



O TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Raquel Souza Silva¹

Edênia da Cunha Menezes²

Rosana Carla do Nascimento Givigi³

Universidade Federal de Sergipe – UFS. Grupos de pesquisa: **A construção da linguagem, patologias e a prática clínica/UFS;**

¹Graduada no Curso de Fonoaudiologia bacharelado da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: fgaraquelsouza@gmail.com

² Mestranda no programa de Ciência Fisiológicas da Universidade Federal de Sergipe. Fonoaudiologia Bacharelado. E-mail: edeniamezses@gmail.com

³ Professora Adjunta no Curso de Fonoaudiologia bacharelado da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rosanagivigi@uol.com

Eixo Temático: Educação e Inclusão

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de caso, uma criança com necessidade especial, em uma escola regular que se dispôs a enfrentar os desafios das práticas inclusivas com o uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, tendo o enfoque sobre os efeitos produzidos pelo trabalho colaborativo. Segue os princípios do Interacionismo Brasileiro, os pressupostos da CAA e da perspectiva da Educação Inclusiva. Metodologicamente conta com a pesquisa ação sob perspectiva colaborativo crítica. Ocorreram visitas semanais no turno que o sujeito estudava. Com o trabalho colaborativo e o uso da CAA obtivemos a ressignificação da deficiência e um sujeito mais autônomo em seu processo educacional.

Palavras chave: Educação Inclusiva, Trabalho Colaborativo, Comunicação Alternativa e Ampliada.

ABSTRACT : This work aims showing a case study of a child with special needs in a regular school that was disposed to encounter the challenges of inclusive practices using the resources of Augmentative and Alternative Communication, with a focus on the effects produced by collaborative work. Follows the principles of the Brazilian Interactionism, the assumptions of the AAC and the prospect of Inclusive Education. Methodologically account with collaborative action research in critical perspective. Occurred weekly visits in turn the subject studied. With the collaborative work and the use of AAC got signification of disability and a more autonomous subject in their educational process.

Keywords: Inclusive Education; Collaborative Work; Augmentative and Alternative Communication

Introdução

O sujeito aprendiz se constitui no espaço escolar. Desta forma, a escola passa a ter um papel essencial na formação dos indivíduos. Acompanhando o movimento mundial da educação, é visível que a perspectiva inclusiva é uma tendência mundial. O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Valorização essa, extremamente salutar à aprendizagem, não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todos os alunos que compartilham de uma prática eliciadora de interação, fundamental no fenômeno das aprendizagens recíprocas. Assim nesta proposta a pedagogia se fortalece frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006).

A escola é uma inesgotável fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo-se assim numa atividade que impulsiona o desenvolvimento integral. Alguns princípios delineadores do sucesso da prática inclusiva podem ser destacados como: a promoção da aprendizagem comum dos alunos (construtiva) e a consideração da complexidade dos alunos com especificidades pedagógicas (ZIBETTI; SOUZA, 2010).

Neste contexto a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) adentra para abranger as necessidades e possibilidades da pessoa com deficiência. O uso social destes meios se faz necessário para a acessibilidade comunicativa das crianças.

A CAA pode possibilitar uma aprendizagem significativa, fazer conexão com os elementos da linguagem e do psiquismo. A escolha dos programas a serem utilizados pode diferir quanto aos símbolos e instrumentos utilizados adequando-se a cada pessoa. Toda movimentação estratégica acontece através das relações família-criança-escola e funciona de maneira dinâmica para um mesmo objetivo, a dimensão semiótica.

A proposta deste artigo é apresentar um estudo de caso, uma criança com necessidade especial, em uma escola regular que se dispôs a enfrentar os desafios das práticas inclusivas com o uso de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, tendo o enfoque sobre os efeitos produzidos pelo trabalho colaborativo.

Referencial Teórico

Os alicerces teóricos desse trabalho estão fincados no Interacionismo Brasileiro que através de uma relação dialógica compreende o sujeito em seu contexto histórico-social o qual está imbricado em uma rede de completas significações. O sujeito se constitui na e pela Linguagem por meio das interações e encontra no Outro, o mediador, aquele que lhe atribui sentido e significado.

