



UM CONVITE AO DIÁLOGO: REFLEXÕES SOBRE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Juliana Nascimento de Alcântara[i]

Rosana Carla do Nascimento Givigi[ii]

Eixo 4. Educação e Inclusão

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de analisar o uso da Comunicação Alternativa na escola com sujeitos que não oralizam e seus efeitos sobre o processo de aprendizagem e inclusão. Para tanto, se assenta teoricamente no Interacionismo de Vygotsky, na Rede de Significações e em estudos recentes sobre Comunicação Alternativa e Inclusão. Metodologicamente, usamos as estratégias da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da etnografia. A intervenção na escola aconteceu com dois (02) sujeitos com deficiência. Os principais resultados apontam processos inclusivos começando a construir-se dentro do espaço escolar, com inserção de baixas tecnologias a serviço da aprendizagem. Conclui-se que a CAA surge como ferramenta valiosa para a aprendizagem do sujeito que não fala, tornando-se modo alternativo de apreensão do conhecimento.

Palavras Chaves: Comunicação Alternativa e Ampliada. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This study aims to analyze the use of Alternative Communication in school with subjects who did not speak and its effects on the process of learning and inclusion. To do so, theoretically based on Vygotsky Interactionism, in network of meanings and recent studies about Alternative Communication and Inclusion. Methodologically, we use the strategies of collaborative action research-criticism and ethnography. The intervention took place in school with two (02) people with disabilities. The main results show inclusive processes starting to build up within the school environment, with low insertion technologies in the service of learning. It is concluded that the CAA appears as a valuable tool for learning the subject who speaks, becoming alternative mode of acquisition of knowledge.

Keyword: Augmentative and Alternative Communication. Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho no projeto de pesquisa "A Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento de inclusão social" vislumbrou a reflexão sobre as práticas educativas que poderiam subsidiar a inclusão escolar de alunos com deficiência. Objetivando a possibilidade de acesso ao currículo por parte desse alunado, travamos uma

indagação inicial: Como garantir a participação ativa desses alunos em seu processo de aprendizagem?

Que ferramentas e estratégias configuram práticas de uma escola que se pretende inclusiva?

Pensando essas questões, o grupo funcionou com o intuito de levar à escola recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente os de baixo custo, a fim de favorecer o uso da Comunicação Alternativa para sujeitos que não oralizam ou possuem outros transtornos de linguagem. O caminho foi delineado, dessa forma, a partir da eleição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa como norteadores do processo junto às equipes escolares.

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

Dentro dessa área encontramos os sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que foram criados por profissionais e pessoas com graves problemas de comunicação que idealizaram uma prancha feita a partir de suas necessidades. A CAA é utilizada por indivíduos com dificuldades severas de comunicação (PELOSI, 2003). O campo do saber que circunscreve a Comunicação Alternativa e Ampliada é muito recente, embora esteja em processo de expansão pelo território nacional.

Restringindo para o contexto do nosso Estado de Sergipe, notamos que essa realidade parece ser ainda distante, uma vez que o grupo de pesquisa supracitado é o único e, portanto, pioneiro nos estudos acerca da CAA na região. Assim, os sujeitos que não oralizam parecem estar ainda fadados às limitações motoras que os rotulam, estando em sua maioria à margem do processo de socialização e aos demais que estão circunscritos nesse raio, como o processo formal de aprendizagem. Portanto, o trabalho do grupo foi disparador destas questões de pesquisa. Além disso, contamos com o respaldo em alguns trabalhos dentro da temática exposta, que foram inspiradores para o olhar que cuidadosamente lançamos sobre/nesse estudo.

Partimos do pressuposto de que, para se construir um sistema verdadeiramente inclusivo, é preciso lapidar novos paradigmas que busquem diminuir as desigualdades sociais, maximizando a representação na escola da diversidade social, tornando-a espaço referência em democracia e justiça, esquivando-se de preconceitos e de posturas que possam suscitar estigmas indesejados. Dessa forma, o objetivo foi analisar o processo de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) de sujeitos com deficiência na escola, com vistas a compreender os sentidos e significações do uso de CAA para o processo de aprendizagem e de inclusão.

2 À LUZ DA TEORIA

O embasamento teórico desse trabalho segue os princípios do Interacionismo, que através de uma relação dialética pretende compreender o indivíduo no seu contexto sócio-histórico-cultural, acreditando que esse homem e seu meio estão implicados numa rede na qual um age sobre o outro, num processo de recorrentes transformações.

Segundo Almeida (2000, p.23) a teoria de Vigotski

[...] tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura.

O autor enfatiza ainda em seus estudos a linguagem como uma função mental superior, circunscrita como

instância máxima da subjetividade do sujeito. Assim, Vigotski (1989a, 1989b) concebendo o homem como um ser sociocultural, afirma que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intra-subjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem (GESUELI, 2006).

Pensando a linguagem como constitutiva do sujeito, concebendo o processo interacional como constituinte dos discursos e sentidos, podemos refletir sobre sujeitos que não oralizam ou possuem dificuldades na oralidade, historicamente marcados por sentidos que foram construídos, os posicionam em lugares cristalizados, aprisionando-os em seus corpos pela visão de incapacidade que lhes remetem. Distantes do padrão socialmente construído de normalidade, esses sujeitos são rotulados como deficientes e desqualificados pela visão de que falar é pré-requisito essencial para quaisquer tipos de aprendizagens.

Vislumbramos a construção de novos sentidos para a heterogeneidade, sentidos que podem imergir na concepção de redes. Por redes entende-se as relações que se estabelecem e toda a dimensão na qual estão envolvidas, implicando a noção de possibilidades de (re)significar. Trata-se de um emaranhado de ligações, de cunho dinâmico e instável, numa trama de vínculos “muitas vezes invisíveis, mas sempre de lugares visíveis” (GIVIGI, 2007, p. 56).

A perspectiva da Rede de Significações propõe que o desenvolvimento humano

[...] se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica.[...] Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p.14).

A natureza semiótica referida na citação acima diz da dimensão social na qual os sujeitos estão imersos, onde os sentidos são produzidos no vivenciar das relações. Sob esse olhar, é possível transcender do caráter individual da deficiência para os diversos fatores que vem a construir a concepção de que os sujeitos com alterações na oralidade são também incapazes. Podemos, assim, repensar essa trama, reconstituir as formas de ver e de ser.

A American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (1991) conceitua a CAA como uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão.

Segundo Tetzchner e Martinsen (1992, p.7) a Comunicação Alternativa “é utilizada quando o sujeito se comunica face-a-face através de outras formas além da fala” e quando formas alternativas, a exemplo dos sinais manuais e/ou gráficos, correspondem a principal forma de expressão do sujeito. Por exemplo, o uso de computadores e softwares computacionais no ensino, dando-lhe suporte é uma dessas ferramentas, como descrito no trabalho de Thomaschewski et al. (2012).

A escolha por determinado recurso de CAA e posterior construção para cada sujeito deve pautar-se em seu contexto sócio-econômico e cultural, em sua condição intelectual e nas formas que exhibe como modos de rastreio para o acesso. Assim, as tecnologias devem ser adaptadas para cada caso especificamente, visando contemplar a subjetividade desses sujeitos, suas necessidades e prioridades.

A inclusão da CAA na escola regular encontrou respaldo na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que tinha por

princípio o direito universal de educação para todos e veio garantir que essa universalização da educação pudesse começar a florescer. Nesse contexto, surgiram diversos trabalhos acadêmicos, provenientes de algumas grandes universidades, como a USP, a UNICAMP e a UERJ.

Hoje, o campo de possibilidades em técnicas e recursos que viabilizem a implementação da Comunicação Alternativa é imenso, vai desde pranchas confeccionadas a mão até softwares da mais alta tecnologia. Esses sistemas conferem ao aluno com deficiência possibilidades para passar de uma situação de passividade para a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento (BERSCH; SCHIRMER, 2005).

[...] Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não poder ser justificada. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.46).

3 METODOLOGIA

3.1 Aporte teórico-metodológico

O trabalho se sustenta no método qualitativo, para analisar o processo de implementação da CAA dos sujeitos na rede escola, com vistas a compreender os sentidos e significações do uso de CAA para o processo de aprendizagem e de inclusão.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e o fenômeno é entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, possibilitando que compreendamos os resultados na tensão singular/universal.

Este trabalho utiliza como estratégia metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a qual tem como característica fundamental a ideia de espiral auto-reflexiva, constituída por ciclos que se sucedem de planejamento, ação, observação e reflexão, pressupondo a integração do sujeito e sua existência, entre o pensar e agir, entre acontecimentos e valores e entre o pesquisador e pesquisado (BARBIER, 2004).

Um primeiro aspecto dessa abordagem teórico-metodológica diz respeito ao fato de que ela se configura como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica (JESUS, 2008). Em contexto, os pesquisadores (externos) entram em relação com as pessoas envolvidas na investigação e atua no sentido de problematizar as experiências, as preocupações, as atitudes e as necessidades vividas por essas pessoas, mobilizando dispositivos que os ajudem a instituir uma reflexão crítica impulsionadora de mudanças (JESUS, 2008). Desse modo, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas.

Apoiada em Carr e Kemmis (1988), a autora compreende a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma forma de investigação-ação crítica para a educação e não sobre a educação. Por meio dessa abordagem teórico-metodológica, superamos, então, a descrição, a interpretação e a denúncia de erros ou levantamento de ausências (JESUS, 2008). Imersos no cotidiano escolar e, atentos aos desafios e tensões ali vividos, permitimo-nos construir individual e coletivamente novos/outros significados para os saberes que se instituem e que são praticados por nós e pelos outros.

A nossa pesquisa é ainda de caráter etnográfico. Esse tipo de pesquisa busca descrever para analisar os significados que os sujeitos atribuem a si e as experiências por eles vivenciadas. A esse pesquisador cabe compreender de que maneira uma determinada situação, uma pluralidade de realidades, pode ser interpretada. Assim,

o etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de

significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. [...] No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria (VIÉGAS, 2007 apud ROCKWELL 1986, p.86).

3.2 Apresentação dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são a seguir brevemente apresentados. Apontamos para a importância de analisar o fenômeno em desenvolvimento para que possamos entender o processo em transformação, que se dá em espiral, visto seu caráter de infinita continuidade.

C., um menino de 9 anos, diagnosticado com paralisia cerebral mista de grau leve, que cursa o 3º ano do ensino infantil de uma sala regular em uma escola estadual do interior do estado. Ele não oraliza, não é alfabetizado e possui dificuldades em acompanhar as atividades na escola por não possuir uma forma efetiva de comunicação, nem um currículo adaptado.

M., menino de 07 anos, apresentava deficiência motora por consequência de deformidade dos membros superiores e inferiores. M. tem uma deficiência física, não utilizava as mãos, apenas os pés, fazendo destes suas mãos.. Estuda numa escola particular de pequeno porte, localizada num bairro periférico da cidade de Aracaju, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Procedimentos

Nas escolas, juntamente com os professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional, pensamos estratégias que visassem desde a potencialização das relações interacionais dessas crianças até a efetiva apropriação de um novo método de comunicação, que lhes configurasse o direito de adentrarem o processo do aprender. Os acompanhamentos aconteciam semanalmente durante o período de permanência dos sujeitos nas instituições de ensino.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

No tópico em questão temos o intuito de fazer uma análise dos efeitos produzidos com o trabalho na escola, especialmente no que tange à implantação da CAA nessa realidade. A implementação da CAA dentro do contexto escolar se deu prioritariamente por meio de reuniões com gestores e professores das diversas escolas, a fim de discutir tanto a adaptação do plano curricular como maneiras alternativas para executá-lo. Estas reuniões eram feitas separadamente com cada escola, já que buscávamos a adaptação conforme a realidade física e pedagógica de cada uma das crianças.

A primeira criança, Marcos, se encontrava numa escola particular de pequeno porte de um bairro periférico da cidade quando entrou no grupo de pesquisa. O mesmo concluiu a alfabetização no último semestre de 2010, adentrando no segundo ano do ensino fundamental no início de 2011 e, desde o princípio, estávamos participando do processo no trabalho de colaboração que pensava junto à escola estratégias para que se adaptassem as atividades para ele, devido ao mesmo escrever com os pés e necessitar, além de adaptações de materiais para a escrita, materiais para sua melhor acomodação dentro do espaço de sala de aula.

M. apresentava algumas dificuldades na leitura e na escrita. Através das visitas, realizadas semanalmente, percebemos que esta dificuldade era comum à maioria das crianças presentes na sua sala. Começamos então a pensar se o método de ensino utilizado não estaria influenciando o processo de aprendizagem.

Desta forma, através de conversas com o professor da classe, começamos a refletir sobre formas dinâmicas e interativas para explanar o assunto proposto. Afirmando que era muito difícil realizar o ensino de maneira diferente ao que já estava habituado, o professor e as pesquisadoras entraram em acordo para que as mesmas pudessem assumir a sala de aula em alguns momentos, a fim de que outras formas de fazer fossem vislumbradas.

Por vezes, os conteúdos pareciam escorregadios e não éramos capazes de garantir que ele acompanhasse. A introdução de recursos de CAA, como o computador com teclado ampliado, demarcou uma mudança substancial no modo de funcionamento do processo de apropriação do conhecimento por parte do menino. Aliado a uma nova concepção da temporalidade, constatamos uma otimização do tempo de realização das propostas por parte do aluno e uma flexibilização que considerava particularidades na maneira como a criança era capaz de desenhar o processo. Tendo atividades e provas feitas dessa forma, testemunhamos o deslocamento para um caráter dialógico do currículo.

Com isso, percebemos que, gradativamente, a dificuldade de leitura e escrita dos alunos diminuía, além de aumentar o interesse sobre o assunto dado. Além disso, esta estratégia foi propulsora de mudanças na conformação das aulas dadas pelo professor, nos mostrando a reverberação da proposta colaborativa, já que as aulas passaram a ser menos diretivas, o que produziu efeitos também no modo como nosso sujeito lidava com o processo de aprendizagem, o que refletiu no seu desempenho com as práticas de leitura e escrita.

Neste processo, vale ressaltar o valor do reconhecimento da subjetividade dos alunos para que as mudanças pudesse acontecer, a fim de torná-los ativamente engajados no seu processo de aprendizagem. O trabalho, feito com o sujeito Marcos, acabou por contaminar a turma e produziu ganhos significativos na construção do conhecimento de todos. Não há como pensar essa mudança paradigmática sem conceber os processos de subjetivação que envolvem tais sujeitos e o modo de se enaltecer e fazer essas subjetividades penetrarem o processo de aprendizagem. Por meio da inserção dos recursos tecnológicos oriundos da área das Tecnologias Assistivas ou, como já fora mencionado, mais especificamente, pelos recursos subjacentes à Comunicação Alternativa e Ampliada, vimos emergir um novo delineamento do lugar desse sujeito frente à inclusão escolar.

Diferente de Marcos, Caio não é alfabetizado, apesar de está no 3º ano, ainda não consegue ler e nem escrever. Nosso trabalho colaborativo junto a sua escola começou em agosto de 2013 e tinha como objetivo incluir o uso das pranchas pictográficas, construídas com ele durante as terapias, como estratégia de comunicação entre ele e a professora, bem como com seus colegas. Nas primeiras visitas passamos a observar que pelo fato de C. ter pouco comprometimento motor e ser capaz de escrever normalmente, suas atividades em sala e para casa se resumia a cópias, do nome dele, de números e letras, sem qualquer espaço para reflexão e ampliação do seu conhecimento. Em conversas com sua professora sobre seu processo de aprendizagem, ela ressaltou a angústia em não conseguir obter uma resposta oral dele e assim não conseguir o avaliar durante as aulas. Foi diante dessa aflição que apresentamos a CAA como alternativa comunicacional entre ela e C.. Nesse sentido foi pensada uma prancha que contemplasse os aspectos encontrados em sala de aula, como letras em bastão, objetos escolares, lanches, ações (estudar, ler, brincar, ir ao banheiro, entre outros), essa prancha era, portanto, levada por C. em todas as aulas.

Nos primeiros dias em que C. levou sua prancha mostramos pra sua professora como a utilizá-la, tanto dando exemplos de situações como mostrando como a usava com ele, mas a dificuldade de perceber aquela ferramenta como facilitadora do processo de aprendizagem era recorrente em seu discurso, e sempre que tentava usá-la, era apenas como nomeação dos símbolos pictográficos, ela dizia um objeto e ele procurava na prancha, sem funcionalidade pedagógica. Nesse ponto fica clara a falha na formação desses professores quanto a estratégias que visem garantir o processo de inclusão, já que quando se deparam com uma necessidade de pensar sua aula diferente da forma tradicional, passam a revelar suas lacunas teórico/práticas. Nos estudos atuais a CAA vem sendo apontada como uma das estratégias mais eficientes de ensino para sujeitos sem oralidade, porém, dentro da escola essa tecnologia ainda não foi incluída como prática pedagógica.

Em 2014, com C. no 3º ano e professora nova, o processo inicial foi semelhante ao do ano anterior, conhecendo inicialmente a professora e em seguida apresentando a CAA como possibilidade para a construção de conhecimento do nosso sujeito. Nesse ano, porém, estamos investindo prioritariamente nos aspectos pedagógicos, tendo em vista que C. perdeu muito tempo realizando cópia e ampliando sua defasagem em relação ao conteúdo trabalhado em sua série. A tentativa, então, vem sendo pensar junto a professora estratégias de atividades que garantam seu aprendizado, bem como um estilo de aula em que ele seja

contemplado. Falamos nele aqui, por ser o sujeito da pesquisa, mas em sua turma, com 24 alunos, aproximadamente 8 ainda não são alfabetizados, nos mostrando que não é só com a criança com deficiência que os professores não sabem trabalhar, são na verdade, com qualquer sujeito que não é capturado pela forma tradicional de ensino.

A CAA pode se configurar instrumento imprescindível pensando o currículo transversalmente, desde ao contemplar o conteúdo até a avaliação. A fim de corroborar esta afirmativa, trazemos um episódio acontecido na sala de aula no que tange ao processo avaliativo:

"Era dia de prova de Ciências, o conteúdo a ser avaliado era o sistema solar. A prova era duas folhas frente e verso, com textos sobre o tema e perguntas de inferência direta e outras objetivas. A única forma permitida de resposta era por meio da escrita. C. que não sabe ler e nem escrever, apenas copia, tratou de usar seu lugar "privilegiado" de "especial" e passou a copiar a resposta do colega que ficava na cadeira de trás. [...] sem a permissão para copiar ao final do dia C. não havia feito sua prova" (trecho da 10ª visita a escola de C. - 06.05.14).

Para o caso de C., que não fala, e nem escreve, era necessário pensar estratégias que o fizesse expressar o conteúdo da forma que ele compreendeu. A comunicação alternativa vem, portanto, como grande parceiro desse professor como método substitutivo da avaliação formal, disponibilizando técnicas de baixo custo, como pranchas com figuras pictográficas, que permitem a seus usuários imprimir-se de forma ativa no seu processo de aprendizagem, bem como reduz a angústia dos professores que não veem alternativas para avaliar o sujeito que não fala.

Em se tratando da inserção da CAA na escola, observamos a importância da mediação. Neste caso, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial. Ao longo do processo de desenvolvimento, o ser humano deixa de necessitar das marcas externas e "passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais, que substituem os objetos do mundo real" (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Nesse processo de mediação, não podemos, junto a alunos com deficiências, nos abster de tomar as possibilidades advindas dos recursos tecnológicos enquanto importantes ferramentas mediadoras, visto que um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é essa reflexão sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos de aprendizagem inserindo-os em uma perspectiva que favoreça os diferentes modos de ser e aprender sem aprisionar a diversidade humana no quadro da normalidade.

Como resultado, depois de quase um ano de acompanhamento em sala de aula com C. podemos perceber um entendimento mais amplo do que a CAA e qual sua proposta para o ensino sob a perspectiva da inclusão, um olhar da professora para C. tentando descobri-lo para além da sua patologia, buscando suas potencialidades e investindo para que ela se amplie. Também foi possível notar a mudança nas atividades propostas, sem uso de cópia e com a inserção de pequenas imagens e conteúdos adaptados ao processo de aprendizagem de C.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular faz-se possível quando os envolvidos no processos mostram-se dispostos a ressignificar as práticas pedagógicas que circundam a escola. Analisamos que, mesmo em face da utilização de recursos tecnológicos de Comunicação Alternativa de baixo custo, muitos avanços lingüísticos e de aprendizagem podem se efetivar, sendo propulsor de práticas inclusivas que redimensionam o paradigma educacional.

Observamos que a inserção das tecnologias na escola a serviço da inclusão ainda é incipiente, mas vem ganhando mais espaço, com o início do interesse pelos instrumentos que pode oferecer ao processo

educativo. Acreditamos que a partir do trabalho colaborativo se possa intensificar a utilização nas salas de aula para/no processo de inclusão socioeducacional, já que é na tensão da prática que mobilizamos conhecimentos teóricos.

As dificuldades inerentes a esse processo são reduzidas à medida que os profissionais se distanciam de práticas estáticas, mecânicas, pouco reflexivas, objetivas, neutras e reducionistas, que pouco contribuem ao sentido amplo permitido ao processo de ensino-aprendizagem.

O caminho percorrido nestas ações não para, e a configuração é tecida em fios de sentidos e possibilidades imprevisivelmente apontadas na construção dos processos interacionais. Assim, a CAA surge, incontestavelmente, como ferramenta valiosa para a aprendizagem do sujeito que não fala, tornando-se modo alternativo de apreensão do conhecimento e oportunidade real de efetivação da participação ativa em seu processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e Formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- AMERICAN SPEECH HEARING ASSOCIATION. **Report:** Augmentative and Alternative Communication. ASHA, v.33, 1991, p. 9-12.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.
- CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.
Disponível em:
http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc
Acesso em: 08/05/2014.
- GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento:** o processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.
- ROSSETTI-FERREIRA, et al. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.23-33.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. Augmentative and Alternative Communication. In: **Introduction to Sign Teaching and use of Communication Aids**, London: Whurr Publishers Ltd, 1992, p.6-24.
- THOMASCHEWSKI, et al. S I 1- G Eac (Grupo De Enseñanza Asistida Por Computador), Uvi G O. Ie Comunicaciones. Número 15, Enero-Junio 2012, Pp 123-132.
- VIÉGAS, L. S. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação**. Diálogos possíveis. Janeiro/junho 2007.
- YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Puebloy Educación, 1989b.

[i] Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Grupo de Pesquisa: A construção da Linguagem, Patologias e a Prática Clínica/UFS. E-mail: fga.julianalcantara@gmail.com

[ii] Doutora em Educação pela UFES. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Grupos de pesquisa: A construção da linguagem, patologias e a prática clínica/UFS; Educação Especial: abordagens e tendências/ UFES. E-mail: rosanagivigi@uol.com

.br

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: