adaptações
4. outros: _____

16 b- Quanto ao uso de lápis, este aluno:

1. utiliza-o sem dificuldade
2. utiliza-o com dificuldade
3. não o utiliza

17- Atualmente, que recursos este aluno utiliza na escrita?

1. lápis sem adaptações
2. lápis adaptado
3. aponta/olha letras e números em material adaptado (letra emborrachada, caixas de fósforo, letras e números em tamanho grande)
4. materiais escolares usados de forma adaptada (por ex., o aluno aponta resposta no livro)
5. aponta na prancha, fichário ou álbum de comunicação
6. usa comunicador artesanal em forma de relógio
7. utiliza outro tipo de comunicador. Especifique: _____
8. usa máquina de escrever
9. utiliza computador
10. outros. Especifique: _____

18-Além dos modos de comunicação que este aluno utiliza atualmente, foram experimentados outros modos de comunicação na escola?

1. sim
2. não ⇒ vá ao item 19

18 a- Caso afirmativo, quais? _____

19- Você e a equipe que acompanha este aluno estão iniciando alguma outra forma de comunicação com ele?

1. sim
2. não

19 a- Caso afirmativo, qual?

A postura e a coordenação dos movimentos são fatores importantes para o desenvolvimento de recursos que complementam ou substituem a fala e/ou escrita. Assinale os itens que melhor caracterizam a condição motora de seu aluno.

M1-Como este aluno desloca-se na escola?

1. anda: a. sem ajuda
b. com ajuda de outra pessoa
c. com ajuda de equipamento. Qual? _____
2. locomove-se em carrinho ou cadeira de rodas:
a. sem ajuda
b. com ajuda de outra pessoa
3. engatinha
4. outros: _____

M2-Na sala de aula, este aluno:

1. senta em cadeira da própria escola, sem adaptação
2. senta em cadeira da própria escola, com adaptação. Qual?

3. senta em carrinho especial
4. senta em cadeira de rodas

M3-O que este aluno consegue fazer sem ajuda?

1. colocar mão sobre um objeto
2. segurar por pouco tempo um objeto
3. manter um objeto na mão
4. não usa mãos

M4-Este aluno pode apontar para um objeto ou figura, usando: (marque todas as alternativas possíveis)

1. os olhos
2. mãos ou braços
3. pés
4. outra parte do corpo. Qual? _____

Um componente importante do processo de comunicação é a compreensão da mensagem que recebemos.

C1-Este aluno responde quando chamado pelo nome?

1. sim
2. não

C2- Este aluno demonstra compreender ordens simples, como "espere", "pegue o livro", "olha para cá"?

1. sim
2. não

C3-Este aluno demonstra compreender perguntas simples, como "o que você quer?", "você quer o livro?", "onde está fulano?"?

1. sim
2. não

O processo de comunicação abrange também a expressão de nossas necessidades, dúvidas, interesses e idéias.

F1- Se você interrompe uma atividade que está fazendo com este aluno, após a interrupção ele sinaliza de alguma maneira para você continuar?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F2- Em geral, este aluno aceita objetos que lhe são oferecidos?

1. sim
2. não
3. não observado

F3- Este aluno demonstra estar frustrado ou insatisfeito?

1. sim
2. não \Rightarrow vá ao item F4
3. não observado \Rightarrow vá ao item F4

F3a- Caso afirmativo, com que freqüência demonstra estar frustrado ou insatisfeito?

1. sempre
2. freqüentemente
3. raramente
4. nunca

F3b- Como o aluno demonstra estar frustrado ou insatisfeito?

F4- O aluno cumprimenta ou despede-se de você ou de outras pessoas?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F5- Este aluno escolhe entre duas opções que lhe são oferecidas?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F6- Este aluno solicita ajuda quando ele precisa?

1. sim. Como? _____

2. não
3. não observado

F7-Como este aluno obtém coisas que ele quer?

—

F8- Este aluno solicita pessoas, objetos ou atividades:

a- que estão visíveis para ele no ambiente?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

b- que não estão visíveis para ele no ambiente?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F9- Este aluno responde perguntas?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F10- Este aluno faz perguntas?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F11- Este aluno conta novidades ou relata fatos ocorridos?

1. sim. Como? _____
2. não
3. não observado

F12-Com quem este aluno interage na escola? Marque todas as pessoas com quem o aluno interage.

1. professor
2. auxiliares
3. familiares
4. colegas
5. acompanhante do aluno
6. outros funcionários da escola
7. professor itinerante
8. outros. Especifique: _____

INFORMAÇÕES GERAIS:

1-Assinale o(s) tratamento(s) que o aluno faz no momento:

1. fisioterapia.

Onde? Instituição privada; Instituição pública (especifique) _____

2. terapia ocupacional.

Onde? Instituição privada; Instituição pública (especifique) _____

3. fonoaudiologia.

Onde? Instituição privada; Instituição pública (especifique) _____

4. psicologia.

Onde? Instituição privada; Instituição pública (especifique) _____

5. outros: _____

Onde? Instituição privada; Instituição pública (especifique) _____

Acrescente as observações que você considerar necessárias para melhor compreendermos o seu aluno:

Faça aqui seus comentários sobre o questionário e sobre o trabalho que estamos desenvolvendo: _____

Quais as suas sugestões para este trabalho?

MUITO OBRIGADO !

PESQUISA
CARACTERIZANDO A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

SUJEITO: _____ OBSERVAÇÃO Nº _____

ESCOLA: _____ PROF^a: _____ QST nº _____

DATA: ___/___/___ INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____ DURAÇÃO: _____

PRESENTES: _____

LOCAL: _____ OBSERVADOR: _____

ATIVIDADE: _____

RECURSOS UTILIZADOS: _____

OBSERVAÇÕES GERAIS: _____

Projeto de Pesquisa
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Caro participante,

Esse questionário é parte do projeto de pesquisa que tem por objetivo caracterizar os alunos com deficiência física associada a dificuldades de comunicação oral e/ou escrita. As informações coletadas servirão, também, para definir o perfil dos professores que trabalham com esses alunos, assim como os recursos utilizados no cotidiano escolar.

Dados Pessoais do Professor:

Nº _____

1-Nome: _____

2-Sexo: _____ 3-Idade: _____ 4-Bairro em que reside: _____

5-Escola em que trabalha: _____

6-Endereço: _____

7-Há quanto tempo está nesta escola? _____

8-Em que ano concluiu o curso de magistério? _____

9-Tem outros cursos de graduação? _____ 10-Quais? _____

11-Exerce outra atividade, além de professor de turma? sim; não

12-Em caso afirmativo, qual? _____

13-Há quanto tempo atua no magistério? _____

14-Desde quando trabalha com crianças com necessidades especiais? _____

15-Com que grupo de crianças com necessidades especiais você já trabalhou?

deficiente físico; deficiente mental; deficiente visual; deficiente auditivo;

com múltipla deficiência; com distúrbios de conduta; outras

16-Fora de seu local de trabalho, você tem algum grau de convivência com pessoas com deficiências?

sim; não [caso não tenha convivência, vá para o item 19]

17-Em que contexto você convive com pessoas com deficiências?

na família; na vizinhança; em clubes/associações; outros.

18-Essa convivência ocorre há:

+ 5 anos; - 5 anos

19-Você já recebeu alguma informação sobre Comunicação Alternativa? sim; não
20-Caso afirmativo, como? _____

Como a fala e a escrita são meios de comunicação, consideramos que as pessoas que não podem falar ou escrever ou que o fazem de forma incompreensível apresentam deficiência da comunicação. A deficiência da comunicação pode estar associada a diversos problemas. O foco deste trabalho é o aluno que apresenta comprometimento da comunicação, tanto oral quanto escrita, associado a um comprometimento motor .

21-No momento, quantos alunos com deficiência na área da comunicação e comprometimento motor associado você tem? _____

22-Você utiliza alguma forma para registro da evolução do aprendizado desses alunos?
 sim; não [caso não utilize, vá para o item 24]

23- Em caso afirmativo, qual (ou quais) a(s) forma(s) utilizada(s)?

registro por atividade; registro diário; registro semanal;
 registro mensal; registro anual; registro em períodos não determinados;
 registro em caderno do aluno; registro em formulário próprio;
 outros: _____

24-Com quem você troca informações sobre o desenvolvimento desses alunos?

pais; professor itinerante; outros professores da escola;
 CRE; profissionais de saúde; pessoas fora da escola;

MUITO OBRIGADO!

Projeto de Pesquisa
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:
UM ESTUDO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS
DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Entrevista Semi-estruturada

ROTEIRO

- Como tem sido sua experiência com alunos portadores de deficiência da comunicação em sala de aula?

Perguntas complementares:

- No trabalho com portadores de deficiência da comunicação, quais são as principais *dificuldades* que você encontra?
- Como você *conduz as atividades* de ensino com alunos que não falam/escrevem ou que falam/escrevem de forma incompreensível?
- Baseado em sua experiência profissional, como você *percebe o desempenho* dos alunos com deficiência da comunicação?
- Qual a sua *expectativa* em relação ao aprendizado dos seus alunos com deficiência da comunicação (aqueles que não falam e/ou não escrevem ou falam e/ou escrevem de forma incompreensível)?
- Em sua opinião, *o que poderia ser feito para melhorar o desempenho desses alunos?*
- Pela sua experiência, como você *percebe a inclusão* de portadores de deficiência, em geral, nas escolas regulares ou especiais?
- Você *utiliza recursos* de comunicação alternativa e ampliada com alunos com dificuldades na fala e/ou na escrita?
- Qual a sua *experiência em usar recursos* de comunicação alternativa e ampliada com alunos com dificuldade de comunicação associada a deficiência física?