Duarte (2005) discorre que a Linguagem é compreendida como produtora de sentido, que se edifica no campo da interdiscursividade e intersubjetividade. Pensa-se em uma Linguagem opaca, na qual palavras e enunciados não são ensináveis ou transmissíveis, pois não possuem sentidos ímpares ou cristalizados, mas sim múltiplos, polissêmicos, que operam nas relações intersubjetivas e nos processos de construção do sujeito.

Para os sujeitos que não conseguem se comunicar oralmente, que possuem dificuldades verbais significativas, adentramos na área da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como recurso eliciador da linguagem e da aprendizagem. Com a CAA o silêncio ganha voz, o corpo aprisionado é o corpo que fala, o discurso ecoa através dos símbolos em movimento.

A Comunicação Alternativa e Ampliada se configura como algum recurso de comunicação que substitua ou auxilie a fala ou a escrita quando essa se encontra comprometida. Viabiliza o sujeito ser inserido na esfera social, proporcionando situações de interação, comunicação, aprendizagem tanto no âmbito social quanto escolar (MIRANDA e GOMES, 2004).

A CAA pertence a uma das áreas da Tecnologia Assistiva que assiste sujeitos com oralidade e/ou escrita funcional restrita ou ausente. Através dessa metodologia, são trabalhadas as possibilidades de comunicação desse sujeito, que como os demais indivíduos, necessitam de expressar seus sentimentos, desejos e

vontades. São utilizados como recursos de baixa tecnologia desde pranchas de comunicação com o uso de desenhos, ou símbolos gráficos representando alguma ação, ou objeto, expressando elementos de uma língua, ao uso de letras e da escrita. Na alta tecnologia utiliza-se o computador com o desenvolvimento de softwares específicos, vocalizadores, recursos que potencializam a comunicação e viabilizam a interação das pessoas com deficiência e o meio no qual estão inseridas (BERSCH e SCHIRMER, 2005).

A CAA produz situações para que se instaure a dialogia nas relações e se potencialize a interação social. Nesse contexto, o sujeito se torna ativo no seu processo de construção e organização de sujeito sendo, autônomo, pensante e participante desse processo. O seu mediador também se torna corresponsável nessa construção da aprendizagem, e de sua inclusão social e educacional. (GARZON, 2007).

Existem leis e decretos que explicitam quanto ao dever das instituições em receber esses alunos no ambiente educacional, inseri-los sala de aula, e nos demais espaços escolares. No entanto, é de consenso da maioria que somente essas práticas não são suficientes no processo educacional desses sujeitos. Esses alunos necessitam de um acompanhamento singular afastados de uma concepção de ensino e de sociedade que prioriza as limitações do corpo em detrimento da aprendizagem, das reais capacidades e potencialidades desses sujeitos que necessitam de subsídios auxiliares para serem a floradas.

Numa escola que almeje a inclusão é salutar metodologias e procedimentos pedagógicos que certifiquem o sucesso do processo de aprendizagem do alunado por completo. Processo tal que possibilite que a sociedade se adeque às individualidades dos seus constituintes. Tanto a escola como a equipe escolar devem se preparar e se reinventar para aceitação de alunos com deficiências (SANTOS, 2004).

O uso de novas formas de comunicação dispara as possibilidades de diálogo e de ações conjuntas entre a escola e o aluno especial. A medida que a escola (re)significa o seu fazer, suas práticas com esse aluno, se reinventam novas formas de lidar com o diferente, com o preconceito, com o estranho, surgem novas formas de pensar esse aluno, de escutá-lo, de ensiná-lo, elencam-se novas possibilidades de trabalho, de construir conhecimento (MOREIRA, 2009).

No processo de aquisição de aprendizagens as práticas educativas configuram-se como essenciais. Em sujeitos com deficiências, recorrentemente há uma lacuna entre essas práticas e a realidade do professor e da escola. O professor seria o sujeito com formação para exercer essas mediações em diferentes etapas de desenvolvimento. Por meio das mediações, almeja-se modificar os níveis de desenvolvimento, apoderando-se de diversas produções. Para a efetivação desse funcionamento é necessário uma organização e sistematização, que intervenha na rotina da sala de aula e na forma de utilizar os recursos e estratégias que atenda as diferentes necessidades dos alunos (MESQUITA, GIVIGI, SILVA, 2012).

Atualmente a inclusão escolar está na pauta, ou seja, é o momento de refletir/instaurar uma escola que acolhe. Este é o desafio atual, precisa ser a aptidão da escola, conexo com seu princípio fundamental de universalização (MESQUITA, GIVIGI, SILVA, 2012).

METODOLOGIA

Metodologicamente pautamo-nos na pesquisa-ação sob perspectiva colaborativo-crítica. Primordialmente deseja a transformação e se alicerça na premissa que pesquisa e ação podem e devem ser trabalhadas concomitantemente, exigindo desses sujeitos a interação do pesquisador com as pessoas pesquisadas (MATOS e VIEIRA apud DOURADO, 2012).

Pensa-se, neste trabalho, a transformação pautada na modificação da realidade, que entra em desacordo com as questões das opressões da minoria, do coletivo, concepções historicamente construídas, mas que objetiva o alcance da independência desses sujeitos em uma pesquisa -ação voltada para a transformação e distanciada de concepções que não consideram o sujeito na sua totalidade, no seu processo intersubjetivo (DOURADO, 2012).

A característica essencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica é o conceito de autorreflexão orientada por ciclos que se dinamizam no planejamento, ação, observação e reflexão. Conjectura essa, que coloca a integração do sujeito e sua existência, pensar e agir, ação e valores, pesquisador e pesquisado. (BARBIER, 2004).

A perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação procura ser um meio de mudança, propondo-se a ter um efeito discursivo na constante reflexão sobre a ação. Constrói-se uma nova concepção de pesquisador na medida em que este busca novos conhecimentos e outras formas de saber como um meio de formação e mudança participativa. Nesse sentido, os participantes procuram reelaborar seus papéis e se configuram na práxis, ação teoricamente sustentada (JESUS, 2008).

Participa dessa pesquisa V., uma criança do sexo masculino, com diagnóstico de Paralisia Cerebral Atáxica Moderada, com onze anos de idade. V. estuda em uma escola da rede pública regular de ensino, na qual adentrou no ano de 2013. Mora com sua mãe em um bairro periférico da cidade de Aracaju.

O acompanhamento dessa escola ocorreu mediante visitas semanais no turno que o sujeito estudava. As visitas ocorreram de abril de 2013 à maio de 2014. Ao todo foram 25 visitas. Evidenciava-se o papel do fazer junto e da colaboração. A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) era ressaltada e acompanhada em cada encontro, no sentido de ser uma forma indispensável e eficaz no processo de escolarização desse sujeito. Havia a interação com a equipe pedagógica de maneira a conhecer o trabalho que estava sendo realizado e assim propor um trabalho de colaboração considerando as especificidades do aluno.

A cada encontro era confeccionado um relatório descritivo-analítico sobre as ações executadas. Ocorria análise do que foi feito, bem como, de todo o processo ali evidenciado, a heterogeneidade em evidência, os discursos e ações que emergiam. O relatório permite que os demais participantes da pesquisa se reiterem de todo o acontecido na escola e que também auxiliem na reflexão e no surgimento de novas estratégias.

A parceria realizada com o professor e a equipe pedagógica se configurou no pilar para a transformação que este trabalho almejou. Com eles, foi proposto pensar juntos as melhores adaptações para este sujeito, seja em uma simples mudança na posição das carteiras na sala, à uma atividade planejada. Houve o trabalho também com a desconstrução do ser incapaz, propagada pela limitação física, pelo que a patologia escancara no corpo. A inclusão é um dos assuntos mais discutidos e propagados nos estabelecimentos de ensino, contudo, lidamos com professores que ainda tem dificuldade em trabalhar com a diversidade. Dessa forma, estamos desconstruindo o ser idealizado pelo diagnóstico médico e construindo uma criança que com suas singularidades é capaz de aprender e participar de diversas atividades escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise dos relatórios de visitas a escola de V., tomando como objeto de estudo o processo pedagógico mediante as relações intersubjetivas entre professora, pesquisador e criança e que este caso será discutido. Portanto, os olhares voltaram-se a análise de quais atividades propostas no ambiente escolar puderam propiciar a V.a construção do processo de aprendizagem e construção da linguagem.

V. nunca havia frequentado uma escola regular então as dúvidas e anseios que perpassavam na família também foram sentidas na escola.

Inicialmente as atividades propostas para V. estavam ligadas as questões motoras, com muitas atividades para copiar, cobrir e com isso, V. não estava acompanhando as atividades realizadas em sala de aula. Esse sujeito tem limitações motoras corporais, então, atividades de coordenação motora fina são inúteis como pré-requisito a sua alfabetização, pois vão de encontro a sua limitação orgânica.

Dessa forma, a pesquisadora tinha que mostrar para a professora as potencialidades de V., que este compreendia e era capaz de realizar as atividades com pequenas adaptações. Inicialmente, as atividades eram pouco adaptadas, no momento da visita, já que ainda não possuía os recursos pedagógicos previamente adaptados, pois o planejamento da turma, dos conteúdos e atividades que seriam ministrados, ainda não

havia sido confeccionado. Para que houvesse a atividade adaptada, haveria de ter conhecimento sobre o que seria realizado no dia da visita, isto propiciado com um planejamento escolar da turma, semanal.

Desmistificar essas pré-idealizações e quebrar esse funcionamento fazia parte do trabalho pensado com essa professora e assim com a escola. Construir o olhar que práticas homogêneas e gerais provocariam o insucesso desse sujeito no processo escolar foi um movimento cotidiano e paulatinamente exercido. Precisava-se evidenciar as capacidades desse aluno e isso foi conquistado mediante a percepção de sua aprendizagem. Nas estratégias orais, havia a insistência da pesquisadora para que V. respondesse atividade no quadro oralmente ficando em evidência que conseguia acompanhar o conteúdo, mesmo de forma tão rudimentar. Não lhe era destinado nenhum outro recurso ou material próprio. Aos poucos, percebia-se em V. um sujeito ávido em aprender, mas que necessitava de um acompanhamento singular.

Na (re)descoberta desse sujeito, nas tentativas de inclusão, bem como nas conversas tidas, produziam-se efeitos positivos no trabalho com essa escola. A professora começou a trazer atividades impressas para V., e aos poucos o solicitava para responder as atividades do quadro, para que participasse da dinâmica da turma. Percebia-se o reconhecimento da professora para que V. fosse incluído e esta preparou materiais adaptados como letras emborrachadas, para que V. pudesse usar. No entanto, a responsabilidade da mediação das atividades ficava a cargo da aluna-pesquisadora. Apesar da professora disponibilizar o material havia a transferência do acompanhamento e da responsabilidade sobre o processo educacional de V.

O planejamento das aulas era fornecido no dia que seria ministrado. A professora relatava o que seria executado e dava o material para a pesquisadora aplicar com o sujeito. Esta tentava sair de cena e mediava uma relação mais estreita entre V. e sua professora, em uma tentativa de que a aprendizagem e os saberes escolares fossem mais efetivos, que não houvesse somente a confecção do material, mas sim que ela também acompanhasse o processo. O menino que em sala de aula só era percebido fisicamente, aos poucos dava lugar a um sujeito pensante, participativo e educacionalmente capaz.

Quando a relação professor-aluno estava se efetivando, eis que o contrato dessa professora acaba e outra professora entra em seu lugar, assim surge uma nova relação, com novas demandas e desafios. Para essa nova professora, a condição física, patológica de V. era paralisadora de ações e estratégias para a inserção de V. nas atividades de classe. A professora dizia não saber trabalhar com V. e assim estagnou o trabalho construído, pois ele só ocupava o espaço físico. Assim, foi discutido a CAA de baixa tecnologia com essa professora que seria possível realizar estratégias para que ele também aprendesse.

Nesses entremeios V., estava com dificuldade em obedecer às regras da escola, como permanecer na sala de aula e ficar sentado. A escola *a priori* realizaria um trabalho educacional agora deixava que V. se ausentasse das aulas, desobrigando de seus mínimos deveres e voltando-se para o cuidado com suas necessidades físicas e não educacionais. Nesse momento, o discurso paralisou a ação, engessou toda a dinâmica construída e impossibilitou o trabalho instaurado.

As reuniões com a equipe pedagógica se concentravam em torno das possibilidades de trabalho e de enaltecer a importância de um planejamento da turma para que houvesse uma adaptação curricular para o sujeito. A adaptação curricular possibilitaria uma maior efetivação e extensão das práticas educacionais. No entanto, este se tornou um entrave para mudanças maiores, pois foi percebido que não existia esse movimento por parte da instituição.

No decurso do ano letivo houve novamente uma mudança de professora e foi realizado uma palestra sobre os recursos de comunicação alternativa para a sala de V., sua educadora e a de outra classe. A estratégia da palestra era uma tentativa de captura mais rápida ao processo de inclusão, salientando que as pequenas adaptações promovem maior inserção desses sujeitos no processo educacional. Com essa mudança e a construção do saber sobre a Comunicação Alternativa possibilitou uma nova postura da escola, na qual os recursos foram melhor utilizados, tanto a professora confeccionava um material apropriado para V., contextualizando as atividades, como também abriu espaço para a aluna-pesquisadora se envolver nesse processo e começaram a construir atividades conjuntas. Utilizou-se material emborrachado, jogos com letras

e figuras sobre as famílias do alfabeto, histórias infantis, livros, associação de letras e figuras.

Com o material emborrachado e os jogos de letras adaptados V., no fim do ano letivo, apesar dos movimentos de idas e vindas, sem nunca ter frequentado uma escola regular, já reconhecia todas as letras do alfabeto e os números de 1 a 20. Estava no processo de formação de palavras simples, calcando passos para a alfabetização. V. participa melhor das atividades de classe sendo solicitado e socializado com seus colegas. Os problemas em torno das regras da instituição cessaram: V. assiste toda a aula no horário correto, respeita a vez de sentar e levantar, realiza as atividades.

Com o início de um novo ano letivo, V. avançou de turma e estava no segundo ano. Sua professora continuava a mesma e precisava-se avançar nas metas e no trabalho almejado. Havia uma nova pedagoga na escola, a qual forneceu apoio e ajuda ao processo de inclusão, mostrando ser uma parceria importante no processo de inclusão. Mesmo com o trabalho individualizado e com o material adaptado feito pela professora e pela pesquisadora, este só estava sendo realizado nos dias da visita. Dessa forma, a atividade conjunta que envolvesse toda a classe, seria um recurso para mostrar a educadora que as pequenas adaptações no ensino e a contextualização do mesmo poderia potencializar a aprendizagem das crianças.

A pedagoga se disponibilizou a realizar o planejamento curricular de V. Enquanto isso se seguia com as atividades individuais que continuavam sendo acompanhadas somente pela pesquisadora. Havia um reconhecimento das potencialidades de V., mas estes se esbarravam na própria concepção educacional de professora, que confessou ser contra a inclusão. Esta permitia o uso da Comunicação Alternativa, de pequenas adaptações e sua participação nesse processo não ultrapassava disso. Sua visão de educação ia de encontro ao trabalho instaurado e por isso a dificuldade na sistematização e na ampliação do trabalho que continuava a ser executado uma vez por semana.

Com o início da atividade conjunta, esta propiciou maior interação das crianças e melhor apreensão do conteúdo. Todas utilizavam o mesmo material planejado e ficava evidente que V. não estava aquém ao nível da classe. Com a ajuda da pedagoga foi descoberto que na sala de leitura existia um material de apoio como alfabeto de madeira, brincando com os sons, material dourado, dominó de frações em madeira, jogo de sílabas e figuras, enfim, materiais pedagógicos que não estavam sendo utilizados. Aqui, fazemos a reflexão para o mau uso do material, muitas vezes a escola possui os recursos que precisa, no entanto, não sabe utilizá-lo e afundam-se em práticas tradicionais e desgastadas. A inserção do novo, de algo que ressignifique o conteúdo que está sendo ministrado, pode ser propulsor de novas relações entre o currículo e os sujeitos aprendentes, relações de uma efetiva aprendizagem.

Romper com toda essa lógica historicamente construída com esse tradicionalismo que engessa novas práticas foi uma constante. Nesse caso dos materiais de apoio, ficou evidente que este não se configurava como um recurso de aprendizagem. Por mais que V. escrevesse seu nome pelas letras móveis, formasse palavras simples, contasse com os números emborrachados, estes eram desconsiderados como resultados educacionais pela professora. Fato evidenciado pelo descrédito, pela não correção da atividade quando pulava a carteira dele, quando não aplica a prova, pelo não efetivo acompanhamento do seu processo educacional. O sujeito que se afasta do uso do lápis e do caderno, das formas tradicionais, é desconsiderado.

A essa altura, a adaptação do curricular já havia sido realizada, o que só fomentou as práticas e propiciou sua melhor efetivação. Com as atividades conjuntas foi-se modificando a visão da professora em respeito do uso dessas estratégias em classe, que pela primeira vez, suscitou seu uso e até aplicou e deu ideias na turma já no fim do semestre. Em um ano de trabalho percebe-se mudanças importantes para o processo de aprendizagem de V.

Criar rupturas em uma lógica que intensificava a exclusão social foi ação uma recorrente durante as práticas exercidas. V. era um aluno visto e marcado pelo seu comprometimento físico, realidade que circundava o cotidiano escolar, promovia e intensificava, diversas vezes, a produção de preconceito, receio e estigmas no interior da escola.

O trabalho instaurado se concentrou em modificar uma visão engessada da patologia, escancarada pela limitação física. Refletimos então como o escancarado, aspecto físico, motor, causa estranheza, relutância, e a visão de incapacidade. Na modificação dessa visão as práticas da escola se modificam frente a esse aluno com deficiência. As dificuldades que os alunos apresentam, independente do seu caráter, parece que produz nos professores a sensação que estão sempre despreparados para agir sobre esses impasses. Nas situações em que as dificuldades aparecem, elas só contribuem para uma realidade: paralisar. Parece que só é possível conseguir mudanças e crescimento em condições ideais de vida e ensino.

Neste trabalho se enfatizou as práticas conjuntas. A mudança acontece quando se propõe a ser capturado por ela e isso significa, muitas vezes, ir de encontro ao tradicional, ao comum, ao que nos mantém no conforto.

O trabalho com essas professoras nos abre reflexão sobre a importância do fazer junto e de como é a partir da relação professor-aluno que se transforma a realidade da escola. Os problemas enfrentados nos permitem repensar o ensino e as práticas perpetuadas. É a partir da reconfiguração dessa lógica que se pode alcançar novas conquistas educacionais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004

BERSCH, R; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. *IV: Ensaio Pedagógico Construindo Escolas Inclusivas*, p.87-92. Brasília, 2005. Distrito Federal: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

BEYER, H. O.. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. et. al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 73-81.

DOURADO, S, S, F. **Ao som da perspectiva dialógica na composição das práticas com a Comunicação Alternativa**. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2012.

DUARTE, E. N. . **Linguagem e Comunicação Suplementar e alternativa na Clínica Fonoaudiológica**, 2005. Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. Dialogando com os contextos da realidade pela via da pesquisa-ação: instituindo práticas educacionais inclusivas. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. v. 3. p. 215-225.

MATOS, K, S, L e VIEIRA, S, L. Pesquisa Educacional: O Prazer de conhecer. Fortaleza: Ed. UECE, 2001. In: Dourado, S, S, F. **Ao som da perspectiva dialógica na composição das práticas com a Comunicação Alternativa**. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2012.

MESQUITA, I.C.B. GIVIGI, R. C. N. SILVA. R.S. A formação do professor na perspectiva inclusiva através da pesquisa – ação colaborativa. In: **Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 20 a 22 de setembro de 2012.

MIRANDA, L, C,. GOMES, I, C, D. **Contribuições da comunicação aalternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral: relato de caso**. Rev CEFAC, São Paulo, v.6, n.3, 247-52, jul-set, 2004.

MOREIRA, C, C, C. **Tecnologias Assistivas e a Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto da inclusão escolar: construindo possibilidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – **II Colóquio**

Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. p. 4513-4527

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educ. Pesqui.**, vol.36, no.2, São Paulo, maio/ago. 2010.

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: