

**VI Colóquio Internacional**

**“Educação e Contemporaneidade”**



**São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA COMUNICAÇÃO  
ALTERNATIVA E AMPLIADA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
DESENHANDO NOVAS PRÁTICAS A PARTIR DOS PRECEITOS DA  
PESQUISA-AÇÃO-COLABORATIVA**

Juliana Nascimento de Alcântara<sup>1</sup>

Bruna de Souza Diógenes<sup>2</sup>

Solano Sávio Figueiredo Dourado<sup>3</sup>

Eixo temático - Tecnologia, Mídias e Educação

**Resumo**

O presente escrito provém de um trabalho de conclusão de curso do ano de 2011, que teve por objetivo acompanhar e analisar o processo de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com crianças com necessidades educacionais especiais, apresentando alterações significativas de linguagem em três principais eixos de sustentação: terapia, escola e família. Destacaremos aqui o eixo da escola. Metodologicamente, caracteriza-se por seguir os preceitos da pesquisa-ação e possui ainda caráter etnográfico. Na escola, a partir das adaptações realizadas, do trabalho colaborativo feito com a equipe pedagógica, apontamos que essas modificações começaram a abrir possibilidades para a inclusão almejada, que tenta romper com a idéia de mera integração a que os sujeitos pareciam fadados.

Palavras-Chave: Comunicação Alternativa e Ampliada; Pesquisa-ação; Inclusão.

**Abstract**

This work comes from a study that concluded the course of 2011, which aimed to monitor and analyze the process of implementation of augmentative and alternative communication (AAC) with children with special educational needs, with significant changes in three main language axes of support: therapy, school and family. Outline here the axis of the school. Methodologically, characterized by following the precepts of action research and also has ethnographic. In school, from the adjustments made, the collaborative work done with the

<sup>1</sup> Fonoaudióloga, graduada em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Sergipe. Grupo de pesquisa: A construção da Linguagem, patologias e a prática clínica/ UFS. E-mail: fga.julianalcantara@gmail.com

<sup>2</sup> Fonoaudióloga, graduada em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Sergipe. Grupo de pesquisa: A construção da Linguagem, patologias e a prática clínica/ UFS. E-mail: brunadiogenes89@hotmail.com

<sup>3</sup> Aluno da graduação em Fonoaudiologia - Iniciação Científica/PIBIC, Universidade Federal de Sergipe – UFS; Grupo de pesquisa: A construção da Linguagem, patologias e a prática clínica/ UFS. E-mail: solanofigueiredo@hotmail.com

teaching staff, pointed out that these changes began to open up possibilities for inclusion desired, trying to break away from the mere idea of integration that the subjects seemed doomed.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication; Action Research; Inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente escrito provém de um trabalho de conclusão de curso do ano de 2011, que teve por objetivo analisar e acompanhar o processo de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com crianças com necessidades educacionais especiais, apresentando alterações significativas de linguagem (seja ela oral e/ou escrita) em três principais eixos de sustentação, que consistiam numa rede de significações na qual os sujeitos da pesquisa realizada estavam implicados: terapia, escola e família. Deste modo, buscamos fazer um recorte das análises pertinentes à rede escola para que pudéssemos esmiuçar a discussão, detalhando o percurso trilhado em dois anos de pesquisa dentro do contexto escolar.

Sabe-se que o emprego da CAA é bastante recente em se tratando de Brasil, tendo começado a ser pensado e estudado há poucas décadas, mais especificamente na década de 1970, estando restrito à realidade da região Sudeste. De acordo com Nunes e Nunes (2007, p.2) São Paulo foi o precursor destas práticas, iniciadas dentro dos âmbitos de uma escola especial e centro de habilitação em 1978, espaço este que destinava seu atendimento a paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual para que só muitos anos depois começasse a ser idealizado para o contexto das escolas regulares.

O grupo que trabalha com a CAA no país compõe-se por profissionais diversos, indo desde os profissionais da área de saúde, como médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, até profissionais da área de exatas, como os engenheiros, incluindo ainda profissionais da educação propriamente dita, como os professores. A prática da CAA tem se expandido para as regiões mais interioranas, embora ainda aconteça majoritariamente nos grandes centros urbanos, principalmente em instituições que são uma combinação de centros de habilitação e escolas especiais. Mais recentemente, a CAA foi introduzida também nas escolas regulares com alunos especiais incluídos, o que configura uma realidade cada vez mais vista mesmo dentro da esfera pública de ensino.

Essa inclusão 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 e de instrumentos simples, de baixo custo adaptados às necessidades singulares de cada sujeito até softwares computacionais da mais alta tecnologia.

Destacamos que a concepção de Comunicação Alternativa aqui adotada diz de uma necessidade que temos em tentar olhar para além do corpo físico desses sujeitos, das suas questões de motricidade ou de suas dificuldades de linguagem oral e/ou escrita. Embora saibamos que esses sujeitos são cruelmente marcados pelas cristalizadas visões de uma sociedade segregadora e detentora de um modo de enxergar a deficiência como sinônimo de incapacidade, cremos que tratam-se de corpos que gritam, anseiam por possibilidades de desmistificarem essa condição a qual foram postos, movidos pelo desejo de expressarem sentimentos, vontades e desejos, necessidades estas intrinsecamente ligada à essência de todo e qualquer ser humano.

De acordo com a American Speech and Hearing Association – ASHA (1991, p. 9)

a CAA é uma área de prática clínica de pesquisa e educacional para fonoaudiólogos que visam compensar e facilitar, temporária, ou permanentemente, padrões de prejuízo e inabilidade de indivíduos com severas desordens expressivas e/ou desordens na compreensão de linguagem. A CAA pode ser necessária para indivíduos que demonstrem prejuízos nos modos de comunicação gestual oral e/ou escrita (...). Um sistema de comunicação é um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, ajudas, estratégias e técnicas utilizadas pelos indivíduos para aumentar a comunicação (...). Símbolo refere-se ao método usado para representação visual, auditiva e/ou tátil de conceitos convencionais.

Desta maneira, seguindo os pilares da CAA atrelados ao respaldo teórico no qual alicerçamos, correspondente aos pressupostos da matriz sócio-histórica de Vigotski, dos preceitos de linguagem enquanto discurso, de inclusão socioeducacional de crianças especiais dentro das escolas regulares, da proposta de trabalho colaborativo dentro das margem na escola regular de ensino, sob o viés da pesquisa-ação.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Caráter e tipo da pesquisa**

O estudo foi realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da mesma conforme o parecer de nº 0131.0.107.000-08.

Para alcançarmos o objetivo do nosso trabalho, tomamos por alicerce o método qualitativo. Tal pesquisa 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.

Esse tipo de pesquisa dá margem à interação que vai para além das evidências dos atos, permite que consideremos a subjetividade do sujeito, possibilitando que compreendamos os resultados na tensão singular/universal.

Além de esta pesquisa possuir cunho qualitativo, a pesquisa-ação também compõe o aporte teórico-metodológico deste trabalho, por acreditarmos que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. Pautamo-nos na crença de que a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a ser modificada, inspirada nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Tomando por base Hugon e Seibel (1988) nesse tipo de pesquisa há uma ação deliberada de transformação da realidade, que tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Assim, na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisamos sempre visando a uma mudança um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que não a leva em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o ouvinte, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas, no âmago dos indivíduos e dos grupos. Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições (BARBIER, 2004, p. 48)

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. Ele deve se ater ao processo (e não aos resultados objetivos) inerente ao contexto multidimensional no qual está imerso, aproximando-se do viés qualitativo quando pretende apreender sobre a dinâmica que o circunscreve.

## 2.2 Seleção e apresentação dos sujeitos

Os cinco sujeitos presentes em nossa pesquisa foram escolhidos através de alguns critérios de elegibilidade previamente adotados. Partimos de uma lista oficial concedida pelo CREESE (Centro de Referência em Educação especial do Estado de Sergipe), instituição responsável por avaliar e diagnosticar as crianças que ali chegam para que possam promover futuros encaminhamentos, da qual apreendemos alguns sujeitos de acordo com o diagnóstico colhido, segundo os seguintes critérios de elegibilidade: significativo comprometimento na comunicação e idade entre 04 e 12 anos, para que pudéssemos a partir de então entrar em contato com as respectivas famílias, a fim de saber se existia interesse por parte destas em participar do nosso projeto.

Em seguida, mantivemos contato por telefone com as famílias, num segundo momento realizamos entrevistas com as mesmas buscando através de seu discurso entender um pouco as dinâmicas dos sujeitos e o interesse de as mesmas fazerem parte do grupo. Após esse contato, passamos a realizar o acompanhamento escolar das crianças que já se encontravam na escola, bem como buscar o processo de matrícula daquelas que ainda não se encontravam vivenciando o processo de escolarização ou estavam em escolas especiais.

O quadro a seguir explicita, de forma sucinta, as crianças que adentraram o grupo de pesquisa após o processo de seleção ter sido concluído, com dados acerca de seu sexo, idade, constelação familiar, escolaridade e diagnóstico médico:

<b>Casos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Constelação Familiar</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Diagnóstico</b>
<b>V.</b>	F	5 anos	Pai, mãe irmã e irmão	Jardim - Educação Infantil/ Sala de Estimulação	Paralisia Cerebral mista, quadriplégica, severa
<b>M.</b>	M	7 anos	Pai e Mãe	Alfabetização	Deficiência Física
<b>Y.</b>	M	7 anos	Mãe	Sala de Estimulação	Paralisia Cerebral espástica, quadriplégica,

					severa
<b>E.</b>	F	5 anos	Pai e Mãe	Jardim – Educação Infantil	Paralisia Cerebral mista, diplégica, moderada
<b>E.V.</b>	F	4 anos	Pai e Mãe	Não estuda	Paralisia cerebral mista, diplégica, moderada

Quadro 1 - Quadro demonstrativo dos casos apresentados no estudo.

### 2.3 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 pleno de adentrarem o processo do aprender. Os acompanhamentos aconteciam semanalmente durante o período de permanência dos sujeitos nas instituições de ensino. Computamos o número de visitas realizadas, relacionadas abaixo:

Tabela 1 – Acompanhamento escolar de agosto de 2009 a agosto de 2011

<b>Número de visitas à escola</b>	
Escola de Vivian	49
Escola de Marcos	23
Escola de Erica	31

Os dados da criança Ellen Viviane não apareceram na tabela em virtude de a mesma não ter iniciado o processo de escolarização. No caso de Ygor não pudemos computar dados na tabela porque o mesmo está ainda numa dita “sala de estimulação” de uma escola pública regular, o que vai de encontro com a perspectiva de trabalho adotada pelo grupo de pesquisa.

### 3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Reafirmando a perspectiva histórico-cultural, acreditamos ser a escola um terreno fértil para formação do sujeito, já que durante as atividades compartilhadas acontecem trocas de experiências culturais significativas, fazendo com que as dimensões culturais e históricas se entrelacem constituindo o funcionamento humano. Sabemos que para que essas trocas ocorram é preciso haver comunicação entre as pessoas, seja ela através da fala ou de formas diferenciadas de comunicação, como gestos, expressões, entre outras.

Restringindo ao contexto do nosso estudo, pensamos ser a escola uma das importantes redes nas quais o sujeito se insere, sendo assim, a implantação da CAA também perpassa a mesma, configurando espaço para as práticas inclusivas aí implicadas.

Dentro do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é importante não reduzir o papel da escola à mera socialização. Assim, mostra-se importante trazer a função social da escola como referência e desse modo estabelecer a criação do plano escolar que busque o desenvolvimento de cada aluno de acordo com a meta geral colocada (FERREIRA, 2007).

Para que se construa um sistema verdadeiramente inclusivo, é preciso construir 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.

Segundo Beyer (2006, p. 81) a inclusão dos alunos com necessidades especiais é um desafio

[...] porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral. [...] É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

Dentro desse contexto as Tecnologias Assistivas (TA) fornecidas pela CAA com seus variados recursos podem favorecer a comunicação; a adequação postural e mobilidade; o acesso independente ao computador; a escrita alternativa; o acesso diferenciado ao texto; os recursos para cegos, para surdos; órteses e próteses; projetos arquitetônicos de acessibilidade; recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária como alimentação, vestuário e higiene; mobiliário e material escolar modificado.

Assim, a CAA pode ser importante instrumento de comunicação e inclusão socioeducacional, em diversos contextos dos sujeitos, como a escola, pois os inúmeros recursos disponíveis podem ser utilizados para que se expressem e se aproximem da aprendizagem.

Desta forma, o aluno com deficiência tem mais elementos 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)

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.

Destacamos, então, que dos cinco sujeitos de nossa pesquisa apenas um não se encontrava na escola até o final do trabalho: a criança Ellen Viviane, que por motivos como a entrada mais recente na pesquisa e aspectos mais subjetivos da dinâmica familiar e das concepções a respeito dos sentidos dessa entrada na escola, ainda não conseguiu efetivar o início do processo de escolarização da menina, processo este que ia sendo pensado junto ao grupo, com efeitos que conduziam para uma futura breve entrada da mesma na escola. Salientamos que para muitas famílias com crianças com necessidades educacionais especiais esse processo demanda tempo, bem como os efeitos de mudanças a partir das relações construídas dentro do grupo.

Dos quatro sujeitos restantes, dois deles já se encontravam na escola regular quando adentraram o projeto e dois não tinham iniciado o processo de escolarização. Destacamos que um dos sujeitos que estava na escola regular não participava do processo comum dentro da sala regular: estava numa sala dentro da escola regular, mas era chamada “Sala de



Estimulação”. A seguir, iremos discorrer sobre o processo escolar de cada um deles individualmente.

Vivian não estudava até a entrada no grupo de pesquisa. Dessa forma, realizamos a procura junto à família por uma escola para a mesma. A partir de então, ela começou a estudar numa escola particular regular no bairro periférico em que morava. Fazíamos visitas semanais à mesma, na qual propúnhamos um trabalho de colaboração.

Inicialmente V. apresentava muitas dificuldades em permanecer na sala, pois ao ouvir algum barulho, mesmo causado pelas cantigas infantis e conversas dos colegas de classe, chorava incontrolavelmente. Concomitante a isto, parecia estar alheia ao que acontecia em seu redor, já que inicialmente não participava das atividades feitas em classe, pois sua professora as fazia sem a participação da mesma, ficando esta à parte do processo que ocorria com seus pares.

Com isso, no sentido de começar a realizar um trabalho que posteriormente visasse à inserção dos recursos de CAA, fizemos a adaptação do currículo escolar e dos exercícios realizados em classe, o que trouxe grandes modificações, pois sua professora começou a trazê-la para as atividades, enxergando-a através da mediação conquistada como ativa nesse processo de aprender. A adaptação foi feita pelas pesquisadoras e discutida com professores e gestores da instituição, a fim de que todos fizessem parte desse trabalho inclusivo. O trabalho nesta escola ocorreu por volta de quase 02 anos.

No fragmento a seguir poderemos observar a participação mais ativa da criança quando no uso de um de seus recursos para facilitação da realização da atividade proposta, material este previamente posto em sua adaptação curricular/ de materiais:

“Percebemos que a elaboração das atividades seria de melhor aproveitamento com a utilização da esponja. Nós adquirimos esponjas macias e cada uma destas foi dividida em três partes para a utilização individual de cada cor. Foram deixadas esponjas para a escola e para casa. As atividades foram com os respectivos nomes – CASA, PALHAÇO, PATO (Donald), BOLA e MAÇÃ. [...] A proposta para o reconhecimento da letra A será perdurada até percebermos que V. está identificando” (9ª Visita à escola, 02/10/2009).

Entretanto, no decorrer do ano letivo, as faltas de V. começaram a se tornar freqüentes, o que impossibilitava a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Essas faltas também se deram pelo fato de a mãe da criança ter optado por alternar a ida da sua filha entre a escola

regular em que estava e uma outra especial durante a semana. Esta preconizava o trabalho com a parte motora das crianças, deixando o desenvolvimento da aprendizagem formal propriamente dita à mercê no processo, desenvolvendo, em suma, um trabalho de cunho clínico, distanciando-se dos pilares pedagógicos em que deveriam se sustentar a escola.

Assim, através de reuniões e entrevistas individuais com sua mãe, buscamos a ida regular da criança à escola. A essa altura tínhamos ido à escola pela 47ª semana. Tivemos, contudo, um entrave quando sua mãe não conseguiu firmar este compromisso conosco, sendo acordado entre as pesquisadoras e a mesma o término das visitas à escola. Para isto foi realizada uma reunião com os professores e gestores a fim de comunicarmos que não faríamos mais o acompanhamento de V. no âmbito escolar devido a uma opção da família.

Com Yago o nosso trabalho na escola se viu limitado devido ao mesmo estar inserido numa sala de estimulação que, mesmo dentro dos limites da instituição regular, configurava um espaço diferente do que temos como proposta para todas as pessoas com deficiência. Nesta sala a proposta era prioritariamente trabalhar os aspectos motores e perceptivos nas crianças. O que nos foi informado era que esta sala era uma “sala de transição” para que os mesmos, se desenvolvendo motoramente e nos aspectos perceptivos, pudessem transferir-se para a sala regular. Ao refletirmos sobre essa maneira de ver a inclusão, percebemos que é uma atitude historicamente respaldada, porém estudos recentes mostram que efetivamente isso não acontece, isto é as pessoas que freqüentam esses espaços raramente são posteriormente incluídos no ensino regular com sucesso.

Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que traz como direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a inclusão dentro do ensino regular através de atendimento especializado complementar ao mesmo, buscamos junto com as mães e profissionais imbricados com estas crianças realizar a passagem para a sala regular. Isto era feito através do diálogo e reuniões que traziam a tona discussões sobre como seria feita esta passagem. Assim, buscávamos discutir as possibilidades de inclusão desta criança no ensino regular, mas tanto os profissionais desta escola como a família desta criança encontravam-se muito satisfeitos com a sala de estimulação, pois consideravam que estar dentro de uma escola regular, mesmo que em uma sala especial, já seria um grande passo para a inclusão.

Desta maneira, após inúmeras tentativas, vimos o nosso trabalho limitado quando tínhamos como principal empecilho a recusa, a não aceitação das duas principais redes (escola e família) na qual nosso sujeito estava inserido.

Marcos estudava na mesma escola regular de Vivian, e já se encontrava nesta 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 a 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 a 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 explicar 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 para que outras formas de fazer fossem vislumbradas.

Com isso, conseguimos gradativamente diminuir a dificuldade de leitura e escrita dos alunos, 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 de nossas ações, já que as aulas passaram a ser menos diretivas, o que produziu efeitos também no modo como nosso sujeito Marcos lidava com o processo de aprendizagem, o que refletiu no seu desempenho com as práticas de leitura e escrita.

Uma análise importante que podemos realizar num comparativo quanto aos distintos processos de Vivian e de Marcos que estudavam na mesma escola, é de que cada caso é singular e precisa ser enxergado em suas particularidades. A dificuldade que tivemos no processo de inclusão de Vivian não foi a mesma que no de Marcos. A primeira era considerada como criança passiva na relação sujeito-aprendizagem, pela sua condição físico/motora e pelos modos como sua própria família entendia e conduzia esse processo. Sabemos que o modo de enxergar, o olhar lançado, possui efeitos diretos nos contornos que cada trabalho assume. Já no caso de Marcos tínhamos uma criança que lidava com sua própria condição motora de forma ativa, bem como os seus familiares e demais pares dentro da

instituição, o que o punha num lugar diferenciado dentro do processo e contribuía com a proposta de colaboração que fazíamos.

Ester não havia entrado na escola até sua inserção na pesquisa. A sua família tinha dificuldade em conceber essa entrada devido aos anseios trazidos pela condição da criança e dos possíveis transtornos que seriam causados com essa entrada. Procuramos assim realizar um trabalho junto a essa família com o intuito de construir novos sentidos para esse processo.

Procuramos posteriormente junto a mesma a melhor opção para ela, analisando as possíveis escolhas no seu bairro (esse era um dos critérios para eleger a escola, o fator deslocamento) quanto à dinâmica de funcionamento e proposta metodológica. A partir de então passou a estudar em uma escola privada de ensino regular, a qual já estava frequentando há um ano. Tanto os gestores como professores desta escola se mostraram receptivos, sendo assim possível uma maior discussão sobre as adaptações curriculares e estratégias de ensino.

Inicialmente realizávamos apenas observações e com isso pudemos perceber uma receptividade à sua entrada, que era paralisada quando se deparava com o não-saber-fazer. Como isso, através de reuniões realizadas com gestores e professores da escola, começamos a pensar a adaptação curricular para ela, a qual trazia o assunto de forma mais interativa. Assim, movimentos de reflexões se tornaram constantes durante as reuniões fazendo com que a adaptação feita pelas pesquisadoras fossem complementadas e modificadas pela professora, que se mostrou participante ativa no processo de inclusão.

A partir da adaptação pudemos observar um grande avanço no que diz respeito ao processo de aprendizagem de E., a qual inicialmente se mostrava desinteressada às propostas pedagógicas e, com o passar do tempo, começou a atribuir sentido ao que era feito dentro da sala de aula, levando-a, por exemplo, a ter interesse pelos conteúdos que contemplavam as letras e os números, universo novo que ela experimentara e começou a ver-se completamente envolvida, sendo um importante passo para a futura implementação da CAA nessa realidade.

Nos trechos a seguir fica clara a mudança ocorrida no sentido que E. atribuía ao processo no início e depois, conforme o trabalho de colaboração que conseguiu produzir novos efeitos, tanto sobre o nosso sujeito quanto sobre os profissionais da instituição:

“E. estava posicionada igual aos demais alunos sem diferenças, peguei uma cadeira e fiquei próxima a E. que a todo momento pedia para ir aos fundos na segunda parte da sala para brincar e eu discordava porque ainda não era o momento. [...] E. que fez muita birra, fingia

chorar toda hora, tentava se levantar e quase caiu numa delas, jogava as coisas no chão, pediu para eu ir embora” (2ª Visita à escola, 27/07/10).

“E. gostou muito da sua atividade que não queria soltar seu livro, muito menos parar de rabiscar em volta dos animais. Recusou até a folha quando sugerimos para que escrevesse nela. Ficava nítido o prazer de E. em possuir um livro, e o prazer em realizar atividades no mesmo. Devido a isso fizemos a atividade da página seguinte que também era para ligar. Mas uma vez, E. mostrou-se bastante disposta e empenhada para a realização das atividades. Isso mostra a importância do uso de materiais similares ao da turma.” (16ª Visita à escola, 08/02/2011).

No trecho abaixo destacamos a iniciativa da professora em adaptar tanto materiais quanto estratégias que haviam sido contempladas na adaptação curricular feita em parceria com a mesma:

“Finalmente C. (professora) terminou de elaborar a atividade e passar o caderno para E., que já impaciente estava a esperar. A atividade consistia em cobrir a vogal “A” (em letra bastão), com o auxílio de bolinhas de papel crepom verde, as quais a própria E, deveria fazer. Depois que fizemos essa parte da tarefa, realizamos outra, que consistia em pintar uma folha de verde. [...] Assim o fizemos, eu com um giz de cera, e ela com outro, até pintar toda a página. Ressalto que o giz de cera de E., nesse semestre, são mais espessos, um dos itens que contavam em nossa adaptação curricular” (29ª Visita à escola, 21/07/2011).

Tais práticas educativas que propúnhamos deveriam primar pela igualdade de oportunidades por parte do alunado, o que não significa dizer que devam vivenciá-las da mesma forma. Por isso, ressaltamos a importância de contemplarmos a singularidade de cada sujeito, sendo de grande valia o reconhecimento, por parte do professor e dos demais profissionais envolvidos, dos diferentes caminhos percorridos por cada um no vôo alçado em busca do aprender.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na escola, a partir das adaptações realizadas, do trabalho colaborativo feito com a equipe pedagógica, apontamos que essas modificações começaram a abrir possibilidades para a inclusão almejada, que tenta romper com a idéia de mera integração, como se os sujeitos pudessem vivenciar o processo educacional de forma passiva. Destacamos a relação com os

pares no contexto escolar como imprescindível para a construção dos mesmos enquanto sujeitos e como a busca pela horizontalidade da relação é complexa, mas alavancando esforços junto a elas para atingi-la tentamos que essas crianças fossem vistas sob um novo olhar perante o seu lugar dentro do processo de escolarização.

A escola deve ser tomada como uma importante meta para a inclusão, para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Nesse espaço nos tornamos cidadãos e reconhecemos nosso papel autônomo de sujeito. As parcerias, a colaboração devem ser estabelecidas para que mais mudanças possam ser alcançadas. Como universidade devemos ter o compromisso ético-político de colaborar com a formação da escola inclusiva.

## 5. REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH HEARING ASSOCIATION. **Report: Augmentative and Alternative Communication**. ASHA, v.33, 1991, p. 9-12.

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

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

BEYER, H. O. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. In: **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-38.

HUGON, M. A.; SEIBEL, C. **Recherches impliquées, recherché-action: le cas de l'éducation** [Pesquisas implicadas, pesquisas-ação: o caso da educação]. Bélgica: Boeck Universidade, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb)>. Acesso em: 22/03/2011.

NUNES, D.R. de P.; NUNES, L.R. 2007. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In: M. GOMES; M. PELOSI; L. NUNES (Orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro, Eduerj, p. 19-32.

