

TRANSPONDO FRONTEIRAS PARA FAVORECER A COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO, ASPERGER E ANGELMAN¹

Marcia Mirian Ferreira Corrêa NETTO²

Leila Regina d' Oliveira de Paula NUNES³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Categoria: Pôster

Área Temática: Educação, reabilitação, deficiência e novas tecnologias.

Introdução

Para favorecer a comunicação e a inclusão de crianças com deficiência se faz necessário transpor fronteiras, principalmente quando essas deficiências ainda são pouco conhecidas pelos profissionais envolvidos no ensino/atendimento dessas crianças e/ou quando não se encontram estruturadas, pedagogicamente, estratégias e recursos que possam favorecer um ensino/atendimento de qualidade.

Na atualidade, com o movimento mundial denominado *Inclusão Social*, a proposta de uma *Educação Inclusiva* é uma derivação desse movimento aplicada na área de Educação. Esta proposta consiste na construção de um processo, em parceria com as pessoas excluídas e a sociedade, buscando realizar a equiparação de oportunidades para todos. Dessa forma é algo extremamente complexo, pois implica em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que objetiva a defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando (MEC/SEESP, 2008).

Dentre os grupos minoritários excluídos da escola regular temos a criança com deficiência. Criança que apresenta alguma limitação seja física, cognitiva e/ou sensorial, associada a uma causa orgânica específica, ou que apresenta transtorno severo de comportamento ou altas habilidades, e que devido a essas limitações, necessita de suportes que favoreçam a sua participação efetiva e a sua escolarização.

A inclusão escolar da criança com deficiência é atualmente no Brasil, uma exigência estabelecida por várias diretrizes educacionais. Historicamente, em sua maioria, essa criança apenas dispunha da Educação Especial, como uma forma substitutiva do ensino comum.

¹ NETTO, M. M. F., NUNES, L. R.. 2011. Transpondo fronteiras para favorecer a comunicação e a inclusão de crianças com autismo, Asperger e Angelman In Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

² Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Psicóloga e Professora Especialista em TGD. E-mail: marciamirian22@yahoo.com.br. Endereço: Avenida Vinte e Oito de Setembro nº 318/301, Vila Isabel, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20551-031.

³ Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Psicóloga (UFRJ), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Special Education na George Peabody College, (USA) e Doutora (Ph D) em Special Education - Vanderbilt University. E-mail: leilareginanunes@terra.com.br. Endereço: Rua dos Artistas, nº 204/104. Vila Isabel, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20511-130.

Fundamental salientar que, tendo em vista a complexidade intrínseca à consecução do princípio de inclusão escolar da criança com deficiência, tal propósito não se realizará sem que sejam observadas, analisadas, consideradas e viabilizadas as reais condições que permitam sua inserção. Logo, para a inclusão da criança com deficiência se efetive com sucesso, se faz necessária à oferta de suportes.

Diversos autores, como Bueno (1999), com suas contribuições quanto à necessidade de reflexão sobre a formação do professor para uma Educação Inclusiva, e Mizukami (2002), Mendes (2003, 2006a, 2009), Mendes e Capellini (2007), Ferreira e Glat (2003), Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007), Jesus e Pantaleão (2009), Sant'ana (2005), dentre outros, tem apresentado e apontado em suas pesquisas, o ensino/consultoria colaborativa como um modelo promissor, para que se possam encontrar novos caminhos que favoreçam a escolarização da criança com deficiência, bem como prover a capacitação de professores de Educação Regular.

O ensino/consultoria colaborativa consiste na parceria do professor especialista de Educação Especial com o professor de Educação Regular, mediante a qual dividem a responsabilidade de discutir, analisar, planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a uma turma heterogênea.

Mendes (2006a), também assinala que o ensino colaborativo é uma proposta “*alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais), visando, também, responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*”. Almeida, Ferreira, Mendes e Del Prette (2007) destacam que é uma parceria “*onde ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações*”.

Como podemos observar, o ensino colaborativo surge, no momento atual, como uma proposta contrária à lógica da exclusão. As parcerias construídas não beneficiarão apenas a criança com deficiência, com necessidade educacional especial (NEE), mas também todo o corpo discente, mediante a necessidade de se planejar um ensino mais voltado para os interesses e as necessidades de cada criança.

A Educação Especial, neste momento, tem um papel primordial, porém nem todos os professores especialistas têm formação ou experiências pedagógicas com todas as deficiências, principalmente com os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e Síndrome de Angelman, porque ainda não foram construídas práticas eminentemente pedagógicas para o atendimento dessas crianças, como nas outras deficiências.

Frente a estas constatações se faz necessário repensar sobre a necessidade de parcerias entre as áreas de Educação Regular, de Educação Especial e de Saúde, de modo a ofertar subsídios teóricos para auxiliar no repensar das práticas realizadas no cotidiano da escola, a fim de se reconstruir esse espaço e também os sistemas de ensino, apontando novas possibilidades para que se concretize uma lógica contrária à exclusão, e que sejam construídas as condições para favorecer a inclusão escolar das crianças com algum dos TGDs e Síndrome de Angelman.

Mediante a complexidade e a abrangência dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, e as muitas limitações encontradas na Síndrome de Angelman, torna-se necessário à busca do diálogo entre campos disciplinares diversos e complementares entre si, e através da relação dialógica interáreas, buscar avançar na compreensão dos fenômenos que cerca a pessoa com TGD ou com Síndrome de Angelman no âmbito individual e social.

Jesus e Pantaleão assinalam:

A reestruturação dos sistemas parece-nos fundamental para instituir práticas em busca de outras lógicas de gestão, organização e ensino pelas quais a escola comum siga o caminho da inclusão escolar. Em busca desse foco, nosso olhar se volta para outras possibilidades que desenham outras lógicas de

parceria, de atuação conjunta, orientando escolas e instituições especializadas para buscarem a inclusão por meio de ações colaborativas. No entanto, é possível evidenciar que há pistas na tentativa de instituir não mais a dependência e sim uma busca de parceria, na qual o atendimento especializado tem lugar e espaço garantido, sem prejuízo do momento de escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (JESUS; PANTALEÃO, 2009)

Estudos pontuam o quanto o ensino/consultoria colaborativa pode auxiliar no desenvolvimento dos profissionais, mediante a possibilidade de, em conjunto, repensar e refletir sobre as suas práticas, para buscar renovações e, mediante a troca de experiências, criar novas estratégias, a viabilização de recursos e adaptações, essenciais para favorecer a inclusão escolar de crianças com deficiências. Mendes (2006) assinala que a consultoria colaborativa “*consiste do suporte de profissionais especialistas na Escola*”.

No contexto atual, frente à perspectiva de inclusão social e escolar de pessoas com deficiência, a busca de recursos que possam favorecer as habilidades comunicativas se torna uma meta prioritária, de modo a possibilitar a essas pessoas um convívio mais harmonioso e a oportunidade de terem vez e voz, conforme destaca Walter:

As pessoas que apresentam distúrbios severos de comunicação geralmente são mal compreendidas e podem ser interpretadas pelas pessoas de maneira que diverge da intenção real, não condizendo com o que, de fato, deseja comunicar. Desta forma, desenvolveram-se as formas alternativas de comunicação, que tem, como objetivo principal, proporcionar o canal de comunicação, priorizando a informação de seus desejos e o diálogo, utilizando várias formas que favoreçam o ato de comunicar. (WALTER, 2006)

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área da Tecnologia Assistiva (TA) que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. A Comunicação Alternativa e Ampliada se constitui: da utilização de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada.

Capovilla (2001) define Comunicação Alternativa (CA) como toda e qualquer modalidade de comunicação diferente da oral e/ou escrita, sendo este o único recurso disponível para a comunicação por parte de pessoas com severos distúrbios e/ou limitações motoras e/ou cognitivas e/ou de linguagem. Segundo Nunes (2003) *a comunicação ampliada tem dois propósitos: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa, se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolvê-la*. De modo geral, os usuários desse recurso podem ser pessoas que possuem boa compreensão, mas dificuldade de expressão; pessoas que possuem fala ininteligível dificultando a compreensão da sua fala por outras pessoas; pessoas com autismo, paralisia cerebral, traumatismo crânio-encefálico; doenças degenerativas; afasia; lesões medulares, dentre outros severos distúrbios da comunicação. É uma área de conhecimento multidisciplinar considerada ainda recente e originária da área clínica e que vem sendo introduzida, de forma gradual, na área educacional. Porém, segundo Pelosi (2008), o conhecimento dos recursos e possibilidades da TA e da CAA ainda se encontram restritos a pequenos grupos e, com isso, muitos profissionais das áreas de educação e de saúde não usufruem suas possibilidades educativas e pedagógicas.

A Comunicação Alternativa e Ampliada tem sido indicada como promissora para a atuação de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, pelos pesquisadores das áreas de saúde-educação, para o planejamento de ações coletivas objetivando viabilizar o processo de inclusão escolar e social.

Na literatura diversos autores apontam os resultados positivos utilizando-se os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e outras deficiências, que não oralizam ou não utilizam a linguagem funcionalmente. Dentre esses autores podemos citar: Bosa (2006), Nunes, Nunes, Cunha, Silva, Barbosa (2000), quando destacam que através da CAA há a possibilidade de implantação da comunicação e o favorecimento das relações e Walter e Almeida (2010), que apontam a importância de se investir em programas que capacitem os familiares, para favorecer o convívio familiar.

O presente estudo, em desenvolvimento, tem a finalidade de verificar os efeitos da implantação de uma parceria colaborativa entre a pesquisadora (psicóloga, psicopedagoga, especialista em educação especial e professora especialista), a professora, o auxiliar e a psicóloga de uma instituição especializada, que atendem dois grupos, cada qual com quatro crianças, com autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Angelman. Objetiva avaliar como o ensino/consultoria colaborativa pode favorecer a comunicação e a inclusão dessas crianças mediante o desenvolvimento dos profissionais através: da capacitação em serviço; da troca de experiências; do compartilhar das expectativas, dúvidas, conquistas e frustrações; do planejamento, em conjunto, das atividades; da elaboração das adaptações necessárias; da criação de materiais e/ou recursos e da busca de novas estratégias de ensino adequadas às necessidades dessas crianças.

Metodologia

Em fevereiro de 2011 foi iniciada a presente pesquisa. Foram realizados os seguintes procedimentos iniciais: contato com a direção da instituição especializada, para a apresentação da pesquisa e autorização para realizá-la; contato inicial com os profissionais para verificar suas expectativas e necessidades; apresentação da pesquisa e aguardo do aceite de participação, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, dos profissionais e responsáveis pelas crianças; oferta do questionário semi-estruturado para os profissionais, verificando o conhecimento dos mesmos sobre o ensino/consultoria colaborativa, os TGDs – autismo e Síndrome de Asperger, Síndrome de Angelman e a CAA, para posterior oferta de subsídios teóricos; oferta do questionários semi-estruturado para os responsáveis, verificando como se estabelecia a comunicação com seus filhos e as principais dificuldades encontradas; observação *in locus* das crianças, nas atividades realizadas pelos profissionais nas salas de atendimento, e a realização de videogravações, para posterior análise e construção da *Linha de Base* da Pesquisa.

Participantes:

Grupo 1: Geraldo⁴, com dez anos, com Síndrome de Asperger, não fazendo uso funcional da linguagem, alfabetizado; Mirtes⁵, com doze anos, com autismo, não oralizada; Isa⁶, com doze anos, com Síndrome de Asperger, não utilizando a linguagem funcionalmente, já escrevendo e lendo algumas palavras relacionadas ao seu interesse; Rita⁷, com doze anos, com Síndrome de Angelman, não oralizada.

Grupo 2: Lucas⁸, com seis anos, com autismo, não oralizado; Carlos⁹, com nove anos, com autismo, não oralizado; Maria¹⁰, com dez anos, com autismo, não oralizada; Ronaldo¹¹, com dez anos, com Síndrome de Angelman, não oralizado.

⁴ Nome fictício.

⁵ Nome fictício.

⁶ Nome fictício.

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício.

Profissionais: Gina¹² (professora), Jorge¹³ (auxiliar), Ana¹⁴ (psicóloga) e Marcia (pesquisadora).

Importante destacar que, das crianças envolvidas na pesquisa, apenas Geraldo, Rita, Maria e Ronaldo se encontram matriculadas e frequentando turma especial, em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e que as demais crianças apenas frequentam, no momento, a instituição especializada.

Cabe também apontar: que Geraldo encontra-se frequentando a turma especial em horário reduzido (por dificuldades dos responsáveis), bem como Rita (por dificuldades da professora em lidar com os comportamentos inadequados que a criança apresenta em sala de aula); que as crianças Mirtes e Isa frequentaram escolas regulares da rede privada, com proposta inclusiva, porém pelas dificuldades de relação e de comportamento das crianças e pela dificuldade da escola em lidar com tais aspectos, os responsáveis foram orientados *a buscarem uma escola mais especializada*; que os responsáveis pela criança Lucas buscaram uma escola da rede privada, com proposta inclusiva, porém, após o período de adaptação, a referida escola se posicionou como *não tendo condições de atender as necessidades da criança* e sugeriu a busca de uma escola especializada.

Local: instituição especializada, que apresenta uma proposta clínica-terapêutica-educacional, da rede privada, com dezesseis anos de experiência no atendimento de crianças, adolescentes e adultos com deficiências, localizada no município do Rio de Janeiro - salas de atendimento dos Grupos Psicopedagógicos 1 e 2.

Materiais: filmadora, câmera fotográfica digital, materiais e atividades adaptadas (construídos com recursos da CAA), notebook, impressora, plastificadora e software Boardmaker.

Instrumentos: questionários semi-abertos para a direção, os profissionais e os responsáveis pelas crianças; protocolos de observação participante (ativa) e registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; protocolos para a observação das respostas das crianças e dos profissionais, através da análise das videograções realizadas durante as atividades nas salas de atendimento; registros das orientações, instruções e recursos ofertados aos profissionais e aos responsáveis pelas crianças, nas supervisões e reuniões, respectivamente.

Procedimentos Gerais: A proposta desta pesquisa já se encontrava aprovada em 07/06/2010, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ - COPE, com o protocolo N° 024.3.2010 e foi aprovada pela direção da instituição participante. A proposta foi apresentada aos profissionais envolvidos e aos responsáveis pelas crianças, recebendo o aceite de participação através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Procedimentos Específicos: observação e intervenção, junto aos profissionais, no atendimento as crianças; sugestões e oferta de materiais adaptados e estratégias; observação e registro do desempenho das crianças e dos profissionais ao vivo, bem como através das videograções realizadas; reuniões com os profissionais para: análise e reflexão das práticas educacionais realizadas, oferta de subsídios teóricos, elaboração do planejamento das atividades e das

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Nome fictício.

¹² Nome fictício.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Nome fictício.

adaptações necessárias, construção de novas estratégias e orientações para a utilização dos recursos da CAA; observações e videograções das reuniões com os profissionais.

Os *procedimentos metodológicos* estão organizados em quatro etapas: etapa inicial para a aproximação, conhecimento dos profissionais e das crianças envolvidas e a construção da *Linha de Base, Intervenção, Follow-up e Avaliação*.

Para a análise e verificação das respostas dos profissionais e das crianças, são utilizadas as seguintes categorias: *comportamentos profissional-criança* (possibilita a comunicação entre as crianças, incentiva a comunicação da criança; aguarda resposta da criança, responde perguntas/solicitações da criança, oferece modelo), *comportamentos criança-profissional* (trabalha com o profissional, interesse na atividade, atende comandos, responde ao profissional, comportamentos desafiadores/provocativos e comportamentos disruptivos) e *interação criança-criança*. Foi definido que as videograções das atividades teriam a duração de vinte minutos, sendo considerados, para análise e categorização, os quinze minutos mais significativos, considerando-se intervalos de três minutos.

Na fase atual de *Intervenção* foram realizadas quatorze videograções das atividades realizadas em sala de atendimento e também videograções das reuniões com os profissionais.

Quanto aos *procedimentos* já realizados durante a etapa atual pode-se destacar:

- Instrução e auxílio aos profissionais, para realizar a observação de cada criança, verificando os seus interesses e necessidades, objetivando favorecer a auto-regulação, a comunicação, o envolvimento e a participação efetiva das crianças nas atividades propostas e também para verificar quando e porque do uso dos comportamentos disruptivos e desafiadores/provocativos, com o objetivo de construir estratégias para prevenir, intervir, favorecendo a autoregulação da criança.
- Oferta de instruções para os profissionais com o objetivo de favorecer a comunicação e a interação das crianças: fazer solicitações e/ou perguntas (fechadas e/ou abertas) às crianças; aguardar a resposta das crianças; incentivar a emissão de mensagens pela criança; ofertar *feedback* (positivo, corretivo e/ou negativo); buscar expandir as mensagens das crianças e favorecer a interação criança-criança (incentivar que as crianças busquem interagir com os colegas).
- Instruções para a organização da sala de atendimento e para a oferta de acesso aos materiais pedagógicos pelas crianças. Tais medidas tiveram como objetivo favorecer a troca entre as crianças e a busca do que necessitavam ou desejavam. Cabe destacar que, anteriormente, foi observado que os materiais pedagógicos não ficavam em locais de fácil acesso para as crianças devido à crença de que elas rasgariam os livros de história expostos, e que jogariam ou derrubariam os lápis, as borrachas, as canetas hidrográficas, as caixas de giz de cera, os jogos, as revistas, e destruiriam os brinquedos.
- Verificação das rotinas das salas de atendimento (atividades desenvolvidas diariamente) objetivando o levantamento do vocabulário e a posterior construção e oferta de recursos da CAA (painéis e cartões com pictogramas e/ou fotografias), para favorecer o acesso das crianças a essas informações, bem como o entendimento do que aconteceria em cada dia, a seqüência das atividades a serem realizadas, favorecendo a auto-regulação;
- Demonstrações, através de intervenção direta com as crianças nas salas de atendimento especializado, mediante a presença do uso de comportamentos disruptivos e/ou desafiadores/provocativos (como busca de isolamento ou nas *crises de birra*), que ocorriam com frequência, com algumas das crianças, frente a algum limite e/ou comando dado pelos profissionais;

- Verificação da existência de recursos, para as crianças comunicarem as suas necessidades básicas, para posterior oferta de recursos da CAA (cartões com pictogramas) para a comunicação dessas necessidades (*Ir ao Banheiro, Beber Água, Dar uma saída, Descansar*) e, também, para auxiliar a instalação de limites (*Não pode bater, Não pode gritar*), de modo a favorecer a auto-regulação da criança e o seu convívio com os colegas e profissionais;
- Oferta de atividades pedagógicas adaptadas, construídas com recursos da CAA, conforme o conteúdo solicitado pelos profissionais, para serem realizadas com os grupos. Tais ofertas tiveram como objetivo propiciar que os profissionais experimentassem e verificasse as diversas possibilidades ofertadas pelos recursos da CAA, durante a realização dessas atividades com as crianças, favorecendo a compreensão da proposta e a realização dessas atividades, por todas as crianças, independente do nível de desempenho;
- Oferta e discussão de textos informativos sobre as deficiências (TGDs - autismo e Síndrome de Asperger e sobre a Síndrome de Angelman), ensino/consultoria colaborativa e CAA, bem como a troca de informações e de experiências de como estruturar e realizar atividades pedagógicas adaptadas, construídas através de recursos da CAA;
- Encontros individuais ou em grupo, com os responsáveis pelas crianças, com os objetivos de orientar e esclarecer dúvidas sobre as deficiências (TGDs – autismo e Síndrome de Asperger e sobre a Síndrome de Angelman) e para sugerir formas de estimular o desenvolvimento, a comunicação e a aprendizagem das crianças. Foi realizada a exposição de curtas videograções de cada criança realizando as atividades pedagógicas adaptadas, destacando: as possibilidades de cada criança para realizar atividades mais estruturadas, mediante as adaptações; a importância da inserção das crianças em escolas regulares e/ou classes especiais e a sugestão da utilização de recursos da CAA para favorecer a comunicação, a inclusão e a aprendizagem das crianças;
- Realização de experiências de bidocência, com a pesquisadora assumindo a regência dos grupos (Grupos 1 e 2), com a participação dos profissionais na realização das atividades. Tal proposta possibilitou uma maior aproximação dos profissionais com as crianças, bem como a observação do uso de estratégias e de recursos da CAA para favorecer: o entendimento da proposta, a realização das atividades por todas as crianças, verificando, *in locus*, a eficácia dos recursos da CAA para favorecer a comunicação e a aprendizagem. Foi observado que essa estratégia permitiu uma maior aproximação e conhecimento de todas as crianças, por todos os profissionais envolvidos, através de um ensino mais direto.
- Encontros com os profissionais para a análise de videograções realizadas, verificando os acertos e os enganos, objetivando a busca de novas estratégias, bem como verificar a necessidade de oferta de materiais e atividades adaptadas que favoreçam a comunicação, a inclusão e a aprendizagem das crianças. Nestes encontros os profissionais destacaram as dificuldades: de administrar a realização das atividades em grupo (embora a proposta seja lançada para os grupos, à realização das atividades ocorrem de forma individualizada, com um profissional auxiliando cada criança, ficando sempre alguma criança aguardando a presença de algum dos profissionais para iniciar e executar a atividade); favorecer uma maior autonomia e a comunicação criança-criança, bem como a oferta e o uso diário dos cartões da CAA já introduzidos. Foram ofertadas sugestões para: a construção de atividades que possam ser realizadas de forma mais independente possível (embora algumas crianças com maior comprometimento necessitem de apoio físico e verbal); a oferta de atividades que envolvam uma maior troca entre as crianças; a oferta de espaços para as crianças realizarem as atividades de forma mais autônoma, por exemplo, a montagem dos painéis (*O que vamos fazer hoje, Que dia é hoje, Galeria dos nomes*), principalmente no Grupo 1, onde se encontram crianças com um melhor desempenho e que o uso dos cartões da CAA fossem enfatizados em momentos nos quais as crianças compreendam, com maior facilidade, o que

este recurso pode auxiliá-las, favorecendo a compreensão e o atendimento de seus interesses e necessidades (hora do lanche, atividades lúdicas, atividades livres e intervalos).

- Encontros com a professora e a psicóloga para a instrução de como construir atividades adaptadas, painéis, pranchas e cartões utilizando os recursos da CAA.

Cabe apontar que em alguns encontros com os profissionais envolvidos, para: discussão dos textos teóricos ofertados, instruções de uso dos recursos da CAA e análise das videogravações realizadas nas salas de atendimento, também participaram uma terapeuta ocupacional, uma professora de educação física, uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta da instituição especializada, nos intervalos disponíveis em seus horários de atendimento, interessadas na proposta de uso dos recursos da CAA para crianças com deficiência.

Resultados

- *Com relação à categoria comportamentos do profissional-criança:* a professora apresentou uma maior frequência quanto: o incentivar a comunicação das crianças, o aguardo das respostas das crianças, a oferta de *feedbacks* (positivo, negativo e corretivo) e a oferta de modelo, e não apresentou mudanças significativas na frequência de respostas as perguntas/solicitações das crianças e quanto o possibilitar a comunicação entre as crianças. A psicóloga apresentou uma maior frequência quanto: o incentivar a comunicação das crianças, o aguardo das respostas das crianças, a oferta de resposta as perguntas/solicitações da criança, a oferta de *feedbacks* (positivo, negativo e corretivo) e a oferta de modelo, e não apresentou respostas significativas quanto o favorecer a comunicação criança-criança. O auxiliar apresentou uma maior frequência de respostas quanto: o incentivar a comunicação das crianças, a oferta de *feedbacks* (positivo, negativo e corretivo), e discretas respostas quanto à oferta de modelo, e não apresentou respostas significativas quanto o aguardo da resposta das crianças e o favorecer a comunicação criança-criança.
- *Com relação à categoria comportamentos criança-profissional:* de modo geral pode-se apontar: maior frequência de respostas das crianças, tanto com a professora como com o auxiliar e a psicóloga, trabalhando com os profissionais, embora se observe que ainda persiste a realização das propostas de forma individualizada; discreto aumento de interesse das crianças nas atividades propostas; aumento da frequência de respostas quanto ao atendimento aos comandos dos profissionais, embora se observe que, de acordo com o vínculo estabelecido, há crianças que respondem melhor à professora, outras à psicóloga e outras ao auxiliar; discreto aumento da frequência de respostas das crianças aos profissionais, quando convidadas para realizar as atividades; significativa diminuição da frequência de comportamentos desafiadores/provocativos e discreta diminuição da frequência dos comportamentos disruptivos.
- *Com relação à categoria interação criança-criança:* não ocorreram respostas significativas, constata-se, até o momento, apenas uma discreta busca de aproximação de algumas crianças, quando ocorrem *crises de birra* ou momentos nos quais surgem comportamentos disruptivos e/ou desafiadores/provocativos, para observar a conduta do colega e/ou para provocá-lo.

Cabe destacar que as crianças com Síndrome de Asperger apresentaram uma melhor organização e utilização da linguagem funcional, sendo que uma delas tem apresentado a busca dos cartões da CAA para um maior entendimento de suas mensagens, e que uma das crianças, com Síndrome de Angelman, passou a comunicar, tanto na instituição como com os responsáveis, a presença de dor (o que anteriormente não ocorria). Tal fato incentivou os

responsáveis a buscar maiores informações sobre os recursos da CAA e demonstrarem interesse pela aquisição de um vocalizador para a criança.

Importante ressaltar que a psicóloga (sujeito da pesquisa), que também trabalha em uma residência para idosos, levou a proposta de uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (cartões com pictogramas – necessidades básicas e interesses, e para a construção de painéis para: sinalizar o dia, as atividades que serão realizadas, os cuidadores e profissionais presentes) para a referida instituição, e tem relatado os avanços observados, com os usuários (não oralizados ou com dificuldades de utilizar funcionalmente a linguagem). Também, no atendimento ambulatorial, realizado na instituição, a psicóloga, que atende uma criança com dois anos (com Síndrome de Asperger, não utilizando a linguagem funcional, inserida em uma escola regular da rede privada) vem utilizando os cartões com pictogramas e as atividades adaptadas, com sucesso, pontuando que a criança passou a utilizar a linguagem com maior funcionalidade e tem buscado os cartões com pictogramas quando percebe que não está conseguindo se fazer entender. Essa experiência culminou com a presença da professora da criança, no horário da pesquisadora com os grupos, para observação e solicitar instruções de como dar continuidade ao uso dos cartões e construir atividades adaptadas para a criança, na escola.

Discussão Preliminar

Com os resultados coletados, verifica-se que através do ensino/consultoria colaborativa já ocorreram discretas mudanças positivas no desenvolvimento dos profissionais, bem como nas respostas das crianças.

Quanto à utilização de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), foram observadas respostas gradativas da criança quanto: o atendimento aos comandos dos profissionais; o interesse pelas atividades propostas; à emissão de respostas aos profissionais e a diminuição discreta da frequência de uso dos comportamentos desafiadores/provocativos e disruptivos.

Cabe destacar as dificuldades dos profissionais quanto: o uso diário dos cartões da CAA, justificados pela necessidade constante de intervir junto às crianças; a construção de atividades que favoreçam uma maior independência das crianças, mediante um maior entendimento e realização da atividade e como favorecer a comunicação criança-criança. Tais observações apontam para a necessidade de se discutir, com os profissionais, a mudança de antigos paradigmas quanto as reais potencialidades e autonomia das crianças; a necessidade de discussão e análise para a construção de estratégias e de recursos para favorecer a busca de uma maior autonomia, a inclusão, a comunicação e a aprendizagem das crianças com autismo, Asperger e Angelman. Acredita-se que tais dificuldades advêm da concepção de que as crianças com deficiência, principalmente aquelas ainda não tão conhecidas, necessitam de uma *maior proteção*, principalmente pelo conhecimento das vivências exclusivas, o que pode dificultar a realização de um trabalho mais sistemático e eficiente para favorecer a autonomia, a inclusão e o desenvolvimento da comunicação dessas crianças, em ambientes não-protetidos.

Conclusões

Os resultados obtidos nos apontam o quanto se faz promissora a utilização do ensino/consultoria colaborativa para a promoção do desenvolvimento dos profissionais, de modo a favorecer a inclusão de crianças com deficiências, bem como a Comunicação Alternativa e Ampliada pode favorecer a inclusão, a comunicação e a aprendizagem dessas crianças.

Cabe salientar o quanto à reflexão sobre a responsabilidade de favorecer a comunicação, a inclusão e a escolarização destas crianças afetou cada um dos profissionais envolvidos, despertando a necessidade de analisar e refletir sobre a sua prática; de buscar auxílios e trocas para transformar os seus comportamentos, bem como para aperfeiçoar suas práticas de ensino/atendimento.

Acredita-se que, através do ensino/consultoria colaborativa, será possível auxiliar e contribuir para o desenvolvimento dos profissionais de instituições especializadas, o que reverterá em um ensino/atendimento de maior qualidade para todas as crianças com deficiência, bem como em um maior investimento na autonomia e potencialidades destas crianças para favorecer a inclusão em ambientes não-protetidos, o que, por certo, reverterá na satisfação destes profissionais por poder realizar esta tarefa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BOSA, C. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Revista Brasileira de Psiquiatria, volume 28 – Suplemento I, 2006.

BUENO, J.G.S. A. Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO M. A.; SILVA JÚNIOR C. A. da (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, p. 149-164, 1999.

CAPOVILLA, F.C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. Universidade, sociedade e educação. Marília: Unesp publicações, p. 179-208, 2001.

FERREIRA, B.C; MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A.; DEL PRETTE, Z.A.P. *Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial*. Revista do centro de educação. Rio Grande do Sul: Santa Maria, UFSM, N° 29, 2007. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/al.htm>.

FERREIRA, J.R.; GLAT,R. *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: SOUZA, D.B. & FARIA, L.C.M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 372-390, 2003.

JESUS, D.M; PANTALEÃO, E. *Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação*. In: Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação do professor em foco. São Paulo. SP: UFES, UFRGS, UFSCar, 26 a 28 de agosto, 2009.

MENDES, E.G. *A Formação do Professor e a Política Nacional da Educação Especial*. In: Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação do professor em foco. São Paulo, SP: UFES, UFRGS, UFSCar, 26 a 28 de agosto, 2009.

_____. *A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para o problema?* In: DE JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Espírito Santo: Vitória, Edufes, p. 155-176, 2006a.

_____. *Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar*. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. São Paulo: Marília, p. 29-41, 2006.

MENDES, E.G; CAPELLINI, V.L. *O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar*. Educere. Revista de Educação. São Paulo: UNESP, Bauru, v.2, nº 4, julho/dezembro, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NUNES, L.R.O.P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L.R.O.P.; NUNES, D.; CUNHA, M.; SILVA, A.; BARBOSA, L. *Comunicação alternativa e ampliada: isto dá samba?* In: NUNES, L.R.O.P; PELOSI, M.B; GOMES, R.G. (Orgs.) *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: CNPq, FINEP. COPYRIGHT, vol. I, p. 168-179, 2007.

PELOSI, M.B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. (Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SANT'ANA, I.M. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Revista Psicologia em Estudo. Paraná; Maringá, v.10, n. 2, pp. 227-234, maio/agosto, 2005.

WALTER, C.; ALMEIDA, M.A. *Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com autismo*. Rev. Bras. Ed. Esp: Marília, SP, v. 16, n 3, set-dez, p. 429-446, 2010.

WALTER, C.C.F. *Avaliação de um programa de CAA para mães de adolescentes com autismo*. Tese (Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006). Disponível em http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php/link=http://www.bco.ufscar.br. Acesso em 30-03-2011.