



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NO PROCESSO DE INCLUSÃO  
DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL DURANTE A PANDEMIA DO  
COVID-19**

**LILLIAN MUNIZ OLIVEIRA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NO PROCESSO DE INCLUSÃO  
DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL DURANTE A PANDEMIA DO  
COVID-19**

**LILLIAN MUNIZ OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Carla do Nascimento Givigi.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O48c Oliveira, Lillian Muniz  
A comunicação alternativa e ampliada no processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia Covid-19 / Lillian Muniz Oliveira ; orientadora Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2022.  
104 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação inclusiva – Aracaju (SE). 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Pessoas com paralisia cerebral - Educação. 4. Lar e escola. I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376-056.36(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LILLIAN MUNIZ OLIVEIRA

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 26.08.2022

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

---

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

---

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira  
Universidade Federal de Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

Então, chega o fim de uma jornada, para mim um período de muito aprendizado e crescimento que me permitiu a exploração de um caminho novo, um novo olhar diante da educação e da inclusão.

Começo agradecendo à minha orientadora, Rosana Givigi, pela paciência, pelo enriquecimento científico e pelas experiências de momentos tão especiais para minha formação enquanto pesquisadora e pessoa. Gratidão por compartilhar seus ensinamentos e me ensinar a viver todo esse processo.

À CAPES pelo auxílio financeiro para realização do mestrado.

Ao meu querido GEPELC por toda a parceria e pelo acolhimento; gratidão por estarem comigo durante essa fase, em especial a Raquel Souza, que me ajudou a iniciar esse momento, muito obrigada. Às minhas parceiras Erica Camargo e Lara Lyss por trazerem leveza nessa caminhada; a Jannayna Sousa por ser minha ouvinte e porta-voz nos momentos necessários; ao meu subgrupo querido DM 1: Rafael, Louise, Clara e Letícia, obrigada por segurarem as pontas durante essa jornada.

Aos professores Alexandro Braga e Alfrâncio Dias por comporem a minha banca, pelas suas sugestões e contribuições para este trabalho. Agradeço por estarem, desde a Qualificação, me ajudado a enriquecer o meu trabalho.

À minha família, pais Marcos e Joseane, por sempre acreditarem e incentivarem meus sonhos, por fazerem parte das minhas conquistas e por compreenderem minhas ausências.

Às minhas amigas por torcerem por mim e incentivarem esse momento, dedico a Alicia, Karol, Byanca e Mayara.

Cada um de vocês foi muito importante durante esse processo. Obrigada por estarem comigo, me ouvirem, me levantarem e me empurrarem quando necessário.

A todos o meu muito obrigada!

## RESUMO

O processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral apresenta diversos desafios que impedem o acesso à aprendizagem escolar. Este trabalho tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem de um aluno com necessidades complexas de comunicação durante o fechamento das escolas na pandemia pelo Covid-19. Apoiar-se nos pressupostos da matriz sócio-histórica de Vigotski, na revisão de literatura de Comunicação Alternativa e em autores da Educação Especial. Metodologicamente, é de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação colaborativo-crítica e foi desenvolvido no período de outubro de 2021 a junho de 2022. O trabalho foi desenvolvido junto às professoras responsáveis pelo processo educacional e pela família de uma criança com paralisia cerebral com severa deficiência motora. Foi realizado em três diferentes contextos: reuniões remotas com as professoras a fim de compreender a dinâmica em sala de aula, os alunos que compõem a turma e as estratégias utilizadas; com o aluno e sua família em domicílio usando a Comunicação Alternativa como estratégia para as atividades; e com o retorno às aulas presenciais pós-isolamento em uma Escola Estadual Especial de Aracaju/SE. Como resultados destacam-se: para compreensão e efetivação do processo de inclusão, há a necessidade de uma mudança epistemológica sobre a deficiência; é preciso que a escola seja reconhecida como um espaço de aprendizagem, de socialização e de múltiplas experiências para todos os alunos; há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o papel da família e da escola no processo de escolarização; o diálogo com a sociedade deve ser ampliado de forma que a deficiência seja compreendida a partir do modelo social; o trabalho colaborativo pode ser uma ferramenta para o enfrentamento da exclusão; os serviços de apoio são essenciais para a adaptação de recursos e atividades mais acessíveis; a comunicação alternativa para os alunos com deficiência motora é uma ferramenta essencial para que o aluno esteja incluído na escola comum. Conclui-se que, para que os alunos com deficiência estejam na escola comum, as especificidades deles precisam ser reconhecidas e a acessibilidade precisa ser garantida, porém isso só será possível a partir de políticas públicas e da formação de uma sociedade solidária.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral. Educação Inclusiva. Comunicação Alternativa.

## ABSTRACT

The schooling process of students with cerebral palsy presents several challenges that prevent access to school learning. This work aims to follow the learning process of a student with complex communication needs during the closing of schools in the pandemic by Covid-19. It is based on the assumptions of Vigotski's socio-historical matrix, on the literature review of Alternative Communication and on authors from Special Education. Methodologically, it is qualitative and collaborative-critical action research and was developed from October 2021 to June 2022. The work was developed with the teachers responsible for the educational process and for the family of a child with cerebral palsy with severe disability. motor. It was carried out in three different contexts: remote meetings with the teachers, in order to understand the dynamics in the classroom, the students that make up the class and the strategies used; with the student and his family at home using Alternative Communication as a strategy for the activities; and with the return to face-to-face classes after isolation at a Special School in Aracaju/SE. As a result, the following stand out: in order to understand and implement the inclusion process, there is a need for an epistemological change on disability; the school must be recognized as a place for learning, socialization and multiple experiences for all students; there is a need to establish a balance between the role of the family and the school in the schooling process; dialogue with society must be expanded so that disability is understood from the social model; collaborative work can be a tool to face exclusion; support services are essential for adapting more accessible resources and activities; alternative communication for students with motor disabilities alternative communication is an essential tool for the student to be included in the regular school. It is concluded that for students with disabilities to be in ordinary schools, their specificities need to be recognized and accessibility needs to be guaranteed, but this will only be possible from public policies and the formation of a solidary society.

Keywords: Cerebral Palsy. Inclusive Education. Alternative Communication.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Movimento Cíclico de Investigação ação.....	51
<b>Figura 2:</b> Planta Baixa da Escola.....	58
<b>Figura 3:</b> Sala de Aula.....	60
<b>Figura 4:</b> Atividade enviada pelas professoras.....	65
<b>Figura 5:</b> Atividade produzida no <i>WordAll</i> .....	68
<b>Figura 6:</b> Atividade de produção usando a CAA.....	72
<b>Figura 7:</b> Atividade de classificação dos meios de transporte.....	73
<b>Figura 8:</b> Atividade estrutura das plantas (Acervo do pesquisador).....	75
<b>Figura 9:</b> Atividade sobre raízes (Acervo do pesquisador).....	76
<b>Figura 10:</b> Atividade com CAA (Acervo do pesquisador).....	77
<b>Figura 11:</b> Varal de Atividades.....	81
<b>Figura 12:</b> Atividade Família CAA.....	83
<b>Figura 13:</b> Atividade escolar sobre família.....	84
<b>Figura 14:</b> Treino de Bocha (Acervo do pesquisador).....	85
<b>Figura 15:</b> Atividade Capelinha de Melão CAA.....	86
<b>Figura 16:</b> Atividade colagem.....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Lista de trabalhos analisados.....	20
<b>Quadro 2:</b> Momentos da Construção da Pesquisa.....	62
<b>Quadro 3:</b> Distribuição dos encontros do segundo momento.....	70
<b>Quadro 4:</b> Registro de Mensagem via <i>WhatsApp</i> .....	72

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Busca de Trabalhos nas Bases de Dados.....	20
<b>Tabela 2:</b> Busca na Base de Dados.....	20

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARASAAC	Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEB	Conselho de Educação Básica
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
GEPELC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NCC	Necessidades Complexas de Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PCS	Picture Communication Symbols
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDL	Projetos de Decreto Legislativo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
STJ	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	19
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	28
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	28
3.2 CONCEITOS DE VIGOTSKI E AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL.....	39
3.3 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: UM RECURSO PARA A INCLUSÃO.....	44
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	50
4.1 APRESENTANDO OS ATORES DA PESQUISA.....	54
4.1.1 O aluno e sua família.....	54
4.2 APRESENTANDO A ESCOLA E AS PROFESSORAS.....	57
4.3 PASSOS DO TRABALHO.....	62
4.3.1 Planejamento Via Remota.....	62
4.3.2 Intervenção com o aluno e sua família.....	63
4.3.3 Planejamento e Intervenção Presencial.....	64
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	65
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## 1 INTRODUÇÃO

Pela costura das experiências: um barbante de incertezas  
Cheio de instabilidade, medo e questionamentos  
Transpassados por fios de esperança feitos com agulha e linha  
Num tricô cheio de pontos advindos de um novelo colorido  
que juntos formam o mais belo manto existente: a vida.

Foi através desse emaranhado de linhas que cheguei aqui. Esse capítulo de minha história começa no segundo período da graduação em Fonoaudiologia. Ainda incerta de aonde ir e de em qual área tinha a intenção de intensificar meus estudos, me vi capturada pela ideia de trabalhar com crianças com deficiência. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC) da Universidade Federal de Sergipe me ensinou mais do que fazer pesquisa, aprendi a enxergar uma nova maneira de ver o mundo, a entender o silêncio e dar voz aos pensamentos; foi lá que aprendi mais sobre o silêncio cheio de palavras de uma criança com deficiência e não verbal. O GEPELC apresentou para mim um novo olhar não só como pesquisadora, mas enquanto humana. É de lá que venho e foi de lá que me surgiu o interesse em continuar esse trabalho.

Meus primeiros momentos em atendimento foram com uma criança com Paralisia Cerebral (PC) severa, e desde então venho desenvolvendo junto ao grupo um trabalho voltado para as nossas crianças com as escolas em que estão inseridas e com suas respectivas famílias. Fiz das crianças com PC meu maior desafio, aprendi com elas que o olhar diz muito sobre qualquer coisa e venho enfrentando os desafios em união. Foi nos atendimentos com eles que, ao utilizar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pela primeira vez, vi um novo caminho a ser percorrido.

No decorrer dos nossos momentos, vi as crianças conseguirem verbalizar seus desejos, seu dia a dia e seus sonhos, mas também vi quão longo seria o nosso caminho. Comecei a me questionar, afinal as crianças não frequentavam apenas aquele espaço, e, nos outros, como acontecia? Em casa com suas famílias e na escola? À medida que avançávamos na utilização de estratégias de CAA, víamos mais e mais contextos aparecerem, e a necessidade de frases maiores e as dificuldades tornavam-se mais aparentes. Ali eu conseguia, junto com o grupo, fornecer o maior número de possibilidades de interação com as crianças, mas eu precisava estender essas possibilidades aos outros ambientes, pois no contexto familiar era mais “fácil”. Passamos a ensinar as famílias a utilizarem os sistemas de CAA, os incluíamos em sessões de atendimentos, reuniões e oficinas, mas e na escola?

Foi assim que essa nova estrada surgiu em nosso caminho sobre a necessidade de eliminar as barreiras de aprendizagem das crianças com PC severa no ambiente escolar. Nesse contexto, algumas questões se anunciam: como se dá o processo de aprendizagem das pessoas que não falam? Quais estratégias de CAA podem ser utilizadas? Como a CAA pode estabelecer relação entre a prática pedagógica e o processo de aprendizagem?

Eliminar as barreiras educacionais é um dos fins estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A política visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Preconiza que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de forma a atender as necessidades educacionais de todos” (BRASIL, 2008, p. 13).

As políticas públicas no Brasil são orientadas pelo princípio da inclusão, abordando a educação inclusiva como tentativa de atender as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, especificamente aquelas que são vulneráveis à marginalização e à exclusão. A prática de educação inclusiva envolve o desenvolvimento de ações que deverão levar em conta não só a garantia de direitos, mas também um ensino de qualidade, independentemente das especificidades de seus estudantes (GIVIGI et al., 2016; GOES; SANTOS; GIVIGI, 2018).

A educação inclusiva direciona o olhar da escola para as especificidades desses estudantes no processo educacional. Possui uma atuação mais ampla, orientando e organizando redes de apoio, promovendo a formação continuada para professores, identificando recursos que possibilitem e ampliem os horizontes do sistema educacional.

Também apoia o estudante com deficiência no estabelecimento de serviços e no desenvolvimento de práticas colaborativas “menos orientadas por técnicas e normas, e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (MOREIRA; BIZARRO, 2010, p. 20). As demandas escolares se constituem desde pequenas intervenções pedagógicas até uma avaliação acessível, o que justifica a importância de discutir a inclusão no contexto escolar, principalmente porque há uma grande diversidade de alunos.

As reflexões que esse contexto provoca precisam ser assumidas pelos profissionais que ocupam seu lugar na escola, e eles são responsáveis por desencadear isso no processo de formação dos estudantes. A inclusão é em primeiro lugar um direito, mas é também um desafio, já que a escola precisa garantir não só um ambiente acessível, mas também a aprendizagem. São necessárias, assim, estratégias organizacionais e adequações em todo o contexto escolar, e,

com as pessoas com deficiência, é preciso visualizar o ser humano por trás da sua condição, eliminando as barreiras de acesso à aprendizagem.

Entre os alunos com deficiência alvo da política estão as crianças com paralisia cerebral (PC). Apesar de não serem citadas especificamente dentro da política, em nossa prática observamos que fazem parte de um dos grupos que mais expõem a dificuldade da escola em conduzir ações no campo educacional inclusivo. A Política Nacional (BRASIL, 2008) fala sobre a participação e a aprendizagem dos alunos como um dos objetivos e apresenta alguns princípios que serão estruturadores das práticas educativas inclusivas. Outro aspecto ressaltado é sobre a garantia do atendimento especializado, mas essa garantia se depara com os obstáculos postos pela realidade das escolas, como a dificuldade de manter o atendimento em contraturno ao da sala comum; necessidade de professores com formação em educação especial para atuar nas salas de atendimento especializado em pequenos municípios; sala com recursos apropriados e com a manutenção devida; acesso à internet, entre outros.

Carnevale et al. (2013) se utilizam do adjetivo “perturbador” para qualificar o contexto educacional, seja comum ou especializado, atribuindo esse adjetivo aos seguintes fatores: a presença de alunos com paralisia cerebral não verbais, nos quais a fala encontra-se prejudicada, ou seja, com necessidades complexas de comunicação (NCC); a ausência de profissionais capacitados com formação de ensino continuado sobre as estratégias de ensino e a avaliação que podem ser utilizadas; o contexto de cuidado com a pessoa com deficiência, as relações aluno-aluno constituídas naquele ambiente, bem como professor-aluno; as formas de comunicação que são utilizadas para expressão das necessidades do aluno e também o lugar que ele ocupa, enquanto aluno, aluno com deficiência. É necessário entender o contexto e a situação do aluno com paralisia cerebral na escola, pois isso será fundamental para a construção, adaptação e implementação de recursos que possam auxiliá-lo.

[...] foi necessário perceber as demandas do ambiente e as necessidades do professor. A partir destes fatores foi possível pensar em recursos com potencial pedagógico que viabilizassem experiências significativas para o processo de aprendizagem do aluno (DELIBERATO; ROCHA, 2012, p. 87).

De acordo com Mélo, Costin e Freitas (2018), as condições clínicas da PC podem influenciar na interação do aluno, nos marcos motores básicos e nas atividades de vida diária. Embora a PC seja uma lesão não progressiva, seu quadro clínico interfere em todas as áreas do desenvolvimento, repercutindo em aspectos voltados para a comunicação e a aprendizagem escolar.

Assim, pessoas com necessidades complexas de comunicação necessitam de técnicas e ferramentas específicas de comunicação que mediem a interação deles com o mundo. Para essas pessoas será necessária a implementação/uso da Comunicação Alternativa e Ampliada. A CAA configura-se como uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA), esta que tem como objetivo principal a redução de limitações funcionais, levando em conta “aspectos tecnológicos, humanos, sociais e econômicos”, bem como as necessidades e individualidades da pessoa e do ambiente em que ela vive (SCATOLIM et al., 2016, p. 245).

Deliberato e Rocha (2012) explicam que a proposta da tecnologia assistiva na educação especial tem como objetivo atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e disponibilizar recursos e serviços que possam diminuir ou sanar suas limitações. Destinada à ampliação da comunicação de pessoas sem fala ou escrita convencional ou transtornos na linguagem oral, a CAA é baseada em sinais ou símbolos pictográficos, ideográficos ou arbitrários; varia de gestos e expressões faciais a sistemas eletrônicos complexos (KRUGER; BERBERIAN; SILVA, 2017; QUEIROZ, et al., 2018; SCHIMER, 2018).

Massaro e Deliberato (2017), por sua vez, apontam a carência de estudos brasileiros sobre as particularidades da educação infantil e sobre a especificidade da criança com deficiência que necessita de CAA, além de assinalarem a necessidade de pesquisadores estudarem esses pontos com o propósito de promover um suporte adequado às suas necessidades, principalmente as que se referem a aspectos da interação.

Outrossim, o estudo de Santos et al. (2019) traz um dado que intriga ao procurar identificar quais recursos de Tecnologia Assistiva estão sendo utilizados por estudantes com PC na escola. Os resultados apontaram que os principais recursos de TA identificados no contexto escolar com esse público são os recursos de mobilidade e os mobiliários acessíveis. Isso permite concluir que há uma preocupação com o acesso físico desse aluno e com a expansão da comunicação, como mostraram os estudos descritos anteriormente. No entanto, poucos estudos descrevem ou analisam como esses estudantes aprendem e como essas ferramentas atuam nesse processo.

O desenvolvimento linguístico, a subjetividade e a expressividade de pessoas com paralisia cerebral são o resultado da interação com o meio sócio-histórico-cultural. Considerando a linguagem como função interacional, pertinente à troca de experiências entre as pessoas, a CAA se configura como ferramenta que possibilita a inserção dessas pessoas em seu meio.

Ao ingressar em uma escola comum de ensino, o aluno com deficiência geralmente experimenta interações que fortalecem uma postura de agente passivo diante de sua realidade, não é visto como aluno capaz de compreender, de fazer questionamentos, não é considerado para realizar determinadas tarefas, atividades, provas que são mais complexas, muitas vezes limitando-o a produzir atividades de pintura e ligar, enquanto o restante da turma faz uma atividade contextualizada na disciplina. Entende-se que esse será um processo dialético, já que o aluno também pode se acomodar a esse lugar e que os olhares sociais, habitualmente, também dão esse sentido à pessoa com deficiência. Assim, esse estudante é exposto a um “paradigma educacional no qual continua a ser o objeto, e não o sujeito, de seus próprios processos” (GALVÃO FILHO, 2011, p. 129).

Esses processos precisam ser constantemente revistos. Nesse contexto, na escola e no caso de alunos com deficiências severas, eles precisarão de recursos específicos de comunicação, de locomoção, entre outros. Esse artefato que acompanha os alunos com deficiência severa interfere nos modos interacionais. Além disso, serão modos diferentes de expressar sua intenção, e, a partir disso, diversas possibilidades emergem dos meios de comunicação e tecnologia que podem auxiliar o aluno, tornando-o ativo no processo de aprendizagem, distribuindo oportunidades para ele se expressar (LINHARES, 2017, p. 43).

Para tornar o aluno ativo no processo de aprendizagem, e em seu processo de comunicação, é de extrema necessidade haja interação com o outro. No entanto, no contexto vivido durante a produção deste trabalho, durante uma pandemia que acometeu o mundo inteiro e que trouxe a necessidade de isolamento social, quais alternativas poderiam ajudar nesse processo?

A pandemia da Covid-19 pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) iniciou-se em dezembro de 2019, na China, gerando uma série de incertezas ao mundo inteiro devido à sua alta velocidade de disseminação e aos grandes números de mortalidade. Sabe-se que “o espectro clínico da infecção por coronavírus é muito amplo, podendo variar de um simples resfriado até uma pneumonia grave. O quadro clínico inicial da doença é caracterizado como uma síndrome gripal”, e suas complicações podem levar a óbito (LIMA, 2020, p. 1).

Devido à alta taxa de transmissão, houve a necessidade do isolamento social e do uso de máscara obrigatório em todo o mundo. No Brasil, apenas estabelecimentos e instituições essenciais mantiveram suas portas abertas. Hospitais excederam suas capacidades a fim de prestar assistência a todos que precisavam de ajuda. Até agosto de 2022 foram registrados 33.964.494 casos, e, dentre esses, 679.336 óbitos, apresentando uma taxa de mortalidade de 323,4 a cada 100 mil habitantes em todo o território brasileiro (BRASIL, 2022).

Com uma nova realidade, com o distanciamento social, para que serviços como o das creches, escolas e universidades voltassem a funcionar, era necessária uma readaptação a fim de que o contágio fosse evitado. Logo, o ensino remoto foi a solução para a realização de aulas de modo seguro, porém não deveria ser a única, já que o acesso à tecnologia e à internet não era para todos.

Com o acesso ao ensino remoto quase de forma abrupta impactando diretamente na adaptação do ensino, os estudantes estão se adaptando para o aprendizado em um novo formato, os professores estão remodelando suas práticas e reinventando suas estratégias para aplicá-las remotamente, mas e para aqueles que já necessitavam de alguma adaptação no ensino presencial, como tem funcionado? Como estão acontecendo as práticas no ensino remoto para os alunos da educação especial? Quais são os desafios para executá-las?

Santos (2020, p. 20) explica que as limitações impostas pela sociedade fazem com que a pessoa com deficiência viva em uma quarentena permanente e se pergunta “Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda?”

Durante o momento atual, somos incentivados a buscar alternativas que possam fortalecer a educação e impulsionados a pesquisar e discutir acerca do contexto atual pandêmico e da Educação Especial com a educação remota para alunos com deficiência, portanto este trabalho tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem de um aluno com necessidades complexas de comunicação (NCC) durante o fechamento das escolas na pandemia pelo Covid-19. Como objetivos específicos, pode-se enumerar: 1) Compreender a dinâmica escolar no processo inclusivo de um aluno com Paralisia Cerebral durante a pandemia; 2) Desenvolver atividades educativas formais e não formais destinadas ao aluno que possibilitem melhora na compreensão dos conteúdos e na relação aluno-professor; 3) Identificar os materiais que estão sendo criados e disponibilizados para apoiar a aprendizagem de estudantes com NCC; 4) Construir um espaço formativo de escuta e diálogo com a professora, enfatizando o acesso a recursos de Comunicação Alternativa no desenvolvimento das práticas pedagógicas; 5) Articular um trabalho colaborativo entre pesquisadora, professor e família.

Esses objetivos se justificam porque, na maioria dos casos, as crianças com PC na escola estão se comunicando de forma mais funcional com o uso da CAA. No entanto, faz-se necessário analisar a CAA enquanto elemento facilitador que medeia as estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem das crianças, de modo que a CAA se efetive enquanto mediadora para acesso a esse currículo.

Os estudos sobre a CAA indicam o sucesso do uso do instrumento quando utilizado em colaboração entre familiares, equipe docente, pesquisador e profissionais que acompanham o aluno, o que acaba por facilitar a implementação do uso da CAA em diversos ambientes, possibilitando maior inclusão e independência do aluno, bem como avaliar as necessidades de adaptação em diversos contextos, melhorando a qualidade de vida do estudante de forma íntegra (DELIBERATO; RODRIGUES; SAMESHIMA, 2009).

Foram essas reflexões que desencadearam o desejo de analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativa-crítica, os processos de ensino e aprendizagem de um aluno com diagnóstico de Paralisia Cerebral no contexto do ensino remoto, utilizando recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada enquanto estratégia metodológica indispensável, especialmente em se tratando do acesso ao currículo pelo aluno com deficiências severas.

Esta dissertação de Mestrado foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), na linha de pesquisa Educação e Diversidade, que tem como enfoque os estudos no campo da diferença, sejam elas de gênero, raciais e da pessoa com deficiência, alvo desta pesquisa. São estudos voltados para vertentes filosóficas, políticas e pedagógicas associados ao processo de inclusão educacional. Este trabalho tem como público-alvo a pessoa com deficiência e aqueles que estão envolvidos em sua realidade educacional, apresentando discussões políticas, sociológicas e pedagógicas relacionadas à educação, ao processo de inclusão e ao ensino e aprendizagem de um aluno com PC. A pesquisa é relevante para a linha mencionada por apontar questões que marcam os processos inclusivos vividos pela pessoa com deficiência, contribuindo para a compreensão das demandas desses estudantes e adensando o conhecimento na área de Educação Especial.

Dessa maneira, tomo como sustentação os princípios teóricos do sociointeracionismo de Vigotski na concepção deste trabalho, combinados à estruturação da aprendizagem e da subjetividade de seus estudos, dentro da perspectiva de que “é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos” (MOLON, 2011, p. 617). Portanto, na interação, a cultura em que o aluno está inserido se torna elemento da natureza humana, e é dentro disso que ele se desenvolve enquanto indivíduo entrelaçado às relações sociais (SILVA, 2015).

O sujeito é fundamentado pela mediação e, através do processo de significação, se constitui nas relações sociais. A linguagem aparece enquanto instrumento responsável pela organização do pensamento para o sujeito ter uma emancipação social e ser ativo e coautor do seu desenvolvimento (VIGOTSKI et al., 1988).

Para discorrer sobre o objeto e apresentar de forma semiestruturada o desenvolvimento desta pesquisa, este estudo foi organizado em mais cinco seções. A próxima exhibe a revisão de literatura com o objetivo de mostrar as pesquisas atuais que giram em torno do objeto deste trabalho, com estudos entre os anos de 2008 e 2021, sendo destacados o público-alvo, a comunicação alternativa e as estratégias desenvolvidas.

A terceira seção é formulada com o intuito de levantar algumas discussões e alguns esclarecimentos sobre o processo de inclusão, e, para tanto, o referencial teórico foi organizado em três partes. Na primeira parte dessa seção, há um levantamento de dados legais, organizados cronologicamente, para que possamos analisar o processo de inclusão em relação às políticas públicas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; também são levantadas algumas questões quanto à teoria e prática legal do direito da pessoa com deficiência – nesta parte estudaremos aquilo que é proposto em teoria e o que deveria ser feito e garantido a todos os estudantes com deficiência.

A segunda parte do referencial teórico traz a discussão sobre a pessoa com Paralisia Cerebral e a Educação Inclusiva, de forma que possamos discutir sobre o caminho a ser percorrido por um aluno com PC. Dessa forma, complementa-se o capítulo anterior ao discutir os pontos da realidade e da prática para além do papel. Já na terceira parte, discutimos a Comunicação Alternativa enquanto um caminho de possibilidades utilizado como estratégia metodológica no ensino remoto, sendo uma alternativa possível para a garantia do ensino e aprendizagem que é previsto na teoria legal vista anteriormente.

Na quarta seção, temos como foco a metodologia, na qual exponho os procedimentos metodológicos na CAA, tratando-se de uma pesquisa qualitativa em que a pesquisa-ação colaborativa-crítica norteia o estudo.

Na quinta seção, temos as análises, os resultados e as discussões encontrados a partir das estratégias que foram implementadas durante a pesquisa, baseados nos pressupostos da matriz sócio-histórica de Vigotski, organizados entre estratégias para o desenvolvimento e a aprendizagem e a organização de conceitos, além da relação entre o contexto atual na escola e o processo de inclusão, assim como a participação da equipe escolar e da família.

Na sexta e última seção, são apresentadas as considerações finais, nas quais destaco os pontos principais deste trabalho, bem como sugestões que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem do aluno com PC.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de compreender sobre pesquisas nacionais publicadas que se equiparam ao tema deste trabalho, foram realizadas consultas bibliográficas que tornassem viável a análise das obras, de forma que isso possibilitasse a elaboração de um quadro geral sobre o estado do conhecimento das pesquisas científicas da área.

Para tanto, o primeiro passo foi a seleção de descritores, que são assinalados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como “um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações” (INEP, 2015, p. 1). No Portal do Thesaurus Brasileiro da Educação, que é um instrumento fornecido pelo INEP que reúne os termos e os conceitos, foram definidos para o trabalho os seguintes descritores: Educação Inclusiva e Paralisia Cerebral.

Um terceiro descritor se fez necessário para a realização desta pesquisa, a saber, o termo Comunicação Alternativa, exposto por Miranda e Gomes como “qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os modos habituais de fala e escrita” (2004, p. 248), porém é um termo que não consta no Portal Thesaurus, utilizado nesta pesquisa. Diante do que foi descrito, um dos focos de pesquisa deste trabalho é o aluno com paralisia cerebral, e destaco aqui a necessidade do uso da comunicação alternativa no dia a dia dessas pessoas, portanto o termo foi eleito de forma que pudesse contribuir ainda mais nesta pesquisa e fortalecer o panorama dos estudos na área.

Após a definição dos descritores, foi estabelecido que os trabalhos que fossem selecionados deveriam se aproximar da pesquisa, apresentando contribuições que evidenciassem o uso da comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral. Assim, um recorte temporal de 2008 a 2021 foi estabelecido por dois motivos: o primeiro é que houve dificuldade em encontrar trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa, então a ampliação foi necessária para que trabalhos importantes fossem adicionados; e o segundo é que 2008 foi estabelecido como ano limite porque foi o ano de lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, que estabelece e evidencia alguns marcos de acesso e direitos da pessoa com deficiência.

Foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES, no Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), com recorte entre os anos de 2008 e 2021, buscando trabalhos em português, cruzando os descritores, e que evidenciassem o uso da Comunicação Alternativa com pessoas com paralisia cerebral em seus resumos.

O resultado da busca nas bases de dados está configurado na tabela 1, a seguir:

**Tabela 1:** Busca de Trabalhos nas Bases de Dados

<b>Descritores: Paralisia Cerebral, Comunicação Alternativa e Educação Inclusiva</b>		
Periódicos CAPES	Scielo	BDTD
5 Artigos 3 Livros	9 Artigos	7 Dissertações
<b>Total de trabalhos encontrados: 24</b>		

Fonte: Dados de Pesquisa (2021).

Após encontrar os 24 trabalhos, foram excluídos inicialmente aqueles que estavam repetidos em uma ou mais bases de dados, e em seguida foi realizada a primeira fase de leitura dos resumos para que fosse possível verificar se o trabalho se encaixava dentro dos requisitos necessários. Dos 24 artigos encontrados, 11 foram excluídos, dentre os motivos estão: repetido em mais de uma base de dados, não pertence ao tema, ou traz outro público-alvo além da paralisia cerebral, portanto 13 pesquisas foram selecionadas para a fase dois, como detalhado na tabela 2:

**Tabela 2:** Busca na Base de Dados

Periódicos CAPES	Scielo	BDTD
5 Artigos 3 Livros	9 Artigos	7 Dissertações
<b>Total de trabalhos encontrados para a fase 1: 24 trabalhos</b>		
<b>Excluídos por repetição: 2 trabalhos</b>		
<b>Excluídos por não possuírem apenas a PC como objeto de pesquisa: 3 trabalhos</b>		
<b>Excluído por não pertencerem ao tema: 6 trabalhos</b>		
<b>Total de trabalhos selecionados para a fase 2: 13 trabalhos</b>		

Fonte: Dados de Pesquisa (2021).

Os objetivos dos artigos, os participantes, o tipo de CAA utilizada e se foi utilizado algum tipo de estratégia estão listados a seguir no quadro 1.

**Quadro 1:** Lista de trabalhos analisados

Autor(es) e ano	Objetivo	Participantes	Uso da CAA	Estratégias
Deliberato (2009)	Descrever as habilidades expressivas orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativo em um aluno com paralisia cerebral.	1 aluno com PC	Prancha	<b>Atividade com história e colagem das figuras dos vocábulos principais,</b>

				<b>relato de experiências e atividades discursivas com os interlocutores</b>
Cesa, Ramos-Souza e Kessler (2010)	Propor diretrizes de intervenção e pesquisa na área de CAA a partir da identificação e síntese de artigos publicados em periódicos que incluíssem sujeitos com paralisia cerebral ou com problemas neurológicos não definidos e/ou com retardo mental.	X	Pranchas, teclados, mouses, símbolos	<b>Contextos hipotéticos da relação cotidiana</b>
Pereira et al. (2011)	Verificar as dificuldades de acessibilidade, sob a ótica dos cuidadores primários, encontradas no cotidiano das crianças com PC.	3 cuidadoras	Não possui	<b>Não específica</b>
Deliberato (2011)	Descrever o uso do sistema de comunicação suplementar e alternativo de um aluno com paralisia cerebral submetido à intervenção.	1 aluno com PC	Tabuleiro de Comunicação	<b>Não específica</b>
Silva (2011)	Analisar interação professor aluno com pc antes e depois da CAA.	1 professora e 1 aluno com PC	Símbolos e cartelas pictográficas	<b>Situações do contexto e conversação</b>
Martins (2011)	Propor uma metodologia de avaliação em acessibilidade ao computador e à comunicação para alunos com deficiência física.	4 alunos e 6 professores	Teclado colmeia, mouse, boardmaker, acionador de pressão, vocalizador, caneta laser em óculos	<b>Livros de história e cartões de CAA, jogos de aprendizagem, livro digitalizado, conversação e formação de frases</b>
Carnevale et al. (2013)	Conhecer a visão de professores sobre a linguagem de alunos com paralisia cerebral sem fala oralizada encadeada ou funcional e investigar, também, o seu conhecimento acerca da comunicação alternativa, assim como seus possíveis usos em sala de aula.	23 professores	Recursos gráficos isolados e objetos, figuras organizadas em pranchas	<b>Não específica</b>
Marcolin (2013)	Compreender como o recurso de Comunicação	3 professoras	<i>Software Boardmaker® with Speaking</i>	<b>Construção textual, ditado,</b>

	Alternativa foi utilizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado com alunos com Paralisia Cerebral.		<i>Dynamically Pro v.6</i>	<b>jogo da memória, contexto do aluno/escola</b>
Dounis (2013)	Analisar a atividade docente de uma professora implicada em um processo de consultoria colaborativa para inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral.	1 Professora	Prancha	<b>Jogo da força, fábulas, atividades de número e quantidade</b>
Cesa e Mota (2015).	Investigar as áreas multidisciplinares que se dedicam aos estudos e as temáticas vigentes nos últimos cinco anos.	X	Pranchas, sistema de comunicação por troca de figuras – pecs, vocalizadores.	<b>Não específica</b>
Krüger et al. (2017)	Analisar como a CSA vem sendo delimitada enquanto área específica, em âmbito internacional e nacional, e quais as concepções de linguagem predominantes nesse processo.	X	Pranchas, softwares e vocalizadores	<b>Não específica</b>
Modesto (2018)	Planejar, intervir e avaliar recursos e estratégias por meio de sistemas de CSA em sala de aula comum, favorecendo a alunos com paralisia cerebral não oralizados participarem da atividade pedagógica.	2 alunos com PC e 4 professoras (2 de sala comum, 2 do AEE)	Boardmaker, Arasaac e pranchas	<b>Construção textual de histórias, figuras geométricas, adição e subtração, características dos personagens e reconto</b>
Vidor et al. AI (2021)	Verificar quais métodos de CAA interferem positivamente nas habilidades de linguagem de crianças com PC, a fim de qualificar a implementação de técnicas e procedimentos de CAA nessa população.	X	Prancha manual com símbolo computadorizado e recurso eletrônico com saída de som/voz	<b>Não específica</b>

Fonte: Dados de Pesquisa (2021).

Pereira et al. (2011) trazem enquanto participantes de sua pesquisa três cuidadores primários de crianças com diagnóstico de paralisia cerebral com idades de seis, oito e dez anos. Todas são as mães biológicas e, durante a entrevista realizada, elas citam as dificuldades quanto às barreiras arquitetônicas, por exemplo, “ausência de pisos adequados, degraus, rampas, dimensão de portas, corrimãos, banheiros e transporte urbano” (PEREIRA et al., 2011, p. 302); utilização de transportes públicos junto com a acessibilidade atitudinal, que é a acessibilidade

que faz referência à atitude do outro, além de dificuldades de comunicação quanto “a troca de olhares, os encontros e os contatos humanos” (PEREIRA et al., 2011, p. 303).

Quanto ao processo da Educação Inclusiva, as leis da Educação Inclusiva no Brasil, em sua teoria, tentam incentivar “o desenvolvimento adequado de habilidades e competências do indivíduo com deficiência” (PEREIRA et al., 2011, p. 304). As cuidadoras que participaram da pesquisa relataram grande preocupação com o desenvolvimento das crianças e contaram as dificuldades para encontrar vaga nas escolas comuns. Elas finalizam o estudo sugerindo a implantação de políticas destinadas à acessibilidade, de forma que possibilitem a construção de um “processo de acessibilidade” que é de responsabilidade de todos.

Apesar de o estudo citar as dificuldades de comunicação quando fala sobre acessibilidade atitudinal, aquela que faz referência à atitude do outro para com a pessoa com deficiência, não cita as necessidades da criança em expressar seu desejo, a CAA como ferramenta e também não faz referência a estratégias que as cuidadoras utilizam para se comunicar com as crianças com paralisia cerebral.

O estudo realizado por Carnevale et al. (2013) contou com a participação de 23 professores de uma escola especial em que 11 deles tinham contato direto em sala de aula com alunos com deficiência, o restante em algum momento já tivera algum contato em sala de aula, mas, no momento da entrevista, não. Um dos professores relatou ter dúvidas sobre a “presença de linguagem” nos alunos com Paralisia Cerebral.

[...] distinção entre fala e linguagem comparece, desta vez, na visão que os professores possuem da fala enquanto uma realização estrita do aparato fonador, ou seja, expressão articulada e audível regida pelos movimentos do organismo (CARNEVALE et al., 2013, p. 251).

Os 23 professores entrevistados contam que já usaram algum meio alternativo de comunicação para interagir com seus alunos, porém a maioria usa em tarefas acadêmicas. 16 deles disseram já terem usado estratégias com figuras isoladas, e dois deles as organizam de forma sistemática como pranchas. É importante dizer que a condição acima causa obstáculos à inclusão escolar, e o trabalho sugere a necessidade de formação continuada com os professores (CARNEVALE et al., 2013).

Portanto, apesar de os professores da pesquisa anterior utilizarem alguma estratégia nas tarefas acadêmicas de seus alunos, não é de forma aprofundada ou de uso contínuo. O próprio estudo evidencia em seus resultados a necessidade de formação continuada desses professores, assim como não deixa claro quais são as estratégias e as figuras que são utilizadas.

O próximo trabalho analisado conta com uma análise de periódicos internacionais em que 26 periódicos foram vistos sob as novas perspectivas em CAA. O estudo de Cesa, Ramos-Souza e Kessler (2010) explica que a maioria dos artigos encontrados conta com informações sobre o design do instrumento utilizado, cores e tamanhos, mas poucos são os periódicos que trazem a investigação e aplicação de estratégias com relação ao usuário e à família. A sala de aula é pouco citada como um ambiente em que a CAA poderia ser utilizada.

Agora numa perspectiva nacional, Cesa e Mota (2015) investigaram quais as áreas multidisciplinares que se dedicam aos estudos e às temáticas da CAA num período de cinco anos. As publicações foram divididas por áreas: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Educação. A maioria dos artigos estava na área da Fonoaudiologia e apenas dois trabalhos na área da Educação. O estudo mostra os resultados após o uso da comunicação alternativa, ressaltando de que forma ela foi utilizada em diversos ambientes.

Apesar do número pequeno de trabalhos na área da Educação, o resultado é positivo quando a CAA é utilizada nas práticas de suporte e inclusão de alunos. A CAA é usada como meio de oralidade, escrita, leitura e compreensão, mas nesse caso ainda há um número pequeno de trabalhos quando o assunto é inclusão, e não deixa claro quais foram as estratégias utilizadas nos estudos.

Vidor et al. (2021) realizam um estudo de revisão sistemática que tem como objetivo identificar os sistemas de CAA que interferem positivamente nas habilidades de linguagem de crianças com PC. Foram seis trabalhos analisados, e as autoras contam os métodos que são utilizados, o tipo de acesso da criança e destacam também algumas habilidades que foram ampliadas a partir do uso da CAA, “aspectos referentes a percepção, a atenção, ao raciocínio, a conceituação, a linguagem e a alfabetização” (VIDOR et al., 2021, p. 454).

O estudo desenvolvido por Kruger et al. (2017) faz um apanhado histórico-bibliográfico sobre a CAA internacional e nacional e explica que nos trabalhos analisados a CAA é tida predominantemente como uma “concepção instrumental” derivada de abordagens behavioristas e cognitivistas, mas alguns dos estudos acompanham uma perspectiva sócio-histórica de Vigotski e assumem “aspecto constitutivo de dialógico de linguagem” fundamentados no interacionismo. O estudo traz ainda que há necessidade de mais estudos clínicos e educacionais que sejam fundamentados nessa perspectiva “dialógica da linguagem” e ressalta a importância de transpassar a CAA em diversas áreas tanto da saúde quanto da educação (KRUGER et al., 2017, p. 274).

Deliberato (2009) traz como objetivo a descrição de habilidades expressivas de um aluno com PC durante a implementação do recurso de CAA. Foi selecionado o sistema *Picture*

*Communication Symbols* (PCS) em uma prancha de baixa tecnologia, descrevendo a atividade realizada durante algumas sessões e também as expressões não verbais da criança, visto que é comum que as crianças com PC que não falam usem gestos e expressões para indicar suas necessidades. A autora ressalta a importância de informar aos profissionais de educação e saúde da importância da CAA na construção da linguagem da criança.

Em outro estudo realizado por Deliberato (2011) com objetivo de descrever o uso do sistema de CAA de um aluno com PC, o sistema é utilizado em um tabuleiro de comunicação confeccionado junto àqueles que fazem parte da rotina da criança, isto é, a família, os pesquisadores, os profissionais de saúde e os profissionais da escola, o que reforça a ideia de ampliação do ambiente, bem como a importância de percorrer diferentes espaços e dar mais oportunidade de conversação e expressão ao aluno. O trabalho não especifica quais foram as estratégias utilizadas durante esse momento da pesquisa.

Silva (2011) traz como objetivo de sua dissertação de mestrado analisar a interação professor-aluno com paralisia cerebral antes e depois do uso da CAA. Inicialmente, o autor faz uma formação com os professores da escola com a intenção de familiarizá-los sobre a CAA; essa formação conta com a construção de símbolos e cartelas pictográficas, que seriam usadas com o aluno alvo da pesquisa. Dentro das estratégias utilizadas em sala de aula, descreve que a CAA é usada principalmente em situações do contexto escolar e de conversação, e, após a implementação, foi possível notar a ampliação de “elos comunicativos”.

Em seu trabalho, Marcolin (2013) usa o *Software Boardmaker® with Speaking Dynamically Pro v.6* enquanto recurso de CAA com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com PC. Relata que uma das dificuldades encontradas inicialmente teve relação com o conhecimento dos professores sobre o recurso que já existia na escola, mas, com a informação necessária, os professores, junto com seus alunos, passaram a construir suas pranchas no *software*, fizeram atividades escolares como ditado de palavras e frases, jogos de memória e formações frasais sobre o contexto do aluno e da escola.

O trabalho seguinte trata-se de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar a atividade docente implicada em um processo de consultoria colaborativa de um aluno com PC e tratou de diversas adaptações para o aluno em conjunto com a professora, adaptações de atividades até adaptações físicas de locomoção, como o uso de um banco com rodas para facilitar a movimentação do aluno em sala de aula como recurso de CAA. Dounis (2013) utiliza principalmente a prancha de comunicação e aponta algumas estratégias como jogo da forca, fabulas e atividades de matemática.

Modesto (2018) realizou um estudo com dois alunos com paralisia cerebral e quatro professores, dois da sala comum e dois do AEE, que juntos planejavam as ações antecipadamente para permitir as discussões acerca da intervenção e seguiam uma sequência que consistia em: planejamento das atividades, avaliação do perfil do aluno, qual recurso seria utilizado na aula, o mesmo recurso agora adaptado, quais estratégias e o conteúdo curricular, e observação das interações, intervenções em sala de aula e por último a avaliação. Eles utilizavam o *Software Bordmaker* e Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC) para construção do material e estratégias como histórias, características dos personagens, reconto, figuras geométricas e atividades de adição e subtração.

O trabalho de Martins (2011) tem como objetivo propor uma metodologia de avaliação em acessibilidade ao computador e a comunicação para alunos com deficiência física. Foram participantes da pesquisa quatro alunos com PC e seus respectivos professores do AEE. Um dos primeiros apontamentos da pesquisa faz referência à dúvida dos professores em saber se seus alunos estão aprendendo, já que não se comunicam de forma oral e escrita. Isso reafirma a importância da aplicação dentro do contexto de vida do aluno e da escola, utilizar baixa e alta tecnologia, recursos como teclado em colmeia, acionadores de pressão e vocalizadores, associados a estratégias de jogos de aprendizagem, livros digitalizados, cartões de CAA. O estudo mostrou um resultado positivo quanto à interação do aluno tanto na escola quanto em casa com seus familiares.

Enfatiza-se, mais uma vez, a importância da tríade entre os profissionais da escola, a família e o pesquisador, ampliando os lugares e o uso da CAA de forma mais independente e a prática de atividades e estratégias que possibilitem maior qualidade de vida e interação dos alunos com deficiência.

O uso da CAA vem trazendo vantagens quanto à comunicação, à expressão e ao desenvolvimento das crianças que fazem uso dela, nesse caso com PC, ampliando aspectos comunicativos e oportunizando à criança, o aluno com deficiência, o acesso não limitado ao currículo, bem como o desenvolvimento de habilidades que auxiliam sua aprendizagem escolar. A partir dos trabalhos analisados, foi possível observar que a CAA vem solidificando seu caminho e ganhando cada vez mais espaço, e, quando utilizada como estratégia de mediação da aprendizagem e da comunicação em múltiplos ambientes, traz resultados positivos que ampliam as possibilidades da pessoa com PC.

Ao descrever os tipos de CAA que são utilizados, como pranchas, pictogramas, vocalizadores e recursos eletrônicos de imagem/som, nota-se que possibilitam que outros pesquisadores, profissionais e familiares envolvidos com a pessoa com NCC possam

compreender a importância de tal recurso para garantir a interação, a comunicação e a inclusão dela. Deliberato (2011) reafirma a importância da ampliação do uso desses recursos em outros ambientes frequentados pela pessoa que faz uso da comunicação alternativa. Esse fato retoma uma das problemáticas que alavancaram e possibilitaram o surgimento deste trabalho, visto que, ao usar a CAA no setting terapêutico, apenas restringiríamos o aluno a se expressar somente naquele ambiente; mas, ao ampliarmos essa possibilidade para seus familiares e para a escola, aumentamos a possibilidade de interações possíveis, de aprendizagem, de comunicação, tornando esse aluno sujeito ativo de suas vontades.

Um outro fator apresentado por Kruger et al. (2017) é a perspectiva sócio-histórica fundamentada pelo interacionismo de Vigotski, utilizada para trazer a possibilidade do uso da CAA dialogando com a linguagem, já que a maioria das pesquisas que constituem a CAA é predominantemente behaviorista; são poucas as pesquisas que trazem o sociointeracionismo como possibilidade do uso da CAA.

Além disso, Marcolin (2013) trouxe uma realidade comum em nossas práticas, a ausência de conhecimento sobre os recursos disponíveis. Algumas vezes, quando o GEPELC faz algum tipo de trabalho em alguma escola comum, nos deparamos com uma série de recursos e materiais disponíveis mas que, sem o conhecimento e a formação adequada para utilizá-los, são colocados de lado e não são utilizados, o que justifica a necessidade de formação de professores e de educação continuada – que comumente fazem parte do nosso projeto para que dessa forma consigamos atingir mais e mais professores da rede pública de Sergipe na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

Porém, há necessidade de mais estudos no campo da Educação que utilizem a CAA, pois, como Cesa e Mota (2015) mostraram, em sua maioria são da área da Saúde. Também há a necessidade de explicar quais foram as estratégias utilizadas dentro das pesquisas para que desse modo possamos dar acesso ao maior número de pessoas a fim de guiá-las no caminho da inclusão de alunos com deficiência.

Diante da realidade recente em que vivemos, nenhum dos trabalhos encontrados fala sobre o desenvolvimento de atividades de CAA durante a pandemia de Covid-19 com alunos com Paralisia Cerebral, o que justifica ainda mais a necessidade de trabalhos que tragam a Comunicação Alternativa dentro do ambiente escolar e que se discutam os recursos disponíveis para aplicá-los à nova realidade com o fito de garantir o direito de todos à educação, garantindo sua aprendizagem.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas educacionais no Brasil priorizam a permanência do aluno no ensino comum “com base no direito de equiparação de condições e sem discriminação”, indicando que a construção das políticas inclusivas está sob influência dos órgãos internacionais e da pressão popular daqueles que se sensibilizam com o tema, o que incentiva a política de inclusão, exigindo das instituições escolares maior abertura e sugerindo “acolher a diversidade” (ZILLIOTTO; GISI, 2018, p. 101).

Para entender sobre a educação inclusiva aqui, se faz necessário retomar aspectos políticos e históricos de toda essa trajetória, bem como compreender os desafios que são enfrentados atualmente em busca da inclusão para alunos com deficiência em escolas comuns. Dessa forma, teremos um panorama daquilo que é previsto por lei e tido como base para fortalecer a educação de pessoas com deficiência.

Zilliotto e Gisi (2018, p. 102) fazem referência às “primeiras concepções” sobre a educação especial no Brasil, retomando a época do início da República, em que as palavras “escola/educação” e “deficiência” não eram mencionadas em conjunto nos discursos de políticas públicas. Na Constituição Federal Brasileira de 1934, por exemplo, no artigo de número 149, se afirma que “A educação é direito de todos”. O mesmo documento, em seu capítulo II – Da Educação e Cultura, não cita em momento algum a pessoa com deficiência, o que acaba por excluí-la à medida que não deixa claro quais medidas deveriam ser tomadas para a inclusão desses alunos (BRASIL, 1934).

Dessa maneira, as pessoas com algum tipo de deficiência eram agrupadas em instituição assistenciais, as quais não tinham enquanto objetivo a educação, e eram mantidas nesses lugares para o que, na época, era tido como proteção, demarcando a segregação a lugares isolados da sociedade (ZILLIOTTO; GISI, 2018).

O primeiro acontecimento dos direitos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. O documento é usado para nortear as decisões tomadas internacionalmente, tem como base os direitos humanos fundamentais, reconhece a dignidade e o valor da pessoa humana e a igualdade de direitos dos homens e é um documento com o ideal comum da importância dos direitos de cada indivíduo dentro de uma sociedade.

Em 1961, entra em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que tem como objetivo a fixação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando mais autonomia a órgãos estaduais de educação, garantindo recursos à União e aos Municípios e tornando obrigatórias a formação mínima exigida para professores e a matrícula de alunos no ensino primário. Complementando o ensino, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornava o ensino dos 7 aos 14 anos obrigatório e mencionava a formação preferencial do professor da 1ª até a 4ª série e a habilitação específica para as séries seguintes; já para o Ensino Superior, precisaria da formação como especialista.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, diferentemente da instituída em 1934, traz enquanto objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Fala, no artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e, no artigo 206, inciso I, da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Ainda dá ênfase à pessoa com deficiência na educação quando especifica o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III).

Internacionalmente, outro documento se destaca no ano seguinte, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que é um documento que trata dos direitos fundamentais das crianças, por exemplo, direito à vida e à proteção, vedando qualquer tipo de preconceito e assegurando o direito da pessoa com deficiência à educação (UNICEF, 1989).

No mesmo ano, no Brasil, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que prestava “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social”, e, na área da educação, entraram em vigor as seguintes medidas: Educação Especial como modalidade educativa no sistema educacional, profissional habilitado e sua inserção nas escolas públicas e privadas, oferta gratuita e obrigatória da “Educação Especial em estabelecimento público de ensino”, programas de Educação Especial para alunos internados em unidade hospitalar, “acesso aos benefícios, conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo” e direito à matrícula compulsória (BRASIL, 1989). Dessa forma, o direito da pessoa com deficiência é instituído em lei, ofertando a possibilidade de integração dentro das salas de aula abrangendo desde as séries iniciais até a formação profissional. A acessibilidade arquitetônica também é um dos fatores importantes citados na lei, oportunizando o acesso para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quarenta e dois anos depois da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, que afirma que toda pessoa tem direito à educação, aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que, além de lembrar o princípio básico de educação para todos, pontua: “[...] educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Zeppone (2011) aponta que a Conferência na Tailândia foi uma tentativa de lembrar o alcance da educação para todos, a fim de satisfazer tanto as necessidades básicas de educação quanto outros ambientes de aprendizagem, já que a “família, a comunidade e os meios de comunicação” também foram convidados. Na mesma Conferência, foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; seus artigos tratam de questões como satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, promover equidade e um ambiente adequado, entre outros (ZEPPONE, 2011, p. 366).

Retornando ao Brasil, no mesmo ano, 1990, temos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, no artigo 54, fala que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso II)”, e, no artigo seguinte, reforça o direito à educação quando determina que “pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, tornando obrigatória a presença de todas as crianças no ambiente escolar (BRASIL, 1990).

Quatro anos depois, acontece na Espanha, na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial, que dispõe de políticas e práticas da área da Educação Especial. Um dos princípios que orientam a “Estrutura de Ação em Educação Especial” é que as escolas precisam acomodar todas as crianças e os adolescentes “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, o que gera uma série de desafios às escolas, pois faz referência a todas as crianças que precisem de alguma necessidade educacional especial, seja deficiência ou dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Existe a partir disso um consenso de que esses jovens com necessidades especiais precisavam estar incluídos exatamente como as outras crianças, o que leva ao conceito de “escola inclusiva”:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete

no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. [...] É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

A forma pela qual se oferece a aprendizagem, os professores e a escola devem se ajustar à necessidade do aluno e não aguardar que o aluno se ajuste à escola. No mesmo ano, no Brasil, é lançada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial (1994), que traz como objetivo geral a fundamentação e orientação no processo educacional de pessoas com deficiência, sendo orientada por princípios específicos: Normalização, conceituada no documento como “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração” (BRASIL, 1994, p. 22), que, ainda segundo o documento, se trata de oferecer oportunidades o “mais semelhante possível às formas e condições do resto da sociedade”. O substantivo feminino tido como um princípio no documento traz como significado no dicionário “Ato de tornar normal”, e a justificativa do uso do termo é a seguinte:

A ideia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados). No aspecto *meios* significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres (BRASIL, 1994, p. 38).

Um outro princípio é o de Integração, que faz referência a igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres, e é descrito no documento que o princípio resulta “necessariamente em reciprocidade”. Já o princípio da Individualização pressupõe um atendimento educacional adequado às características pessoais. Existem outros princípios que regem o documento, mas um que se destaca é o chamado Princípio de Legitimidade, que objetiva a participação das pessoas com deficiências “de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas” (BRASIL, 1994, p. 41).

Ainda em 1994, a Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994, dá direito aos alunos da Educação Especial à participação em estágios. Dois anos depois, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz em seu capítulo V o tópico “Educação Especial”, dizendo, no artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, se necessário, serviços especializados na escola regular, mas, segundo Garcia e Michels (2011), “não há referência a

quem define sua necessidade”. No parágrafo seguinte do documento, consta que os atendimentos serão feitos em classes, escolas e serviços especializados sempre que não for possível integralizar as necessidades específicas do aluno na sala comum, o que tem sido usado como justificativa legal de manter alunos que possuem alguma característica mais severa em instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Trata, também, no artigo 59, de currículos e métodos que atendam as necessidades específicas de cada aluno e assegura o término específico para quem não atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental por causa da deficiência e a aceleração dos estudos no caso dos superdotados (BRASIL, 1996).

Na sequência, o processo de análise se volta para o documento que foi elaborado durante a Convenção de Guatemala em 1999, sendo que, segundo Raiol, Costa e Guimarães (2021), foi através dela que foi possível discutir sobre o tratamento desigual das instituições especializadas, onde haveria uma “discriminação negativa”, pois as classes e escolas especiais não garantiam a integralização desses alunos (RAIOL; COSTA; GUIMARÃES, 2021, p. 10).

No final de 1999, no Brasil, surge o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. O Decreto traz, na seção II – Educação, art. 24, item II, sobre a inclusão “da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999).

No ano seguinte, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas para promover a acessibilidade das pessoas que possuem algum tipo de deficiência motora (BRASIL, 2000), e desde então as instituições vêm se adaptando para atender essas concepções, possibilitando a inclusão em todos os espaços (KASTRUP; THOMA, 2018).

Essa lei traz em suas linhas diferentes tipos de acessibilidade, em sua maioria arquitetônicas e urbanas. Quando pensada e aplicada à realidade de 2021, é possível observar que muitos lugares não fazem a aplicação da lei, pois, em diferentes ambientes, notamos a ausência de itens básicos como rampa de acesso, sinalização adequada e desnivelamento de calçadas; é comum em escolas, por exemplo, encontrarmos o espaço de recreação em uma área desnivelada, ou com solo arenoso, dificultando o acesso a alunos que fazem uso da cadeira de rodas.

Em 2001, o Ministério da Educação lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento fala sobre o sistema de ensino fazer a matrícula de

todos os alunos e ser responsável das escolas organizarem o atendimento dos alunos com alguma necessidade especial. Em seu art. 1º, parágrafo único, assegura o atendimento especializado desde a Educação Infantil, desde que seja evidenciado mediante avaliação e interação com família e comunidade (BRASIL, 2001); apesar de assegurar o acesso ao atendimento, apresenta uma falha ao não especificar quem deve avaliar o aluno, portanto abre uma lacuna legal para justificar a ausência desse atendimento. É possível perceber que, apesar de as “diretrizes ampliarem a atuação da educação especial”, dando mais autonomia às escolas e garantindo a matrícula desses alunos, “ainda são tímidas na adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino” (GISI; BUCCIO, 2014, p. 6).

No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, traz em um tópico a Educação Especial e destaca que o grande avanço que poderia ser produzido pela educação seria uma escola inclusiva que “garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 1). Em outubro do mesmo ano, foi decretada, através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Na escola atual, a discriminação contra os alunos com deficiência acontece de diferentes formas e maneiras, seja através da exclusão do aluno de práticas educacionais, ou através do bullying, considerado um “conjunto de atitudes conscientes e intencionais, com ações agressivas, perpetradas por um aluno ou grupo contra outro” (CAMPOS; CAMPOS, 2019, p. 78), o que culmina em diversas consequências psicológicas, de isolamento e evasão escolar dos alunos com deficiência. Assim, cabe às equipes docente e gestora ter conhecimento acerca do tema e evitar o aparecimento dessas práticas, bem como permitir a inclusão de todos e acolher o aluno.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que é formada por uma série de princípios a serem observados na organização de cada instituição. Ela traz como algumas de suas orientações, por exemplo, “o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga uma cartilha intitulada *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, com o objetivo de divulgar os conceitos mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional, com um olhar voltado para o acolhimento de todas as pessoas, sem preconceitos (BRASIL, 2004). No final do ano, é publicado o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que dá atendimento prioritário a pessoas que possuem alguma mobilidade reduzida ou deficiência e também

estabelece normas e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas, “a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação”, por exemplo (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. O programa é destinado à concessão de bolsas de estudo para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de Ensino Superior. Em seu art. 2º, esclarece para quem as bolsas são destinadas, e dentre esses estão “o estudante portador de deficiência, professor da rede pública de ensino” (BRASIL, 2005). Surge ainda o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe ações para garantir o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (BRASIL, 2008).

Foi lançado em 2007 o documento criado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O documento chama-se Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e é estruturado da seguinte forma, com cinco eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, e tem como objetivo promover no currículo da atenção básica temas relativos à inclusão (BRASIL, 2007). Também em 2007 temos o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que “reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa” e traz temas como a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007, p. 5).

A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que dispõe sobre o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, contou com a junção de esforços da “União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade”, sendo voltado para a garantia de acesso ao ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. O Plano traz em seu art. 2º, item IX, a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007, p. 1).

Lançada pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantirem o atendimento especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a acessibilidade e a intersectorialidade (BRASIL, 2008). No mesmo ano, apesar de ter sido revogado em 2011, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, considerava o atendimento educacional especializado um conjunto de atividades e recursos prestados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Apesar disso, ainda é comum, principalmente em cidades pequenas, que os estudantes com deficiência não tenham acesso ao atendimento educacional especializado, mas o oposto também acontece: alunos que não frequentam a sala comum e seus estudos são restritos à sala onde acontece o AEE. É ainda mais restrito quando pensamos no aluno com paralisia cerebral que apresenta um comprometimento motor grave, pois, nesses casos, quando existe, o atendimento educacional especializado é realizado no mesmo turno da aula comum, portanto o aluno acaba sendo retirado do ambiente; isso acontece por um déficit nas pequenas escolas onde o AEE é realizado apenas em um turno ou pela ausência de transporte que permita o deslocamento em diferentes horários.

Em 2009, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que tem como objetivo promover e assegurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). No mesmo ano, o Conselho de Educação Básica – CEB lançou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” e dispõe, em seu art. 5, que o AEE deve ser feito em sala de recursos funcionais em turno inverso ao da escolarização e que não substitui as classes comuns (BRASIL, 2009, p. 1).

Apesar de existir uma resolução em vigor há cerca de 12 anos, ainda encontramos diversos ambientes na escola sendo utilizados como sala de recursos – bibliotecas, por exemplo, salas de informática e até secretaria – além de alunos com deficiência que frequentam apenas a sala de recursos e são excluídos das classes comuns, ou que muitas vezes são retirados da classe em determinados dias e horários para a realização do atendimento educacional especializado.

Em 2010, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do CEB. No tópico Educação Especial, art. 41, é dito que o projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar devem atender à melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular de forma que o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas seja intensivo (BRASIL, 2010).

Assinado em 2011 pela então Presidenta Dilma Rousseff, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, trazendo em seu primeiro artigo algumas diretrizes a serem seguidas:

I-garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades [...] III- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. [...] VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, p. 1).

O Decreto de 2011 também diz que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado com o objetivo de eliminar as barreiras que possam atrapalhar o processo de escolarização de estudantes (BRASIL, 2011). O Decreto “rompe com a prática” que vinha sendo questionada na Educação Especial, a escolarização em escolas e classes especiais, e amplia o olhar para as classes comuns. Assim, segundo Viegas e Baptista (2016), a escolarização dos alunos com deficiência passa a construir discursos mais fortes, considerando-se a perspectiva legal.

No mesmo ano, através do Ministério da Educação, foi lançado o Plano Nacional de Educação 2011-2020, que traz metas a serem cumpridas durante o tempo citado. A quarta meta fala sobre “universalizar para a população de 4 a 17 anos o atendimento escolar para os estudantes com deficiência”; o documento também cita que deverá atender a implantação de salas de AEE e fomenta a formação continuada de professores, além da garantia de transporte acessível, entre outros aspectos (BRASIL, 2011, p. 23).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que tem como diretrizes alguns itens como a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, e tem como estratégia a intenção de garantir a oferta de educação inclusiva, vedando a exclusão do ensino regular sob “alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A Lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), e traz como consideração da aplicação da lei dentro do quesito *acessibilidade* o acesso à informação e comunicação, o que inclui os sistemas e as tecnologias que são utilizadas para tal.

No quesito *desenho universal*, traz a tecnologia assistiva, objeto deste estudo, como um recurso a ser utilizado, e como um quesito especifica os equipamentos, os recursos e as metodologias que promovem a funcionalidade e participação da pessoa com deficiência. No capítulo IV, Do Direito à Educação, assegura à pessoa com deficiência um sistema inclusivo em todos os níveis e por toda a vida e especifica que é dever do Estado, da família, da escola e da sociedade assegurar uma educação de qualidade, salvo de toda e qualquer violência e discriminação (BRASIL, 2015).

A tecnologia assistiva vem sendo usada na educação inclusiva através de recursos e estratégias que possibilitem a acessibilidade e aprendizagem dos alunos com deficiência, porém, apesar de os documentos oficiais deixarem claro que há necessidade de adaptação e adequações dos materiais utilizados pelo aluno com deficiência, esses recursos ficam, em sua grande maioria, retidos em salas multifuncionais, ou de atendimento especializado, o que acaba por fazer o oposto do que é indicado e limita o acesso do aluno a apenas um ambiente (ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Aqui vemos a tecnologia assistiva como recurso que deve ser utilizado dentro e fora do ambiente escolar a fim de promover maior participação da pessoa com deficiência em sociedade. Dentro das tecnologias assistivas temos, também, a Comunicação Alternativa e Ampliada, que vem trazendo bons resultados quanto a oportunizar às pessoas com deficiência se expressarem, podendo ser utilizada na sala de aula como recurso facilitador para a realização

de atividades e conversação. Dessa forma, garante ao aluno com deficiência a participação nas atividades escolares e na socialização.

Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Já no ano de 2018, foi decretada, através do Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018, a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, documento que regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, trazendo principalmente preceitos de acessibilidade relativos à construção e à acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2018).

Em 2019, foi divulgada pelo governo brasileiro a reforma na Política Nacional de Educação Especial para o ano de 2020, através do Decreto nº 10.502, de 2020, alvo de severas críticas de diversas entidades, pesquisadores e profissionais da área por apontar retrocessos no que tange à perspectiva inclusiva. Isso porque a reforma fortaleceria a “volta de modelos paralelos e fragmentados entre Educação Especial e ensino regular” (CARMO et al., 2019, p. 17).

Ao propor a retirada da “perspectiva da educação inclusiva” na política nacional e a flexibilização dos sistemas educacionais, correndo o risco de retrocessos no modelo educativo e de retorno à institucionalização, o que foi proposto pelo então Presidente Jair Bolsonaro, houve várias críticas, pois, segundo Givigi et al. (2020, p. 8), a “reabertura de escolas especiais, classes especiais, dentre outras, marca um grande retrocesso na educação inclusiva, indo na contramão da perspectiva mundial”. No entanto, os projetos de decreto legislativo (PDL) 427/20 e 429/20 suspenderam a aplicação da reforma da Política Nacional de Educação Especial, uma vez que, de acordo com o Poder Legislativo do país, a reforma tinha a ideia contrária à da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2020).

Porém, o decreto ainda corre no Supremo Tribunal Federal (STJ), onde o decreto deve ser analisado e discutido. O Ministério da Educação (MEC) de Bolsonaro segue defendendo que será um benefício para os alunos que não se adequam à escola regular. Usando um discurso de que existem alunos que são “impossíveis de conviver”, o discurso do Ministro Milton Ribeiro abre brechas para um retrocesso profundo na história e luta das pessoas com deficiência em nosso país.

Assim, o governo bolsonarista causa uma rachadura em direitos já garantidos, principalmente as políticas públicas que envolvem causas sociais e educacionais, alvo constante de seus ataques salientando sua posição segregacionista. Essa realidade, que não se presentifica

em todos os estados brasileiros, em Sergipe é reforçada pelos discursos assistencialistas de professores e governantes, fazendo com que crianças com paralisia cerebral severa sejam, muitas vezes, incluídas nesse discurso de “impossíveis de conviver”, associado ao discurso preconceituoso de que “não conseguem aprender nada”; logo, são mantidas em escolas especiais na falsa idealização de que ali estarão incluídas.

Todas essas políticas públicas promoveram uma mudança significativa nas instituições de ensino, tornando-se o foco da Política de Educação Inclusiva no Brasil. Diante disso, o número de alunos com deficiência aumenta nas escolas, e, por consequência, a preocupação passa a ser sobre a permanência, o acesso e a qualidade do ensino prestado (CARMO et al., 2019). Ainda cabe ressaltar que “a Lei por si só não resolve as carências estruturais históricas” (COSTA, 2014, p. 12), mas coloca em evidência as obrigações em busca de melhorias, de mudanças, a fim de promover o direito e o acesso garantido às nossas crianças ao que é teoricamente legal.

### 3.2 CONCEITOS DE VIGOTSKI E AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL

Agora que construímos o percurso histórico-legal para a inclusão acerca do que é previsto por lei para acontecer nas escolas e nos espaços de formação, veremos neste item os estudos de Vigotski sobre a aprendizagem e a mediação, bem como as implicações do dia a dia de alunos, professores, escola e família e a importância desses espaços no desenvolvimento educacional e pessoal das crianças com Paralisia Cerebral.

Na trajetória da Educação Especial, passamos por diversos contextos, como exclusão social nos anos iniciais, institucionalização segregativa, integralização e, por fim, a inclusão desses alunos em escolas regulares de ensino, por isso a necessidade de falarmos sobre políticas públicas, uma vez que, dessa forma, é possível ver as brechas e impulsionar o desenvolvimento e a elaboração de novas políticas que garantam cada vez mais os direitos da pessoa com deficiência.

A escola é um dos primeiros ambientes sociais de que as crianças irão fazer parte, além do meio familiar, e é através dela que outras portas vão sendo abertas. Sanchez, Almeida e Gonçalves (2017, p. 84) explicam que os “primeiros contatos com aspectos e conteúdos formais” acontecem na escola, e isso tem implicações diretamente na organização da escola para as adaptações necessárias que possibilitem ao aluno se tornar sujeito ativo dentro desse contexto.

Quando pensamos na escola enquanto um lugar de direito de todos, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência, precisamos refletir acerca das dificuldades que os alunos com necessidades complexas de comunicação enfrentam e meditar sobre as possibilidades de romper as barreiras encontradas no meio educacional.

Em que pese todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando [...] no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica (VIGOSTKI, 2021, p. 28).

Então, mesmo com as diversas leis que garantem o direito à inclusão do aluno com deficiência, encontramos diversos fatores que dificultam a realização do processo de inclusão. Estar incluído vai muito além de estar dentro da sala de aula regular; estar incluído tem a ver com receber equidade de oportunidades para que o aluno com deficiência tenha seu direito de acesso e aprendizagem garantido.

Além do despreparo dos profissionais, existem as barreiras arquitetônicas, os preconceitos e a falta de transporte e materiais adaptados. Desta forma, não é a lesão ou a desordem neurológica que faz com que uma pessoa seja deficiente, mas, sim, a forma como a sociedade possibilita meios para sua inclusão e para garantir o seu direito de estar no mundo (SANCHEZ; ALMEIDA; GONÇALVES, 2017, p. 85).

Sanchez, Almeida e Gonçalves (2017) também vão apontar que os alunos com PC encontram barreiras principalmente quanto à acessibilidade, à acessibilidade arquitetônica em espaços físicos e à acessibilidade metodológica, que faz referência aos conteúdos escolares. Acrescento aqui a acessibilidade de comunicação, ou seja, a adaptação responsável por tratar os diferentes tipos de dificuldade de comunicação da pessoa com deficiência, seja o Braille para o cego, ou a Libras para o surdo ou a Comunicação Alternativa para quem tem necessidades complexas de comunicação, por exemplo.

Para compreender sobre as barreiras que serão apresentadas neste capítulo, precisamos entender sobre a paralisia cerebral e suas características. Definida pelas Diretrizes de Atenção à Paralisia Cerebral, documento do Ministério da Saúde em 2013, constitui um grupo de lesões permanentes do desenvolvimento, também chamada encefalopatia crônica não progressiva; a PC é uma desordem motora que afeta tônus, postura e movimentos e pode vir acompanhada de distúrbios sensoriais, perceptivos, comunicacionais e intelectuais (BRASIL, 2013). É a causa mais frequente de deficiência motora na infância, acomete em torno de 2 casos para 1000

nascidos vivos, é causada por uma lesão permanente no cérebro e se classifica como pré-natais (ainda durante a gestação), perinatais (durante o nascimento) e pós-natais (pós-nascimento). As características apresentadas variam de acordo com a localização e a gravidade da lesão (MENDES, 2020).

A classificação de subtipos da paralisia é principalmente feita através da Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF. A funcionalidade motora e as características gerais do aluno com paralisia cerebral são variáveis de acordo com a lesão de cada um, portanto, apesar de existirem tipos de PC, o grau e as especificidades vão variar entre cada aluno. Então se entende que, apesar de encontrarmos alunos com o mesmo tipo de paralisia cerebral, por exemplo, ainda assim eles terão características motoras, funcionais e intelectuais diferentes, o que implica a necessidade de conhecer o aluno e reconhecer suas dificuldades e conquistas para que o processo de inclusão seja de fato efetivo (PEREIRA, 2018).

São alunos que possuem maior predisposição a comorbidades de saúde, principalmente de causas respiratórias, portanto, no contexto atual pandêmico, o retorno às aulas precisa ser extremamente estudado e planejado, com o objetivo de trazer segurança a esses alunos e suas famílias. E ainda, quando falamos sobre funcionalidade motora, o tema se complica ainda mais, pois em alguns casos o comprometimento motor impede o uso de máscaras protetoras, que podem causar algum tipo de sufocamento, por exemplo.

Quando o assunto é funcionalidade motora, as dificuldades vão desde os movimentos mais grossos, como andar e mexer as pernas, até os mais “simples” e finos, como o movimento de pinça (semelhante a segurar um lápis) e falar. Estima-se que aproximadamente 88% das crianças com PC tenham problemas de comunicação (PEREIRA, 2018).

A ausência de recursos que ajudem o aluno a ter acessibilidade é uma grande barreira a ser enfrentada, pois coloca o aluno em condição desfavorável e por consequência afeta sua participação e interação. A inclusão da criança com PC está constantemente ligada ao nível funcional e motor que possui porque pode apresentar dificuldade na realização de movimentos para atividades escolares, e a forma com que essas atividades são feitas deve ser adaptada, por isso há a necessidade de conhecer os níveis e as especificidades de seus alunos (SANCHEZ; ALMEIDA; GONÇALVES, 2017).

[...] faz-se necessário à inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral nas escolas regulares, para que haja uma consolidação dos direitos defendidos em prol de uma educação inclusiva de qualidade para os alunos com deficiência. Para isso, os aspectos documentais, sociais, cognitivos, pedagógicos e educacionais devem romper o conceito de integração vivenciada pelos alunos com deficiência na realidade escolar (MERCÊS; JESUS, 2015, p. 4).

Portanto, será necessário conhecer o aluno e suas necessidades, e, a partir dessa interação, se tornará possível a inclusão de fato. Somente através da interação dos alunos e professores, realizando troca de saberes e experiências, aprendendo juntos, será possível se apropriar “dos modos de funcionamento psicológico, comportamento e cultura” (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a suspensão do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 2021, p. 67).

Vigotski, há quase 100 anos, já indicava que era preciso mudar a forma de compreender a deficiência, olhar além da forma orgânica. Embora a base orgânica precise ser reconhecida, a forma como o ser humano lida com a deficiência do outro é ainda a maior questão; no estabelecimento de relações, é onde as barreiras são condicionadas para além do sujeito, seguindo padrões de convívio social (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013). Para ele, deve ser construído um processo educativo que não exclua a deficiência e suas dificuldades, mas sim compensá-las em diferentes tarefas e atividades, de modo a observar a perspectiva da deficiência por um novo ângulo (VIGOTSKI, 2021).

Para Vigotski (2007), é a partir da interação entre a sociedade e a cultura que o processo de humanização acontece e torna possível o ensino e aprendizagem, colocando a deficiência enquanto processo, já que precisamos reconhecer que cada criança com deficiência, terá características e desenvolvimento distintos, o que justifica a necessidade de reconhecer cada um de seus alunos, suas limitações e suas especificidades (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013).

Portanto, para garantir a inclusão escolar efetiva, precisamos mudar nosso olhar, “considerando as interações entre o indivíduo e o meio para entender as necessidades individuais do aluno com deficiência” (GONÇALVES; BRACCIALLI; CARVALHO, 2010, p. 40).

De acordo com Pletsch e Braun (2008, p. 4):

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese

entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

A teoria de Vigotski considera que o aluno estando no convívio social irá se deparar com diversas barreiras que precisarão ser superadas, assim discute o processo de compensação enfatizando a importância da interação com os pares. Carvalho (2006, p. 37 apud SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p.8) afirma que há desenvolvimento ao:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

Quando falamos sobre a aprendizagem, Vigotski nos instiga a compreender as funções psicológicas superiores, formadas e reformadas pelo movimento social na escola. O pensamento, a formação de conceitos e a linguagem são desenvolvidos através da interação no processo de ensino e aprendizagem, e a escola tem uma grande importância quando trabalha conteúdos que são socialmente produzidos (VIGOTSKI, 2009). Assim, as potencialidades do aluno serão estimuladas a partir da minimização da deficiência e da maximização de suas habilidades, e isso serve para todos os alunos, com deficiência ou não (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013).

Portanto, quando fala sobre a aprendizagem andar em harmonia com o nível de desenvolvimento da criança, Vigotski assinala a importância de experiências, produções e momentos de interação com outras crianças e com os adultos (VIGOTSKI, 2018).

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2018, p. 113).

Um dos aspectos essenciais para a aprendizagem é a interação. Vigotski expõe que, quando a criança interage com pessoas em um determinado ambiente, é despertado o aprendizado, e é através dos processos internos de desenvolvimento que se origina a criação da “zona de desenvolvimento proximal”. Portanto, o desenvolvimento não é aprendizado considerado, mas sim resultado dele: “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do

processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Embora o professor seja o profissional mais próximo do aluno, é de competência da escola, como um todo, compreender as habilidades de seus alunos para que dessa forma as adaptações de recursos sejam possíveis. Mas, quando falamos sobre recursos pedagógicos, é o professor que precisa observar a funcionalidade motora de seu aluno, pois, dessa forma, conseguirá entender quais estratégias são ou não possíveis de serem realizadas, e, com isso, maximizar o potencial desse aluno.

[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial [...] a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo [...] existe uma dependência recíproca (VIGOTSKI, 2018, p. 116-117).

Para tanto, precisamos falar sobre o uso de recursos, a tecnologia assistiva e suas subáreas, que são de extrema importância no dia a dia desse aluno. O desenvolvimento de cada aluno vai depender da utilização de recursos, das adaptações necessárias, que irão, juntamente com o processo de mediação, promover efetivamente a participação do aluno com paralisia cerebral dentro da escola, dando oportunidades para desenvolver seu potencial (SANCHEZ; ALMEIDA; GONÇALVES, 2017).

Dada a importância da tecnologia assistiva para garantir a inclusão dos alunos com paralisia cerebral, o tópico seguinte trará discussões acerca da comunicação alternativa.

### 3.3 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: UM RECURSO PARA A INCLUSÃO

Neste tópico, dialogaremos sobre a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa enquanto ferramenta que possibilita a inclusão de alunos com necessidades complexas de comunicação, garantindo assim o direito previsto por lei e o acesso à informação e à educação, possibilitando o ensino e aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral.

Quitério, Gerk e Nunes (2017) contam que a comunicação da pessoa com paralisia cerebral se utiliza de estratégias não verbais: “o olhar, o sorriso, os gestos e as expressões faciais constituem as modalidades comunicativas por excelência” (QUITÉRIO; GERK; NUNES, 2017, p. 457).

Oliveira et al. (2021) explicam que as limitações da fala e da escrita acabam dificultando o fazer pedagógico do aluno com Paralisia Cerebral dentro da sala de aula, já que a linguagem oral/escrita é marcante na construção do conhecimento e acaba por atribuir sentido ao que é aprendido. Assim, “A criança com Paralisia Cerebral (PC) apresenta um intrincado processamento da linguagem, muitas das vezes indicando dificuldade ou impossibilidade de expressar-se oralmente como também de registrar a sua escrita” (OLIVEIRA et al., 2021, p. 710).

Nesse sentido, Santana (2004) indica que os processos interacionais e as práticas socioculturais possibilitam a reestruturação do desenvolvimento cognitivo como um processo contínuo, descrito como um sistema não dependente exclusivamente de fatores biológicos.

[...] qualquer explicação que não leve em conta a plasticidade cerebral como contínua, que não considere os aspectos interativos do sujeito e seu contexto social, que não leve em conta as mudanças nos processos cognitivos que ocorrem em decorrência de nossas interações sociais, são restritas, pois negligência o fato de que a organização cerebral se dá em meio a práticas socioculturais (SANTANA, 2004, p. 353-354).

Dessa forma, para Vigotski et al. (1988), o uso da linguagem é a condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança. É através dela que se dá a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados, primeiro num nível social, depois individual. O desenvolvimento da linguagem, pela perspectiva interacionista sócio-histórica, é destituído de mecanismos determinantes durante a aquisição. A linguagem entra como instrumento responsável pela organização do pensamento para o sujeito ter sua emancipação social, ser ativo e coautor do seu desenvolvimento (VIGOTSKI et al., 1988).

O sistema de CAA é uma das formas alternativas na interação com indivíduos com déficit neuromotor, tomando a linguagem como função interacional pertinente às trocas de experiências entre os sujeitos na estruturação de suas relações interpessoais. Segundo Quitério, Nunes e Gerk (2020), a CAA deriva como uma área da Tecnologia Assistiva (TA), que envolve diferentes “recursos manuais, gráficos e tecnológicos que favoreçam a expressão e a comunicação de indivíduos sem fala articulada com seus interlocutores”. Tem dois objetivos: “promover e suplementar a fala como o de oferecer uma forma alternativa, se para o sujeito for impossível desenvolver a fala” (QUITÉRIO; NUNES; GERK, 2020, p. 5).

Souza (2020) explica que utilizar a TA não é tão simples, “pois se um material pedagógico adaptado que é utilizado pelo aluno não está adequado às suas devidas necessidades

não haverá desenvolvimento”; por isso, o planejamento das atividades, do material utilizado e da estratégia aplicada se torna tão importante quanto o planejamento da aula, sempre tendo enquanto objetivo o aprendizado e a superação das dificuldades do aluno (SOUZA, 2020, p. 30).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou com alguma dificuldade entre a sua necessidade comunicativa e a sua habilidade em falar e/ou escrever (BERSCH; SCHIRMER, 2005). Ao usar a temática da CAA na escola, as pesquisas buscam discutir que os alunos com necessidades complexas de comunicação podem interagir a partir da ferramenta e que esta é eficaz para tal.

De acordo com Chun (1991), foi na década de 60 que surgiram os primeiros programas de comunicação para pessoas não falantes. Eram usadas pranchas com imagens ou palavras escritas. A partir da década seguinte, aumentou o interesse mundial pelo tema, resultando em maiores esforços para encontrar possibilidades alternativas de comunicação. Desde então, a CAA vem crescendo no Brasil, porém ainda não é uma prática de “amplo conhecimento” (CHUN, 2009, p. 70).

Seus recursos respeitam as diversidades de acesso de que necessitam as pessoas com necessidades complexas de comunicação, como os materiais de baixa tecnologia que abrangem itens como livros adaptados, teclados de computador adaptado, pranchas formadas por símbolos pictográficos e diversas possibilidades que contemplam as necessidades de comunicação diferenciada e pensada para a facilitação/organização das estruturas já desenvolvidas. Já os materiais de alta tecnologia contemplam a construção de materiais de alto custo e confecções ampliadas, a exemplo de acionadores, vocalizadores e *softwares*. Os usuários contemplados por esses meios tecnológicos podem alcançar total independência comunicativa (MASSARO et al., 2016).

Também é necessário, para a escolha do recurso adequado, considerar as potencialidades e habilidades visuais, motoras, auditivas, perceptivas e cognitivas dos alunos assistidos, assim como fatores relacionados à atenção e à compreensão. Esses fatores priorizam o instrumento como um agente fundamental para o desenvolvimento interacional e comunicativo por meio de trocas sociais. Faz-se necessário refletir sobre o contexto social e a dinâmica familiar, em casa e em outros lugares aos quais a pessoa pertence e nos quais interage (PEREIRA; SAMPAIO, 2011).

A ausência de comunicação tem uma grande implicação no desenvolvimento e aprendizado de uma pessoa. Portanto, se um aluno possui alguma deficiência na fala ou na

escrita, é importante que exista algum meio ou estratégia que possibilite que ele seja representado a fim de expressar seus desejos e opiniões, proporcionando a inclusão no meio em que vive, e uma das formas de garantir a interação e a comunicação desse aluno é utilizando a Comunicação Alternativa e Ampliada (SCHIRMER, 2018).

Conforme os estudos de Cortes (2015), a comunicação é entendida como um processo social básico e primário que possibilita a própria vida em sociedade. Para a autora, a “[...] Vida em sociedade significa intercâmbio. E todo intercâmbio entre os seres humanos só se realiza por meio da comunicação. A comunicação preside, rege todas as relações humanas” (CORTES, 2015, p. 19).

Xavier et al. (2021) falam que crianças com algum tipo de deficiência motora apresentam dificuldades na participação em algumas atividades, visto que o comprometimento motor acaba por reduzir a capacidade funcional de manipular alguns objetos, o que, conseqüentemente, afeta o rendimento escolar, considerando que os espaços e os materiais às vezes não são, de fato, acessíveis.

Estudos indicam que a CAA possibilita a inclusão do aluno com PC, pois promove sua interação no meio. A comunicação é essencial ao processo inclusivo, mas este não se esgota nele. É preciso que as pesquisas avancem na investigação e busquem compreender/investigar/analisar outro aspecto também essencial no uso dessas ferramentas: o ensino e aprendizagem. Diversos aspectos precisam ser pensados quando abordamos a inclusão, e dar visibilidade e oportunidade para aqueles que não conseguem oralizar seus desejos e pensamentos é um deles.

A dissertação de Sousa (2016) objetivou investigar o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral (PC) a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Da pesquisa, do tipo descritiva, participaram 5 professoras e 5 alunos com PC. Os resultados apontaram que a CAA se mostrou eficaz no processo de comunicação dessas crianças dentro da escola. Resultado análogo mostrou o estudo de Chagas, Barros e Fumes (2017), o qual procurou propor recursos de comunicação alternativa para ampliar as possibilidades de alfabetização de uma aluna com PC. O resultado apontou que a CAA foi eficiente no processo de comunicação da aluna com seus pares e seu professor.

Já o estudo de Manzini et al. (2019) objetivou verificar os efeitos de um programa individualizado de CAA para uma criança com paralisia cerebral não verbal em três contextos da vida cotidiana: escola, casa e ambientes clínicos. Os participantes foram uma criança com

paralisia cerebral e três parceiros de comunicação. Os resultados apontaram que, com a implementação do programa, a criança e seus parceiros utilizaram com eficácia a CAA.

Os estudos elencados anteriormente demonstram uma preocupação quanto à interação/comunicação da criança com necessidades complexas de comunicação, sem fala ou escrita funcional, buscando provar que as ferramentas de CAA são eficazes ao promoverem a comunicação dessas crianças nos contextos elencados. Os estudos que abordam a CAA como ferramenta para a inclusão (GIVIGI et al., 2016; GOES; SANTOS; GIVIGI, 2018; SCHIRMER, 2018; GOMES, 2019) trazem a CAA como uma instrumentalização técnica necessária para que essas crianças sejam incluídas. Ao passo que elas não manifestam seus desejos pelo modo verbal, e só o fazem a partir da implementação/uso de um sistema de CAA, ao promover o processo interacional, é possível estabelecer a inclusão. Abordar o tema da CAA é de muita importância na Educação, “pois além da formação dos professores, a CA tem se tornado um elemento essencial para a inclusão das pessoas sem fala articulada” (SCHIRMER, 2018, p. 45).

De acordo com Bersch e Martins (2013), a CAA interfere no relacionamento interpessoal e na inserção social, auxiliando diretamente no processo de comunicação e interação, o que propicia interações comunicativas de indivíduos sem oralidade, sendo uma importante ferramenta no processo de constituição da linguagem e de interação escolar, fundamental à aprendizagem. Pelosi (2012) salienta a importância da CAA enquanto estratégia da educação porque contribui no processo de inclusão de alunos com paralisia cerebral, dando-lhes formas de comunicação que promovem a interação.

A CAA vem sendo requisitada com mais frequência dentro das práticas pedagógicas e utilizada enquanto ferramenta de adaptação dentro da sala de aula, fazendo com que o silêncio, antes muito frequente nas pessoas que não falam, seja ouvido de forma efetiva. Pessoas com necessidades de comunicação diferenciadas e complexas precisam de instrumentos que funcionem como facilitadores específicos que considerem suas dificuldades, limitações e capacidades para enfrentá-las.

É necessário que cada aluno que faz uso da CAA tenha seu próprio material, individualizado, desenvolvido junto com o aluno, o professor e a família. É preciso que os alunos “sejam encarados como protagonistas” para que possamos garantir que o uso da CAA seja funcional (SCHIRMER, 2018, p. 46). A mesma autora também explica que a estratégia que for utilizada deve ser escolhida a partir das individualidades do aluno, levando em conta o ambiente no qual ele está inserido.

Segundo Ralin, Camargo e Givigi (2020), a CAA pode proporcionar ao aluno com NCC a participação nas práticas educativas. Isso porque o uso do instrumento torna possível o acesso ao currículo na sala regular “que respeite e se adeque às necessidades educacionais de cada aluno”. Assim, um trabalho pode ser realizado em conjunto com pesquisadores e professores com o objetivo de dar autonomia ao aluno com deficiência dentro do processo de aprendizagem (RALIN; CAMARGO; GIVIGI, 2020, p. 11).

A Comunicação Alternativa permite às pessoas com deficiências motoras diversas possibilidades de desenvolvimento. Como descreve Pelosi, “O olhar da deficiência que era paralisante deu lugar ao olhar das possibilidades, ao olhar ativo que requer movimento e estratégias diversificadas” (2000, p. 20).

## 4 METODOLOGIA

Neste estudo, o ensino e aprendizagem de forma remota para o aluno com PC é o centro da discussão. A pesquisa deve abordar tanto a busca de informações sobre o atual cenário de ensino remoto quanto a construção de técnicas e estratégias que busquem melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual os fenômenos sociais são explorados e explicados. Nela algumas características podem ser observadas, como o desenvolvimento de conceitos e ideias a partir de fatos estruturados durante a pesquisa, o pesquisador como sujeito reflexivo e seu entendimento atribuído aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa, além de instrumentos para registro baseados em textos e escritas (SOARES, 2019).

Paschoarell, Medola e Bonfim (2015, p. 68) explicam que a pesquisa qualitativa busca dados “descritivos de pessoas, lugares e processos interativos” através do pesquisador e do objeto de estudo, compreendendo os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes. Entende-se que os aspectos não são controláveis, mas interpretados, já que se leva em consideração experiências, culturas e valores dos participantes e do pesquisador. Por esse motivo, a qualidade e a ética são fatores de grande importância e preocupação do pesquisador, e, portanto, alguns autores criam estratégias e critérios a serem seguidos para avaliar seus procedimentos de pesquisa.

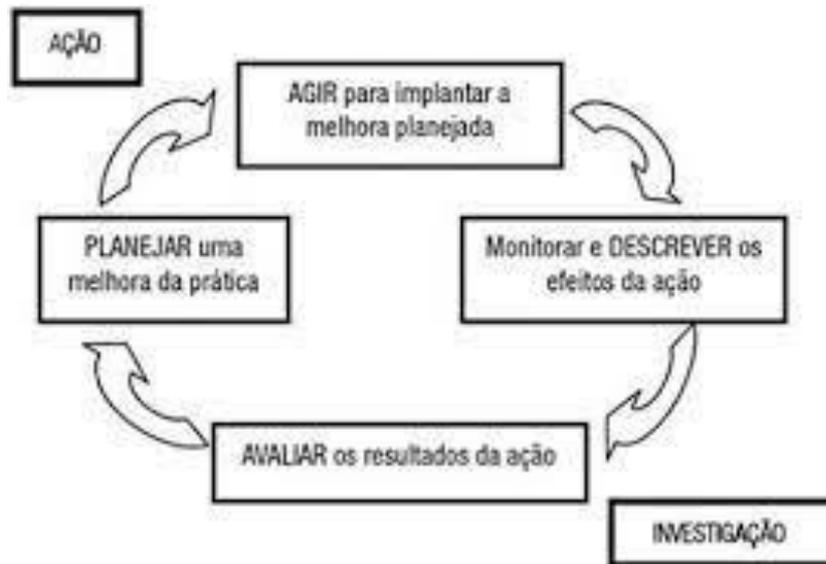
A abordagem utilizada para alcançar os objetivos deste trabalho é a pesquisa-ação, que, segundo Barbier (2007, p. 14), “é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”. A partir dela, se aprimora uma prática entre o agir sobre determinada prática e sobre investigar, planejar, descrever, avaliar, refletir e analisar, “aprendendo mais, no correr do processo” (TRIPP, 2005, p. 446).

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2007, p. 19).

A pesquisa-ação é compreendida por Tripp (2015) como um tipo de investigação-ação que exemplifica em movimento cíclico as etapas a serem desenvolvidas a partir da identificação

do problema, de forma que exista o planejamento da ação a fim de solucioná-lo, além da implementação, do monitoramento, da descrição de efeitos e da avaliação de seus resultados.

**Figura 1:** Movimento Cíclico de Investigação ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O primeiro passo, a identificação do problema, se constitui dentro dos processos do cotidiano se colocando em evidência durante a ação coletiva, porém o pesquisador pode ter um tema que o guie inicialmente, pois “em pesquisa-ação, a investigação não nasce pronta. Ela se constitui por meio de uma ação dialética” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 780).

A partir da identificação do problema no cotidiano, Barbier (2007, p. 143) descreve os processos seguintes: “situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema, planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e ação nº 4; e assim sucessivamente”. Entende-se que, ao avaliar e teorizar a problemática, é possível reorganizar replanejando uma nova ação a partir de novos pensamentos e reflexões, levando em conta a história e a realidade na qual estão inseridos.

O pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação como a estratégia metodológica que o conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 783).

O pesquisador não é o único que aprende, a pesquisa também deve atingir as pessoas envolvidas, ampliando a visão delas sobre a situação em que estão incluídas. Essas mudanças na educação devem ser voltadas para o desenvolvimento de estratégias para o ensino e aprendizagem. Esta pesquisa também se configura como colaborativa-crítica, além de ser crítica quanto a situações e práticas. O pesquisador também se coloca em posição de colaboração, agindo junto aos envolvidos na investigação e na solução do problema. “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 2009, p. 47).

Tanajura e Bezerra (2015) apontam que o pesquisador precisa ser compreendido pelos participantes da pesquisa, assim como o pesquisador precisa conhecer o ambiente no qual está inserido, suas personalidades e sua cultura, para que a realidade observada seja transmitida para uma tomada de ações em conjunto. Evidenciam, também, que não há nenhum tipo de “mudança milagrosa”, mas sim uma mudança pessoal e social dentro de determinada realidade.

O que determina o final dos processos é a resolução do problema ou questões que envolvam o projeto de pesquisa. Na pesquisa-ação, é necessário compreender o processo, compreender que, apesar da implicação do projeto e das constantes ações, não é uma mudança imediata, e a cada instante os resultados podem ser modificados, e “isso não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como uma salvação, mas sim como uma forma de potencialização dos sujeitos envolvidos na busca por continuidades e rupturas” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 784).

A presente pesquisa tem como foco acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de um aluno do Ensino Fundamental com diagnóstico de Paralisia Cerebral durante o fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19. Foram feitas reuniões remotas com as professoras para planejamento de conteúdo e organização de atividades formais. Além disso, também foram feitas visitas domiciliares semanais para realização das atividades planejadas e atividades específicas de Comunicação Alternativa com o aluno e sua família. Durante o período de sete meses, ao todo foram realizados três encontros remotos com as professoras, 12 atendimentos domiciliares e três encontros presenciais na escola.

O objetivo inicial era que houvesse mais encontros, porém, diante da realidade atual com a pandemia, e a constante adaptação às mudanças que surgiam no decorrer do trabalho, muitos encontros planejados precisaram ser cancelados, principalmente aqueles que exigiam uma aproximação física. Com o retorno das aulas presenciais após dois anos de privação social, algumas adaptações foram necessárias. O uso de máscara e o distanciamento entre cadeiras e

janelas que possibilitem a circulação de ar foram as mais comuns, porém, quando estamos falando de adaptações para alunos com deficiência, as exigências precisam levar em conta as possibilidades dos sujeitos em sala de aula. Por exemplo, a ausência de máscaras para alunos com deficiência motora grave, visto que, por causa de sua condição motora, pode não haver controle muscular que possibilite a retirada dela em casos de urgência. Esse foi um dos agravantes que justificam o pequeno número de encontros, afinal qualquer sinal de possível contaminação pelo Covid-19 poderia trazer complicações sérias para qualquer um que se infectasse; dessa forma, o encontro presencial era cancelado.

Outro fator que influenciou a redução de encontros foi dificuldades pessoais do aluno alvo, como demora para viabilização do transporte escolar, problemas que envolviam outros membros da família, uma paralisação escolar e até mesmo o clima chuvoso, visto que a mobilidade reduzida e o transporte durante períodos mais chuvosos demandam mais tempo para o deslocamento ser realizado; a umidade e as baixas temperaturas também afetavam o estado de saúde dos envolvidos, interferindo na quantidade de encontros programados.

Portanto, a coleta de dados foi feita a partir de reuniões e trabalho colaborativo junto às professoras; trabalho com o aluno e sua família; confecção de materiais. Todos os encontros foram gravados para análise. O diário de campo também foi utilizado como instrumento para coleta de dados, e nele constam as observações dos momentos. Segundo Peruzzo (2016, p. 1), o diário de campo é um instrumento de registro de tudo o que ocorre dentro da situação/ambiente pesquisado, constando informações como “datas, atores, locais e conteúdo dos acontecimentos” e, além disso, as percepções do pesquisador.

A observação participante possibilita o pesquisador estar inserido no contexto de sua pesquisa, estabelecendo contato direto com os atores da pesquisa. Através do convívio, o pesquisador se desprende de “interpretações prontas” e compreende questões que precisam ser refletidas no dia a dia (MARQUES, 2016, p. 277).

Segundo Thiollent (2013, p. 15):

[...] observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

Nesta pesquisa, a observação participante teve como objetivo observar o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral no ambiente escolar de uma escola especial a fim

de compreender as dificuldades encontradas e identificar elementos que ajudem a garantir o acesso à aprendizagem em seu cotidiano escolar. Todo o trabalho foi realizado a partir de constante reavaliação, objetivando o planejamento de ações e a resolução de problemas, explicando os resultados encontrados e trazendo a reflexão da ação.

#### 4.1 APRESENTANDO OS ATORES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86398318.7.0000.5546. As pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas aos comitês das instituições, buscando preservar os direitos dos participantes dos estudos.

##### 4.1.1 O aluno e sua família

O aluno participante desta pesquisa é do sexo masculino, tem 12 anos, tem diagnóstico de Paralisia Cerebral Severa, está inserido numa turma do Ensino Fundamental de uma Escola Especial da Rede Estadual. No decorrer deste trabalho, optei por tratar o participante da pesquisa por um nome fictício, Gabriel, recorrendo algumas vezes à abreviatura “G”.

Gabriel mora com os pais e dois irmãos, sendo ele o mais velho; a mãe, que tem 31 anos, completou o Ensino Médio e atualmente é dona de casa; o pai tem 41 anos, completou o Ensino Médio e trabalha como gerente de uma loja; o irmão do meio tem 7 anos e estuda no 2º ano, e o irmão menor tem 4 anos e estuda no Pré-Maternal.

Quando nasceu, Gabriel, por causa de uma complicação, ficou em hipoxia, privação de oxigênio, mas foi liberado após melhora do quadro. Aos cinco meses, quando sua avó percebeu que G não tinha alcançado marcos motores para o desenvolvimento, como sustentar cabeça e o tronco, por exemplo, se inicia uma ampla investigação e enfim vem o diagnóstico: Paralisia Cerebral.

Em relação às questões de comunicação, Gabriel, por causa da deficiência motora, não fala, faz uso de cadeira de rodas para se locomover e usa o controle motor dos pés e da cabeça para indicar suas necessidades, apontando para determinado objeto, por exemplo. Com o cognitivo preservado, G consegue compreender tudo ao seu redor, responder atividades e exercícios e realiza atividades que exigem pintura e colagem utilizando o pé e com a ajuda de alguém da família.

Ele pratica judô e faz múltiplas terapias, dentre as quais Fisioterapia e Terapia Ocupacional, além de ser atendido pelo serviço de Fonoaudiologia realizado pelo GEPELC/UFS. Durante os atendimentos realizados pelo grupo de pesquisa, notou-se que Gabriel conseguia com o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada comunicar-se muito bem, fazendo formações frasais de até quatro elementos usando os pictogramas, surgindo a necessidade de ampliação da comunicação para outros ambientes, sua residência e a escola. Porém, habilidades de leitura e escrita ainda não eram marcos totalmente alcançados, apesar de possuir total possibilidade de concluí-los, visto que não há uma alteração cognitiva e intelectual no caso dele.

Sabíamos que sua mãe confeccionava materiais e atividades de cunho pedagógico e os utilizava em casa com o objetivo de incentivar os três filhos aos estudos e aumentar suas potencialidades. Com Gabriel as atividades seguiam um livro de alfabetização, comprado em uma livraria por ela, que utilizava jogos e brincadeiras a fim de ensiná-lo a ler e, posteriormente, escrever.

Por conta das justificativas supracitadas, houve a necessidade de compreender como acontecia o processo de ensino e aprendizagem na escola que Gabriel frequentava e possivelmente utilizarmos a CAA como estratégia para alavancar ainda mais seus conhecimentos.

G iniciou os estudos aos 6 anos numa escola de ensino comum, mas frequentava apenas a sala de recursos, que estruturalmente era na verdade uma sala de dança, porém, por estar em um ambiente não adaptado, a instituição de ensino deixou de fazer o atendimento às crianças que possuíam alguma necessidade de atendimento educacional especializado, transferindo-os para uma escola especial, onde ele permanece matriculado. Na escola atual, está matriculado no turno da tarde; enquanto presencial, a turma tinha em média 8 alunos e 2 professoras. Os cuidados pessoais são de responsabilidade das mães, apesar de a escola contar com a presença de cuidadores, mas a demanda acaba sendo um pouco maior, por isso as mães assumiram essa responsabilidade.

Com a chegada do Covid-19 e a necessidade do isolamento social, as escolas permaneciam fechadas, então a solução viabilizada foi através do ensino remoto. A mãe de G estava recebendo via *WhatsApp* atividades de ensino para realização em domicílio. Durante esse período, também foi privado de suas terapias, exceto a de Fonoaudiologia, ofertada pelo GEPELC remotamente, mas, por questões próprias e de sua família, a participação de Gabriel foi bem reduzida.

Em nossa percepção, o aluno não deveria estar numa escola especial, e um dos nossos objetivos é que passe a frequentar uma escola comum, o que justifica a ideia de realizar um trabalho colaborativo na escola especial, já que, conseqüentemente, evidenciaria as grandes habilidades e potencialidades do aluno, trazendo a possibilidade de ampliar ainda mais as possibilidades de inclusão e aprendizagem.

Existem paradigmas que perseguem o contexto da educação inclusiva e a escola comum estabelecidos com objetivo de incluir os alunos de forma equitativa, em todos os níveis de ensino. Assim, “defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças” (CUNHA, 2015, p. 71).

No entanto, é preciso compreender que a necessidade de o aluno com deficiência estar na escola comum não se resume a estar fisicamente presente, mas também à garantia de acesso à participação e aprendizagem, reconhecendo que será preciso prover a acessibilidade em seus diversos tipos.

A escola em que Gabriel está matriculado se configurava como uma escola especial, com seu alunado composto por alunos com deficiência. A segregação se fortalece ao se acreditar que estar numa escola onde todos são “iguais”, isto é, com deficiência, dará mais possibilidades de acesso à aprendizagem. Numa relação cíclica, quanto mais se segrega, menor serão as oportunidades de experiências, portanto de desenvolvimento e aprendizagem, do aluno com deficiência.

A família de Gabriel acreditou que estar numa escola especial asseguraria sua segurança física e emocional e que, dessa forma, seria possível ampliar suas possibilidades de aprendizagem, mas em sua turma as atividades propostas são muito inferiores a seus conhecimentos e a seu desenvolvimento cognitivo e intelectual e, além disso, nenhuma adaptação é feita, não é seguido o currículo de nenhum nível do ensino comum. As professoras e também a família concordam que Gabriel tem condições de seguir o currículo do Ensino Fundamental, contudo sua condição física/motora é a justificativa para mantê-lo na escola especial.

Durante todo processo de pesquisa, reafirmamos nossa convicção de que Gabriel deveria estar na escola regular e que isso lhe possibilitaria a aquisição de novos conhecimentos, a vivência de experiências, o convívio e a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, permitindo a ele a aprendizagem de conteúdos escolares e exercendo seu direito de participar da vida em sociedade.

## 4.2 APRESENTANDO A ESCOLA E AS PROFESSORAS

A escola em que Gabriel está inserido pertence à rede pública de ensino, é administrada pelo Governo Estadual de Sergipe e fica situada na capital Aracaju, em um bairro de classe média alta, com ótima localização, próxima a um dos shoppings da cidade. Apesar de ser identificada como “Escola Especial” na parede que a identifica logo na entrada do edifício, nos sistemas da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, é identificada como Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) é descrito pela Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2020) como um espaço onde funciona o serviço do AEE e em que são oferecidos atendimentos para todas as áreas da Educação Especial. Deve atuar nesse espaço uma ou mais equipes multidisciplinares e ser um serviço complementar à escola comum. Uma Escola Especial, por sua vez, é descrita no mesmo documento como um espaço educacional que “atende educandos com impedimentos a longo prazo [...] e devem ser regulamentadas pelos conselhos de educação estaduais” (PNEE, 2020, p. 74).

O Conselho de Educação Estadual de Sergipe, na Resolução nº 119/2000/CEE, do ano de 2000, oito anos antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), descreve em seu art. 7º que ao aluno que tem um comprometimento grave ou severo “será estimulado o atendimento especializado em escolas especiais”, então a escola atual surge no ano de 2002.

Já em 2009, um ano depois da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve uma nova Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que, em seu art. 1º, deixa claro que os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades devem ser matriculados na escola comum e no AEE, que pode ser ofertado em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

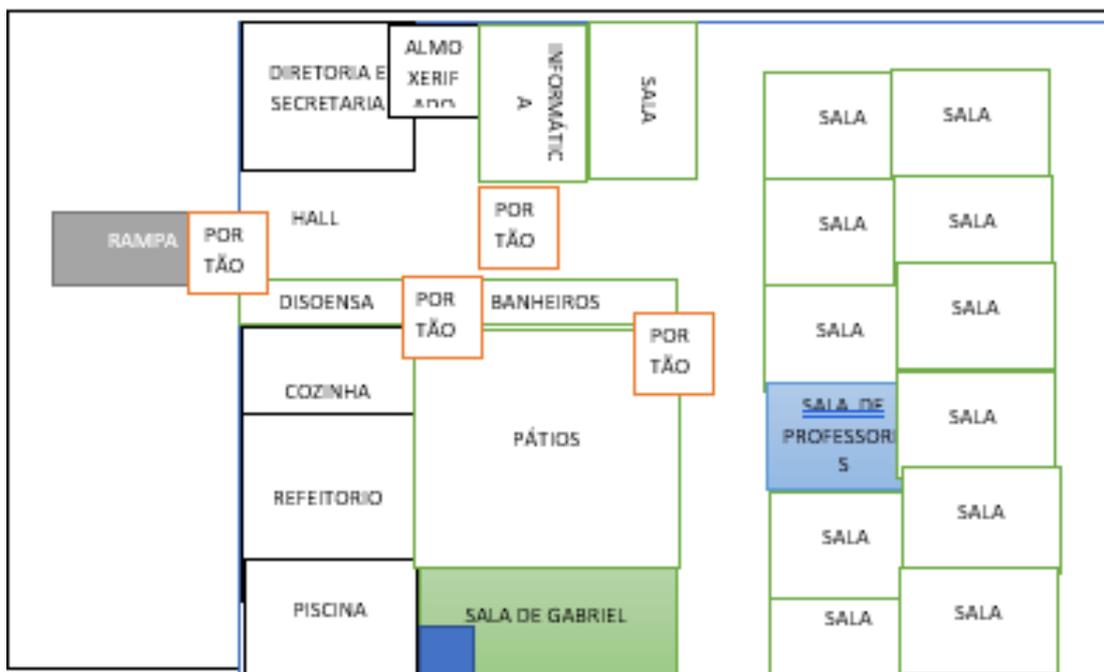
Porém, em 2014, há uma nova Resolução nº 7, de 6 de novembro de 2014, que fala, no art. 7º, que, caso haja impossibilidade de atendimento ao estudante com deficiência no ensino regular, precisa ser comprovado por um laudo emitido por uma equipe multidisciplinar; em seguida, traz um parágrafo único que afirma que, ao comprovar a impossibilidade, o aluno deverá ser atendido em classes especiais.

Portanto, a existência da Escola Especial é reflexo de um retrocesso sergipano, sendo possível observar brechas que impossibilitam e amarram o aluno com deficiência em um espaço que maquia a ideia de inclusão.

Trata-se, assim, de uma escola que atende alunos de 6 a 18 anos; suas seriações são divididas por faixa etária: 6-10 anos, 10-14 anos e 14-18 anos. Em seguida, são divididos por eixos de aprendizagem: Alfabetização; Comunicação e Linguagens; Estimulação Cognitiva e Motora; Expressão Gráfico-plástica; Potencialidades Dramáticas, Musicais e Lúdicas; Práticas Instrumentais de Ampliação Cognitiva e Motora e Práticas Educativas para a Vida Independente.

Suas dependências são compostas por 15 salas de aula, sala da diretoria e secretaria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidades reduzidas, banheiro com chuveiro, dispensa, almoxarifado, refeitório, área da piscina (no momento desativada), pátio coberto e descoberto. Algumas salas de aula também possuem banheiros largos com trocadores e adaptações necessárias. Quanto à infraestrutura, possui água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, rede pública de esgoto, coleta de lixo periódica, dependências com acessibilidade e alimentação fornecida pela rede pública.

**Figura 2:** Planta Baixa da Escola



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

O funcionamento da escola se dava, inicialmente, em dois turnos: matutino e vespertino, sendo que 31 turmas são distribuídas nesses horários. A rotina diária é composta pela chegada dos alunos de van (disponíveis pela escola, essas vans buscam os alunos em seus domicílios e após as aulas os levam). Alguns alunos chegam acompanhados de suas mães, os que possuem

deficiência motora em sua maioria, outros são acompanhados na van por uma cuidadora que os deixa na área interna da escola. No corredor que leva até as salas, há cadeiras de rodas oferecidas pela escola para os alunos que possuem deficiência motora; junto há uma mesa que pode ser encaixada na cadeira, e os profissionais da escola são responsáveis por encaminhá-los a suas respectivas salas após o sinal.

Há portões nos corredores que impedem os alunos de irem para outras dependências durante o horário de aula; o lanche é realizado em um refeitório amplo que divide espaço com um grande pátio para a recreação. Das 15h às 16h, a refeição é servida, e cada aluno ou seu responsável se encaminha para recolher seu prato; nesse momento, a maioria dos alunos está junta, havendo diferentes tipos de deficiência: alunos com paralisia cerebral com diversos comprometimentos motores, autismo, síndrome de down, deficiência intelectual, esquizofrenia e outros. Os alunos são supervisionados pelas mães, pelos cuidadores e pelo coordenador. Os alunos que não estão no espaço, a maioria com deficiência motora, se encontram em sala de aula com algum responsável. Há, em 2022, segundo o site da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, 125 alunos matriculados na instituição.

Durante o intervalo, a maioria dos professores se encontra na sala de professores reunidos. Segundo o mesmo site, há 42 professores na instituição e 75 funcionários no total. Após o sinal, todos retornam para a sala de aula. No horário de saída, os alunos se reúnem na portaria com seus responsáveis, cuidadores e porteiro até a chegada das vans. A cuidadora da van desce e recolhe os que não estão acompanhados, e os que estão se direcionam para seu respectivo transporte.

A sala de Gabriel é ampla, espaçosa, conta com a presença de colchões e tatames dispostos pelo chão, facilitando a manipulação de alunos, por exemplo, que, quando precisam trocar fralda, podem ficar deitados. Há janelas, ar-condicionado, quatro mesas para alunos e suas respectivas cadeiras, conta com um balcão e uma pia larga, também tem armários no fundo, no qual ficam algumas estratégias utilizadas, e um banheiro amplo e adaptado.

**Figura 3: Sala de Aula**

Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

São cerca de 8 alunos com deficiência motora grave, todos com Paralisia Cerebral, com idades entre 10 e 14 anos. Há duas professoras: Ana, que é pedagoga, e Maria (todos os nomes citados neste trabalho são fictícios para preservar a imagem dos envolvidos), que é professora de Educação Física. Todas as turmas de estimulação motora e cognitiva são compostas por profissionais com a mesma formação, e uma vez por semana, durante algumas horas, há também a professora Júlia (nome fictício), que é nomeada pelas colegas como “professora de tecnologia”, e explicam que durante suas aulas Júlia faz uso de tablets com os alunos.

Ana e Maria assinaram um termo de consentimento aceitando participar da pesquisa e responderam um questionário que tinha como principal objetivo conhecer melhor sobre a realidade em que estavam inseridas. Ambas as professoras prestaram concurso estadual, iniciaram suas carreiras em uma escola comum e possuem cursos extras e pós-graduação. Elas contam que, assim que tiveram informações sobre a Escola Especial, demonstraram interesse e, com o surgimento de vagas, foram selecionadas e fazem parte do grupo de professores que compõem a rede.

Durante o período de fechamento das escolas, foram realizados encontros via remota com as professoras para que dessa forma pudessemos discutir sobre as possibilidades, a realidade na qual elas e o aluno alvo estavam inseridos, bem como o trabalho que seria desenvolvido. Foram realizadas três reuniões com as professoras, um número menor do que a quantidade prevista inicialmente, e isso se deu pelas dificuldades do dia e dia, bem como por intercorrências, incompatibilidade de horário entre as professoras e dificuldades de contato,

mesmo com o agendamento prévio acordado entre todas as partes e sendo realizado remotamente.

Com a pandemia de Covid-19, foi preciso utilizar-se de apoio remoto para tentar garantir o ensino das crianças e dos adolescentes que fazem parte da turma, inicialmente com aulas online; porém, pela dificuldade das famílias em frequentar, optaram pelo envio de materiais via *WhatsApp*, mas ambas contam que enfrentaram diversos obstáculos, já que o acesso tecnológico não é um privilégio de todos.

Segundo informações das próprias professoras, o planejamento anual/semestral é feito em conjunto com outras professoras de outras turmas, e durante a semana cada professora do eixo de estimulação motora e cognitiva fica responsável por um planejamento, um conteúdo e uma estratégia. Portanto, apesar da existência de um planejamento semestral, o conteúdo a ser utilizado não segue um cronograma ou uma ordem, sendo discutido e decidido entre todas as professoras no decorrer da semana anterior.

Não conseguimos ter acesso ao planejamento anual, nem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) ou qualquer outro documento que explicasse os planos, as metas e os objetivos da instituição ou da sala de aula, apenas os planejamentos diários foram apresentados, e os conteúdos foram descritos via *WhatsApp*. É importante dizer que muitas vezes esses documentos foram solicitados.

Com o avanço das vacinas que objetivam a redução dos sintomas da Covid-19 e de regras mais flexíveis quanto ao distanciamento social e ao uso de máscara para proteção de vias aéreas, o retorno às aulas presenciais já era previsto. As escolas comuns retornaram suas atividades de forma gradativa, mas, quando falamos de uma escola especial, há uma série de cuidados que precisam ser levados em consideração, o que fez com que a escola de Gabriel levasse um tempo a mais até que as aulas oficialmente retornassem presencialmente.

No dia 7 de março de 2022, houve o retorno às aulas; alguns dias antes, durante nossa última reunião online, as professoras Ana e Maria me avisaram que ficariam responsáveis por uma turma mais nova, portanto Gabriel teria novas professoras: Helena e Marta, a última é pedagoga, e Helena é professora de Educação Física.

Por motivos pessoais, Gabriel não conseguiu iniciar as aulas até o dia 4 de abril. Durante o período do estudo, Gabriel ia à escola durante três dias apenas – segunda, quarta e sexta –, ficando acordado entre Gabriel, sua família, as professoras e a gestão escolar que eu estaria presente uma vez por semana na escola todas as quartas-feiras. Nosso primeiro encontro pós-isolamento foi no dia 6 de abril.

### 4.3 PASSOS DO TRABALHO

A pesquisa foi realizada e organizada de acordo com o espiral cíclico de Barbier, desenvolvendo-se a partir da reflexão da ação. O período de atividade de campo foi de 1º de outubro de 2021 a 1º de junho de 2022, e o acompanhamento foi realizado semanalmente junto com o aluno e sua mãe a fim de realizarmos atividades dentro da rotina diária em domicílio, curriculares e extracurriculares, com a CAA. Também houve encontros online com as professoras com o objetivo de articular os conteúdos abordados, os planejamentos e as estratégias, e, após o retorno das aulas presenciais, encontros semanais na escola, sendo acompanhado em todas as atividades do âmbito escolar. Na sala de aula, o objetivo foi acompanhar o processo de aprendizagem de Gabriel, um aluno com necessidades complexas de comunicação (NCC).

A construção deste estudo se desenvolveu em três momentos concomitantes, os quais foram realizados ao longo do tempo em campo. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista, observação participante e trabalho colaborativo. O diário de campo foi utilizado como instrumento para registro dos dados. Após cada visita, foram confeccionados relatórios descritivos analíticos, apoiados no diário de campo, mas com a adição do olhar reflexivo dos acontecimentos.

**Quadro 2:** Momentos da Construção da Pesquisa

<b>Período</b>	<b>Atividade</b>	<b>Participante</b>
1º de outubro de 2021 a 17 de fevereiro de 2022	Trabalho Colaborativo: planejamento e discussões para o aluno via remota.	Professoras Maria e Ana
21 de fevereiro a 1º de junho de 2022	Trabalho Colaborativo: planejamento e intervenção.	Professoras Marta e Helena
15 de outubro 2021 a 1º de junho de 2022	Trabalho Colaborativo com intervenção com o aluno e planejamento específico.	Aluno e sua família

Fonte: Dados de Pesquisa (2021).

#### 4.3.1 Planejamento Via Remota

O primeiro momento se caracterizou como um trabalho colaborativo com as professoras. Durante esse período, foi feito, de forma remota, o planejamento para o aluno. Essa etapa durou de 1º de outubro de 2021 a 17 de fevereiro de 2022. Durante esse período, foi possível a realização de três reuniões.

Nelas foram discutidos os caminhos a serem percorridos, as maiores dificuldades que Maria e Ana encontravam tanto na forma remota quanto na presencial; teve também como objetivo conhecer a equipe e o trabalho que é desenvolvido, além de reconhecer suas perspectivas em relação à escola, ao aluno e ao projeto.

Vale ressaltar que, apesar do número pequeno de encontros, esses momentos me permitiram conhecer e me familiarizar com a escola num período em que não havia possibilidade de conhecê-la pessoalmente; além disso, foi um momento de muitas trocas e muitos conhecimentos entre as professoras e a pesquisadora.

#### 4.3.2 Intervenção com o aluno e sua família

O segundo momento compreendeu o período de 15 de outubro de 2021 a 1º de junho de 2022, correspondente a 12 visitas domiciliares e três presenciais em sala de aula. Nessa etapa foram realizadas as intervenções junto ao aluno e sua família, uma vez por semana, às quintas-feiras, durante uma hora; os encontros eram realizados em sua casa e aconteciam na garagem ou na sala de jantar, a depender do clima.

Sua casa é composta por três quartos, um banheiro, sala de estar, sala de jantar, cozinha e quintal, possui teto com forro e piso no chão, há animais de estimação – um cachorro e diversos pássaros. No momento da realização do trabalho, estava sendo realizada uma reforma na área do quintal. Há bastante espaço entre as portas para facilitar a passagem com a cadeira de G, e seu quarto, que divide com os irmãos, foi adaptado pelo pai com alguns paletts de madeira para impossibilitar que caiam da cama.

Com a frequência das visitas, tornou-se natural a minha presença, proporcionando a possibilidade de ações de intervenção colaborativa que incluíam diversas pessoas da família e também proporcionou diversos momentos de discussões e de criação de estratégias. Dentre as ações implementadas, destacam-se: a mediação da atividade planejada pela professora; discussões a respeito da CAA dentro do ambiente familiar; o trabalho colaborativo com as atividades escolares e de Comunicação Alternativa; o diálogo sobre as potencialidades de Gabriel, bem como a possibilidade de matriculá-lo em uma escola comum. As observações durante esse período buscaram compreender o nível de conteúdo curricular do aluno acompanhado, bem como suas formas de resposta.

#### 4.3.3 Planejamento e Intervenção Presencial

O terceiro momento ocorreu no período de 21 de fevereiro de 2022 a 1º de junho de 2022 e corresponde a três visitas realizadas no ambiente escolar de forma presencial. Esse número se deu porque houve uma série de acontecimentos que impossibilitaram os encontros. As aulas iniciaram em 7 de março de 2022, porém problemas de saúde, bem como a demora do transporte escolar resultaram na presença de Gabriel em sala apenas no dia 4 de abril de 2022. Na quarta-feira, dia 6 de abril, foi nosso encontro presencial, visto que acordamos que seria o melhor dia para todos os envolvidos; dessa forma, às quartas, das 13h às 17h, eu estaria acompanhando seu dia escolar.

Gabriel vai para a escola às segundas, quartas e sextas, pois nos dias restantes frequenta espaços terapêuticos; às sextas sua ausência também não é incomum pela proximidade do final de semana. Portanto, do dia 6 de abril ao dia 1º de junho, estavam previstos 9 encontros, mas 4 foram cancelados pela mãe de Gabriel, e os motivos variavam entre o tempo chuvoso, a saúde e a rotina exaustiva; 2 foram cancelados pelas professoras porque estariam em greve, assim foi possível realizar apenas 3 encontros em ambiente escolar.

Há um grande índice de faltas na rotina escolar de G, além de não frequentar a escola durante todos os dias previstos. A rotina de Gabriel em domicílio é marcada por momentos de ensino em que sua mãe se dispõe a ensinar a todos os filhos sobre determinado assunto. As atividades realizadas em casa são diferentes das atividades enviadas pela escola durante a pandemia e daquelas realizadas em sala de aula. A escola vem ocupando um lugar diferente do previsto na vida de Gabriel e de sua família, que reconhece uma série de habilidades que G possui e que não são exploradas em sala de aula.

Portanto, a intervenção em sala de aula permeia uma parte do trabalho, enquanto marco do processo de ação-reflexão que guia a pesquisa-ação, trazendo a possibilidade de colaborar com as ações realizadas e avaliar seus resultados.

Nesse período, foram desenvolvidas estratégias baseadas no planejamento das professoras que eram enviadas no dia anterior ao encontro via *WhatsApp*, fundamentadas pela CAA e possibilitando a forma de resposta com a que o aluno acompanhado já está familiarizado, objetivando o uso da CAA enquanto estratégia mediadora possibilitando acesso à informação e avanço no processo de aprendizagem. Assim, as professoras me passavam o conteúdo e a estratégia que seriam utilizados na semana, e eu apresentava uma adaptação utilizando a comunicação alternativa, permitindo tornar o aluno sujeito ativo de seu conhecimento.

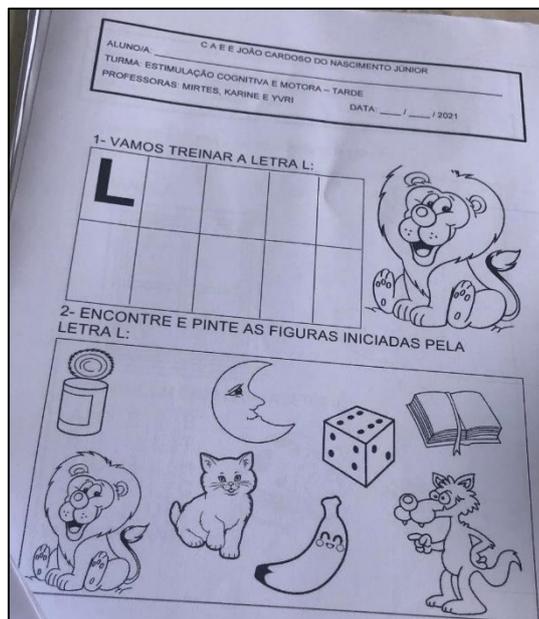
## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como objetivo apontar os resultados colhidos e trazer discussões e análises acerca do que foi realizado no decorrer da pesquisa, baseados nos pressupostos da matriz sócio-histórica. A pesquisa foi realizada em três momentos, a saber: momento com as professoras em formato remoto, com o aluno e sua família presencial em seu domicílio, e o terceiro momento se caracterizou a partir dos encontros presenciais em sala de aula.

A escola ocupa um lugar de fundamental importância. Além do papel de desenvolver o ensino e aprendizagem, cumpre também um dever social na construção de relações e de sujeitos através da experiência e da interação com o outro. Com a pandemia, revelou-se uma série de dificuldades e desafios que se materializam tanto na aprendizagem/ensino quanto na construção do sujeito e suas relações, afinal o contato com o outro tornou-se ainda mais restrito.

Restrito ao convívio de seu domicílio, sem aula, o ensino de G se restringia às atividades indicadas pelas professoras via *WhatsApp* e ao material que sua mãe confeccionava. Portanto, na primeira reunião com as professoras Ana e Maria, foi discutido sobre o projeto e seus objetivos, sobre a configuração da turma e sobre o aluno alvo.

**Figura 4:** Atividade enviada pelas professoras



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

A turma da qual Gabriel fazia parte nesse primeiro momento era a de Estimulação Cognitiva e Motora, 10-14 anos, que é composta por 8 alunos com paralisia cerebral motora

grave. As professoras contam detalhes da turma, aspectos de ordem orgânica e física são citados com mais frequência, além das dificuldades para saber se as atividades estão sendo feitas.

Ana: “E a gente não tem como te dizer se tá dando certo porque a gente não tem esse feedback da mãe deles, né, [...] às vezes eles nem mostram que fizeram as atividades.” (05/10/21 – Trecho do Diário de Campo)

Maria: “Seria tão bom que fosse presencial, porque aí a gente tinha mais controle pra fazer essas atividades [...] E também fica difícil, né, porque a gente faz o planejamento na semana praticamente.”

Esse trecho da fala de Ana mostra um pouco da dificuldade de garantir a aprendizagem, já que de forma remota a realização das atividades dependia completamente da rotina domiciliar, além de facilidade de acesso a tecnologias, internet e materiais. As professoras reconhecem que a estratégia utilizada por elas de planejar as aulas junto com professores de outras turmas, e durante dias que antecedem a aula, enfraquece o planejamento e os objetivos a serem atingidos.

Segundo Redig e Mascaró (2020), nas aulas em formato remoto, os alunos com deficiência que já necessitavam de algum recurso de acessibilidade para garantir sua aprendizagem enfrentaram maiores desafios para acompanharem as propostas realizadas e, portanto, são colocados mais uma vez à margem do ensino, seja por acessibilidade em termos digitais, pela ausência de recursos tecnológicos e de internet, ou em aulas que não foram planejadas para as diversas formas de aprendizagem.

Além disso, se fortalece a ideia errônea de que a mesma atividade seja aplicada a todos os alunos com deficiência motora, não levando em conta suas habilidades e subjetividades. No caso de Gabriel, por exemplo, “entediado” é a palavra usada por elas para descrevê-lo em sala de aula, uma vez que as atividades realizadas são tidas como “fáceis” para ele.

Maria: “Porque eles vão variando a idade, mas o perfil é o mesmo.”

Ana: “A necessidade deles se resume é a mesma.” (Trecho do Diário de campo – 03/11/2021)

Para Vigotski (2021), existe a necessidade de compreender as especificidades do aluno com deficiência para que consiga enxergar seu desenvolvimento e aplicá-las dentro do ensino especial de forma que alcance marcos educacionais por meios do que o aluno consegue fazer. Para exemplificar, usa o aluno cego:

É verdade que a criança cega [...] a princípio, pode ser comparada a normal, mas alcança de outra forma, por outra via, por outros meios, o que uma criança normal alcança. [...] é muito importante saber exatamente essa especificidade da via pela qual deve conduzir a criança. A biografia do cego não se assemelha a biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma especificidade profunda em toda a linha de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021, p. 74).

Mas, apesar de as professoras reconhecerem as falhas nesses quesitos, não são citadas possíveis soluções que pudessem ajudar na formação e confecção de materiais, e ainda reconhecem que Gabriel tem uma capacidade cognitiva de compreensão que permitiria a ultrapassagem de barreiras de aprendizagem. No caso de G, fica claro que, apesar de estar em uma escola especial, a inclusão não tem sido eficiente, e o Atendimento Educacional Especializado previsto na lei traz a seguinte afirmação:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

Ficaram então acordados encontros quinzenais com o objetivo de construir um diálogo e uma parceria com as professoras a fim de instrumentalizar e mostrar ferramentas que utilizassem a Comunicação Alternativa como estratégia. Elas contam que já ouviram falar da CAA, porém não fazem uso em sala de aula ou em outros ambientes.

O objetivo do encontro seguinte foi mostrar para elas algumas atividades que foram utilizadas e confeccionadas a partir do planejamento que me foi enviado. Foram utilizadas algumas plataformas para mostrar a elas a variedade de estratégias que poderiam ser utilizadas via remota com os alunos. Para tanto, foram utilizados a plataforma do ARASAAC, o site de materiais *WordAll* e o próprio *PowerPoint*, além de terem sido discutidas as atividades que o aluno Gabriel tinha realizado em sua casa com minha presença e mediação.

**Figura 5:** Atividade produzida no *WordAll*



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

Ao ouvir sobre as potencialidades de Gabriel e a formação frasal que ele faz usando a CAA, percebe-se como as professoras entendem o processo de inclusão educacional, visto que estamos falando sobre uma escola em que toda a sua turma é composta por crianças com deficiências, mais especificamente a paralisia cerebral, e como compreendem Gabriel, apesar de reconhecerem sua capacidade cognitiva. Ambas não estavam conscientes de como Gabriel dominava a escrita com a Comunicação Alternativa, pois até o momento vinham trabalhando a apresentação das letras que compõem o alfabeto, e, apesar de perceberem que Gabriel parecia entediado com as atividades, não foram propostas outras atividades mais complexas que permitissem maior percepção.

Maria: “[...] o fato dele achar as atividades da gente bobas, porque, assim, a gente precisa fazer uma atividade que dê pra todos, né? E aí como ele tem um cognitivo bom, ele acaba achando bobo e sem querer fazer, por isso que a gente sempre tocou na tecla que seria bom ele ir pra escola regular, ou então pelo menos lá dentro mesmo da escola estar na turma tipo de alfabetização, entendeu? Porque tem uma turma de alfabetização lá, e os meninos já são bem avançados, só que como ele está na cadeira o pessoal fica querendo reter ele na turma de PC, só que tem que analisar o quê? Tem que analisar o cognitivo, não só o fato dele está na cadeira, porque na sala de alfabetização tem meninos inclusive que têm o cognitivo bem mais inferior do que ele, entendeu?” (Trecho do diário de campo – 03/11/2021)

O discurso da professora é carregado de informações quanto à percepção delas sobre Gabriel e sua capacidade, mas, ao mesmo tempo, nota-se que, apesar do discurso a favor da alfabetização e da inclusão do menino em uma sala comum ou em uma sala mais avançada, não tem sido feito muito em sala de aula que o incentive a ampliar os olhares para as possibilidades de aprendizagem.

Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior,

acentuando sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como também, às vezes, a preparação especial a ela dirigida reduz-se a zero (VIGOTSKI, 2021, p. 28).

Trago a importância da adaptação das atividades que vão variar de acordo com o aluno e suas especificidades com relação ao tamanho, ao som e à imagem. Ao mostrar uma outra atividade feita por Gabriel à professora Maria, ela relata mais uma vez questões de ordem orgânica e física como justificativa para que não sejam feitas as adaptações necessárias para o acesso ao ensino e aprendizagem:

K: “E ele acertou? [...] Pra você ver, os outros não conseguiriam de jeito nenhum né, Ana\*? Ele é muito superior aos outros, é o que a gente fala, na verdade, ele tem o cognitivo melhor do que os que estão na sala de alfabetização, tá entendendo? Que ele deveria estar lá, só que aí fica preso na nossa sala porque é cadeirante.” (03/11/2021 – Trecho do diário de campo).

O terceiro e último encontro foi realizado em 17/02/2022. O tempo longo entre os encontros se deu porque, durante as férias escolares, houve muita dificuldade para conseguir contatá-las. Além disso, a incompatibilidade de horário e a frequência de cancelamentos impediram a realização de mais encontros. Com a possibilidade de retorno às aulas, o último encontro foi composto por discussões a respeito de possíveis estratégias que poderiam ser usadas com toda a turma, e sugerimos um planejamento coletivo que nos possibilitasse traçar objetivos a curto prazo. Porém, alguns dias após a última reunião, fui comunicada pela professora Maria de que, com o retorno às aulas, elas estariam em uma outra turma, diferente da que Gabriel fazia parte, impossibilitando a realização do planejamento e das atividades.

Durante o isolamento social ocasionado pela Covid-19, ficou evidente que, para garantir o processo educacional e inclusivo do aluno com deficiência, a união entre família e escola precisou ser estreitada por ser um momento que exige a dedicação do professor e a colaboração da família. Apesar de o ensino remoto ser de caráter emergencial, portanto os professores não tiveram muito espaço para serem preparados, esse momento expôs uma grande fragilidade da educação especial e da inclusão de alunos com deficiência. Percebeu-se a ausência de formação de professores para atuarem com as tecnologias digitais e assistivas, desenvolvendo práticas pedagógicas que incluíssem de fato o aluno com deficiência.

No período de 15 de outubro de 2021 a 1º de junho de 2022, foram realizados 12 encontros junto ao aluno Gabriel e sua família em sua residência durante a pandemia de Covid-19. Vale ressaltar que esse segundo momento aconteceu de forma concomitante ao primeiro.

No quadro abaixo, estão datados os encontros realizados, seus objetivos e as estratégias que foram utilizadas.

**Quadro 3:** Distribuição dos encontros do segundo momento

<b>ENCONTRO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
1 (15/10/21)	Explicar o contexto da pesquisa, além de conhecer a dinâmica da família.	Jogo “Cara a Cara” adaptado + Produção espontânea a respeito do tema.
2 (22/10/21)	Identificar e reconhecer os meios de transporte utilizados no cotidiano.	Jogo da memória com pictogramas de CAA usando <i>PowerPoint</i> e quadros de classificação dos tipos de transporte.
3 (05/11/21)	Conhecer os tipos de poluição do meio ambiente, compreender a importância de mantermos o ambiente limpo, conhecer práticas para manter limpo o nosso planeta.	Vídeo explicativo e lúdico a respeito da poluição, quiz na plataforma <i>WordAll</i> com pictogramas de CAA e construção espontânea de frases sobre o tema.
4 (12/11/21)	Reconhecer as plantas como seres vivos e suas funções.	Vídeo lúdico da plataforma <i>YouTube</i> explicando o desenvolvimento das plantas em formato de conto, atividade de reconto usando a CAA.
5 (19/11/21)	Reconhecer as estruturas das plantas e raízes comestíveis.	Nomeação e caracterização das estruturas das árvores, apresentação com imagens de raízes comestíveis e formação frasal da CAA usando o tema e aplicando-o à sua realidade social.
6 (03/12/21)	Conhecer e identificar plantas com caules comestíveis e experimentar caules comestíveis.	Explicação através de imagens sobre o tema, jogo da memória com pictogramas de CAA para identificação dos caules comestíveis e confecção espontânea de frases usando o tema e a realidade social.
7 (10/12/21)	Construir e estruturar frases para ampliação do vocabulário utilizando estruturas de verbos, substantivos, sujeitos com tema de festividades.	Construir frases utilizando tema de Natal e Ano Novo com CAA, reescrever frases utilizando novas estruturas.
8 (07/02/22)	Dialogar com a mãe sobre o retorno às aulas e os caminhos e as possibilidades a serem percorridos.	Conversa com a mãe a respeito da mudança de ideia sobre a escola comum, acolhimento e diálogo a respeito de suas aflições.
9 (17/02/22)	Construir e estruturar frases para ampliação do vocabulário utilizando estruturas de verbos, substantivos, sujeitos, preposições e adjetivos.	Construir frases utilizando diversos temas, reescrever frases utilizando novas estruturas.

10 (25/02/22)	Construir e estruturar frases para ampliação do vocabulário utilizando estruturas de verbos, substantivos, sujeitos, preposições, numerais e adjetivos.	Construir frases utilizando diversos temas, reescrever frases utilizando novas estruturas associadas à sua realidade social.
11 (03-03-22)	Construir e estruturar frases para ampliação do vocabulário utilizando estruturas de verbos, substantivos, sujeitos, preposições, numerais, adjetivos e advérbios.	Construir frases utilizando diversos temas, reescrever frases utilizando novas estruturas associadas à sua realidade social utilizando advérbios de modo e tempo.
12 (10/03/22)	Construir e estruturar frases para ampliação do vocabulário utilizando estruturas de verbos, substantivos, sujeitos, preposições, numerais, adjetivos e advérbios.	Construir frases utilizando diversos temas, reescrever frases utilizando novas estruturas associadas à sua realidade social, construção espontânea de frases.

Fonte: Dados de Pesquisa (2021-2022).

O primeiro encontro teve como objetivo revelar o contexto da pesquisa para a família, além de conhecer a dinâmica familiar, por causa do contexto atual pandêmico. Além da mãe, os dois irmãos de Gabriel estavam presentes. Como ainda não havia sido enviado nenhum planejamento ou conteúdo, foi optado pela realização de um jogo – o Cara a Cara –, que foi adaptado para que G conseguisse fazer as perguntas utilizando a CAA. Após algumas partidas, havia a necessidade de usar a CAA para descrever adjetivos e características semelhantes ao jogo. Com a ajuda de sua família, Gabriel produziu o que está exposto na figura a seguir.

**Figura 6:** Atividade de produção usando a CAA



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

Como é possível observar nas imagens, G produziu frases como:

“Eu gosto de café preto”

“Ele tem olhos grandes e cabelo escuro” (15/10/2022 – Diário de campo).

No encontro seguinte, a professora Ana enviou via *WhatsApp* o planejamento para a semana, então foi selecionado um dos conteúdos, como exemplificado no quadro a seguir.

**Quadro 4:** Registro de Mensagem via *WhatsApp*

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>
*Habilidade*: revisar os meios de transporte; identificar e reconhecer os meios de transporte utilizados no seu cotidiano.
*Objetivo da aprendizagem*: identificar e reconhecer os meios de transporte utilizados no cotidiano.
*Estratégia metodológica*: imagens e atividades práticas.
*Atividade orientadas*: revisar através de imagens os tipos de meios de transporte: aéreos, terrestres e aquáticos. Na sequência, estimular o aluno com auxílio do responsável a identificar os meios de transporte que fazem parte do seu cotidiano e reforçando também qual o tipo de transporte que ele utilizava pra chegar à escola. Em uma folha de papel, o aluno tentará desenhar uma van.

*Recursos*: celular, computador ou tablet; imagens; folha de papel; lápis grafite; lápis de cor ou giz de cera.
*Acompanhamento*: registro por meio de foto ou vídeo enviado pelos responsáveis.
*Orientação para pais e estudantes*: imagens e atividades enviadas através de grupos de <i>WhatsApp</i> .

Fonte: Dados de Pesquisa (2022).

Observe-se que, apesar de bem estabelecidas as divisões do planejamento, na categoria estratégia há a seguinte informação: “O aluno tentará desenhar uma van”. Retomo aqui que estamos falando de uma turma em que todos os alunos possuem uma deficiência motora grave, não havendo controle motor para desenvolver esse tipo de atividade.

Tomando como base a proposta de meios de transporte, usando o *PowerPoint* foi feito um jogo da memória com pictogramas de CAA dos meios de transporte e em seguida quadros de classificação em que, a partir da resposta do aluno, o pesquisador colocaria no local indicado.

**Figura 7:** Atividade de classificação dos meios de transporte

Classifique os meios de transporte

ÁGUA

TERRA

AR

Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

No terceiro encontro, após a realização da atividade no *WordAll*, conversei com a mãe de Gabriel sobre as habilidades dele, sua capacidade de formar palavras e frases e a possibilidade de ler. Evidenciei que, diante do tipo de atividade que é feita, assim como as discussões com as professoras durante os encontros remotos, essa parece uma realidade mais distante levando em conta a sala de aula na qual ele está inserido. A mãe concorda:

“Por mim, ele estaria estudando em casa comigo, pois sei que ele aprende muito mais, mas na escola ele tem os amigos, brinca e se diverte também.”  
(05/11/22 – Diário de campo)

Aqui podemos perceber, através da fala de sua mãe, que em sua concepção a escola atual se compõe mais como um espaço social e de interação que educacional. Além disso, revela a falha da escola com essa família a partir da afirmação “comigo ele aprende mais”, assim a mãe ocupa e assume o lugar de ‘professora’. O processo de inclusão de alunos com deficiência permite em diversas situações a interação e a aquisição do conhecimento enquanto se desenvolvem (BATISTA; ENUMO, 2004).

Ao ser questionada sobre seus planos, a mãe de Gabriel responde:

“Então, se fosse de colocar em outra escola, porque eu sei que lá não vai mudar, e não tem como botar ele numa sala porque não tem sala, então sei que lá não é opção, se fosse de colocar em uma escola comum, né? Meu medo é de ele ficar reprimido, né, porque nem todo mundo sabe lidar com a situação, e ele é muito de guardar as coisas, então tenho receio disso, mas, pela mente dele, não.” (05/11/12 – Diário de campo)

Em 2020, uma pesquisa realizada por Wuo, Barreto e Riegel (2016) apontou que os maiores obstáculos à inclusão de pessoas com deficiência são barreiras atitudinais, que fazem referência ao preconceito e à discriminação, que limitam as ações. No caso do aluno, sua permanência e participação são afetadas, e, “embora haja reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e aceitação de sua presença, ainda há persistência de concepções que baseadas em preconceitos, velado ou não, tendem a segregar ou a distanciar o estudante com deficiência” (WUO; BARRETO; RIEGEL, 2020, p. 16).

No quinto encontro domiciliar, no dia 19/11/2022, o conteúdo utilizado seria a estrutura das plantas, raízes mais especificamente, portanto foi feita uma atividade de nomeação e depois se realizou a seleção dos pictogramas de CAA para compor a árvore.

**Figura 8:** Atividade estrutura das plantas (Acervo do pesquisador)



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Em seguida, foram apresentadas imagens de raízes que eram comestíveis, e, utilizando a CAA, Gabriel realizou a formação de frases que continham o tema da atividade e traziam elementos de seu contexto social:

“(Minha) Família come alimentos (como) gengibre (e) nabo grandes”

“Eu não gosto comer macaxeira, inhame (e) batata doce” (19/11/21 - Diário de campo).

É possível notar, nesse momento de seu aprendizado, que elementos de coesão como conjunções e preposições ficam ausentes na formação, o que pode comprometer a coerência do texto.

**Figura 9:** Atividade sobre raízes (Acervo do pesquisador)



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

A partir da data 10/12/2021, as férias da escola aconteceram, portanto não havia um planejamento de conteúdo a ser seguido, e também durante esse período houve muita dificuldade de conseguir contato com as professoras. Assim, para que o aluno Gabriel não fosse prejudicado até o retorno das aulas, optamos por criar conteúdos de CAA que ajudassem na ampliação de seu vocabulário de forma que, ao retornarmos, ele já estivesse familiarizado com o recurso. As atividades tinham como meta a construção e estruturação de frases que utilizassem verbos, substantivos, adjetivos, preposições e outras estruturas.

Na imagem a seguir, no décimo encontro, é possível perceber a presença de elementos coesivos, trazendo clareza e coerência àquilo que ele realmente gostaria de escrever. O aluno traz sempre o contexto social de sua realidade de forma que consiga se expressar através da CAA, garantindo a inclusão.

**Figura 10:** Atividade com CAA (Acervo do pesquisador)



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

A realização de atividades como essa permitiu que a família visse as habilidades de Gabriel usando a CAA para reestruturar frases e fazer escritas espontâneas. A partir desse olhar, a família decidiu trocar G de escola, assim ele iria para uma escola comum do bairro onde morava. Sua mãe ficou com a responsabilidade de, após os feriados de final de ano, se informar sobre a instituição.

A inclusão da pessoa com deficiência representa uma mudança na sociedade como pré-requisito para que o aluno possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania e, para tal, são necessárias transformações nos ambientes físicos. Além disso, propõe-se que a sociedade valorize as diferenças e aprenda a conviver com elas (GUIMARÃES et al., 2021, p. 100).

Mas, antes mesmo do retorno aos encontros domiciliares, sua mãe mudou de ideia, voltando atrás na decisão, afirmando ter muito medo. Guimarães et al. (2021) apontam que um dos fatores da exclusão do aluno com deficiência na escola comum é o receio de não acompanhar os demais colegas de sala, decidindo pela escola especial, na ideia equivocada de que estaria lidando com colegas “iguais”.

Com o retorno dos encontros presenciais e a espera do retorno às aulas presenciais da escola especial, a mãe de Gabriel desabafa sobre o receio de seu filho sofrer preconceitos e ser excluído e declara:

“Se pudesse, nem para a escola ele iria, estudava comigo em casa, e quando tivesse maior eu ia chamar tutores para dar aula em casa.” (25/02/22 – Diário de campo)

Silva (2022) aponta problemáticas na prática do ensino domiciliar, visto que limita a exposição de outras perspectivas que não sejam a da família, compromete a interação com o outro a partir das diversidades de ideias, ficando sujeito ao que vem dos valores da família.

Quando estamos falando de alunos com deficiência, esse discurso é ainda mais problemático porque essa criança já é privada de outros espaços sociais, e não ir à escola restringe ainda mais as possibilidades de interação com o outro. Percebe-se que a mãe de Gabriel, ao falar sobre o ensino domiciliar, leva em consideração aspectos puramente relacionados aos conteúdos curriculares e demonstra que a escola especial vem falhando em garantir a aprendizagem de Gabriel.

Diante da desistência de matricular Gabriel na escola regular, fizemos diversas investidas de diálogo com a mãe. Utilizamos argumentos já conhecidos e aceitos por ela, como o potencial cognitivo de Gabriel; o interesse dele em aprender; a importância da alfabetização; os espaços interacionais que a escola pode oferecer, entre outros. Após esses diálogos, sua mãe decidiu que iria pensar e discutir com Gabriel o que deveria ser feito, porém apontou que gostaria de levar G para conhecer a escola comum do bairro em que mora e que conversaria com a coordenadora dessa escola a respeito da possibilidade, ponderando sobre os efeitos dessa mudança e da importância dessa experiência para o desenvolvimento de G.

A mãe de Gabriel tem assumido um papel de proteção ao longo da existência dele; essa ‘proteção’ é guiada pelo medo e receio de que G sofra algum tipo de preconceito ou rejeição no ambiente escolar. Alguns estudos apontam essas características em mães, que são as principais cuidadoras, como um obstáculo que precisa ser enfrentado na tentativa de sinalizar que a criança com paralisia cerebral pode desenvolver habilidades como crianças sem deficiência, desde que suas limitações e subjetividades sejam respeitadas (NASCIMENTO; FARO, 2015).

Além disso, a mãe de G tem receio de que o cenário atual se repita, mesmo em uma escola comum, que a falta de preparo e interesse dos professores seja refletida na maneira como a aula é conduzida e na ausência de materiais, recursos e metodologias que promovam a

inclusão, portanto falhando com o aluno G e com sua família, da mesma forma que a escola especial tem feito durante todos esses anos.

No terceiro momento desta pesquisa, agora pós-isolamento, foram realizados três encontros na escola especial. Foi feito um contato inicial com as professoras via *WhatsApp*, e, seguindo o mesmo cronograma de planejamento de Ana e Maria, as professoras Helena e Marta enviavam os conteúdos e as estratégias alguns dias antes do encontro em sala de aula.

Vale ressaltar aqui que a dificuldade para conseguir contato com as professoras permaneceu, apenas uma delas respondia, enviando o conteúdo programado muitas vezes na noite anterior ao encontro presencial. Esse fator dificultou a interação e a construção de um diálogo que permitisse discussões a respeito das atividades que seriam realizadas, sobre o tema e a acessibilidade, assim como a confecção de atividade mais elaboradas durante o curto período estabelecido.

No primeiro dia em que compareci à aula, haviam 5 alunos presentes, todos com paralisia cerebral, 4 deles faziam uso de cadeira de rodas. Eram 2 professoras da sala e 1 professora que é qualificada como professora de tecnologia. As professoras cantam uma música para desejar boas-vindas a todos os alunos e fazem uso de instrumentos musicais, como pandeiro e tambor.

Gabriel demonstra não gostar da atividade, revirando os olhos para sinalizar; após as cantigas, Júlia distribui tablets para os estudantes, cada um com uma proposta diferente. Os alunos que possuíam maior controle das mãos dividiram jogos de estourar o balão; os que possuíam maior deficiência intelectual foram colocados para assistir a vídeos musicais; para Gabriel foi selecionado um aplicativo de pintura em que com o pé deveria clicar na cor e no local. Após esse momento, as professoras das turmas de Estimulação Motora e Cognitiva se juntaram na mesma sala para a realização de uma atividade, e, por coincidência, Ana e Maria, professoras das aulas remotas, estavam presentes.

A atividade consistia em tentar jogar uma bola no alvo desejado. Evidencio aqui que, após a junção das duas turmas em que todas as crianças possuíam paralisia cerebral em diferentes níveis cognitivos e motores, em sua variação existiam crianças que, como Gabriel, conseguiam movimentar de forma voluntária apenas um dos membros do corpo, já outras crianças tinham atrofia nos membros, impossibilitando-as de se movimentar.

Portanto, por mais que a intenção desse momento tenha sido interagir, já que todas as crianças com PC estavam nesse momento, a atividade não conseguia atingir quase nenhum dos alunos. É importante que alunos e professores trabalhem juntos, mas o professor como

responsável pelo processo pode se utilizar de seu conhecimento sobre as especificidades do aluno para alavancar o desenvolvimento dele na aprendizagem e criar estratégias.

Vigotski explica:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo [...] construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção a supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito (2021, p. 67).

A atividade foi finalizada com o sinal do recreio. No recreio, algumas poucas crianças interagem entre si, mas Gabriel permanece ao lado de sua mãe enquanto ela conversa com outras mães. Esse momento não foi elaborado para promover a interação entre os alunos, que perambulam pelo pátio sem a inserção de uma atividade ou brincadeira. Segundo Vigotski,

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (2007, p. 122).

Os profissionais presentes no pátio durante esse momento são do apoio escolar; estão lá principalmente com o intuito de manter a ordem, impedir que os alunos, por exemplo, retornem para a sala de aula, conter seus comportamentos e ajudá-los na higiene e na alimentação. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

XIII – o profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 3).

Mesmo com a presença desses profissionais na escola especial, há muitas mães distribuídas pelo pátio. A maioria é mãe de crianças com deficiência motora e exerce a função do profissional; além disso, percebo uma rede de proteção dessas mães que mantêm outras crianças distantes de seus filhos, e o objetivo desse movimento é manter os alunos que apresentam déficits comportamentais o mais longe possível.

Ao toque do sinal, os alunos retornam para a sala. Nesse momento, as professoras Helena e Marta distribuem alguns brinquedos do tipo Montessori apoiados nas mesas das cadeiras dos alunos. Enquanto Helena tenta realizar essa atividade com cada aluno individualmente, Marta recorre a uma atividade do dia anterior para desenvolver com aqueles que não estavam presentes. A atividade consiste em pintar com tinta guache vermelha uma maçã e colar bolinhas de papel crepom. Em seguida, a atividade é exposta junto com outras em um pequeno varal na sala.

Mais uma vez, Gabriel demonstra insatisfação com o tipo de atividade, e, além disso, as professoras tentam insistir para que G utilize as mãos na tentativa de pintar e colar, apesar de já estarem cientes da predileção dele pelos membros inferiores, afinal G controla apenas os movimentos dos pés, e suas respostas e ações são sempre associadas a esses movimentos. As professoras cedem e, após algumas sugestões, adaptam para que G consiga realizar a atividade com o membro de sua escolha.

**Figura 11:** Varal de Atividades



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Durante o processo, houve uma necessidade constante de conversar com as professoras sobre as preferências e especificidades de Gabriel. As duas professoras já conheciam G de anos anteriores, ele tinha sido aluno delas em antes, e, além disso, em vários momentos, as turmas de Estimulação Motora e Cognição se uniam para alguma atividade. Mesmo que todas as professoras de Gabriel reconhecessem o potencial intelectual e a capacidade de comunicação

dele, não o consideravam como participante ativo do processo, por isso ele nunca era consultado, e suas expressões eram sempre desconsideradas.

Vigotski (2021) fala que, para constituir o trabalho com uma pessoa com deficiência, se deve estudar a pessoa com deficiência e não a deficiência por si só. “Por isso, o estudo integral da personalidade da criança na relação com o meio que a cerca deve constituir a base de todas as pesquisas” (VIGOTSKI, 2021, p. 117).

Nos encontros seguintes, as professoras conseguiram me passar o conteúdo que seria utilizado de forma bem superficial, por exemplo, ao enviar uma mensagem no grupo de *WhatsApp* compartilhado com as professoras, a pedido delas, perguntando sobre o conteúdo que seria trabalhado naquele dia, recebi a seguinte resposta:

H: “Estamos trabalhando a temática da família essa semana – quem faz parte da sua família?” (17/05/22 – Diário de campo)

De volta à escola no segundo encontro, a mãe de Gabriel me conta, ainda na entrada, que ele está ansioso, pois iniciará um novo projeto com uma das professoras de Educação Física, treinando bocha para uma possível competição caso se saísse bem nos treinos. Assim, o horário antes do recreio torna-se o momento do treinamento do esporte, e Gabriel, junto à sua mãe e à professora Tereza, treina no pátio coberto.

No recreio, nenhuma interação acontece, exceto com sua mãe, que perambula pelo local empurrando a cadeira dele; não há interação de Gabriel com outras crianças ou adultos presentes. No retorno para a sala após o sinal, com a autorização das professoras, apresento a atividade adaptada usando a CAA para G com o tema Família. A atividade tinha perguntas escritas sobre o tema que G deveria respondê-las utilizando a CAA. A princípio, a atividade foi planejada para que as professoras pudessem realizá-la junto a ele, porém elas não se interessaram e ficaram realizando outras tarefas, o que resultou na realização da atividade entre Gabriel e a pesquisadora.

**Figura 12:** Atividade Família CAA



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Além dessa atividade, também foram levados para a escola vários pictogramas recortáveis, assim Gabriel poderia “falar” a respeito do tema caso desejasse. Orgulhoso desse momento, G aponta para a professora Helena; ao chamá-la, indica a atividade pronta e recebe “Que legal, Gabriel, muito bem” e logo ela retoma sua atenção para outro aluno. Enquanto isso, Marta se aproxima com a atividade que haviam preparado sobre a família, sendo que a atividade consistia em pintar palitos e colar, representando os componentes da família.

**Figura 13:** Atividade escolar sobre família



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Após a realização dessa atividade, as professoras recolhem os trabalhos prontos para pendurar no varal e, enquanto os alunos esperam o restante terminar, recebem brinquedos do tipo Montessori; após a finalização de todas as atividades, o restante dos brinquedos é recolhido e guardado no armário. Enquanto aguardam o sinal tocar, as professoras arrumam a sala e suas bolsas, se preparando para o final do turno. As atividades realizadas no dia a dia da sala de aula não parecem ser planejadas, e, quando algum aluno finaliza antes a atividade, ele acaba ficando ocioso enquanto espera os outros terminarem. As atividades propostas acontecem de forma mecânica, e a mediação se reduz a segurar e direcionar a mão da criança para que ela pinte ou cole. Luria descreve a importância da mediação e aponta a necessidade da ação de um adulto:

[...] através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são compartilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente compartilhados com os adultos acabam por serem executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico (2016, p. 27).

No terceiro e último encontro na escola, o conteúdo indicado pela professora Helena é “Estaremos trabalhando a música Capelinha de Melão”, em alusão ao São João que se aproximava. A explicação de forma superficial e a não descrição dos objetivos e das estratégias dificultavam a confecção do material acessível utilizando a CAA, e o planejamento é pensado tomando como meta o que já conhecíamos de Gabriel.

Como no encontro anterior, o primeiro horário antes do recreio é tomado pelo treino de bocha, que desta vez conta com a presença da mãe, do aluno, da professora Tereza e do professor João.

**Figura 14:** Treino de Bocha (Acervo do pesquisador)



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Após o treinamento, já no recreio, acontece o seguinte diálogo entre a mãe e a pesquisadora:

M: “E aí, o que você achou? Eles fizeram alguma coisa interessante? Nada né?” – ao questionar sobre as atividades dos professores.

P: “Existiram algumas atividades, principalmente de pintura e colagem, mas Gabriel é uma criança que tem tantas possibilidades, e por isso fica entediado”.

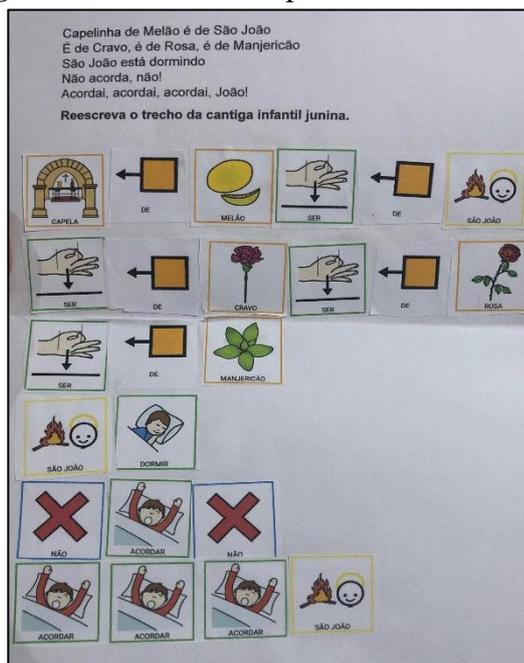
M: “É, fica mesmo, né, mãezinha?” – a mãe fala se dirigindo a Gabriel, e ele bate o pé afirmando – “Por isso que tô querendo trazer ele só um ou dois dias.”

O discurso da mãe de G reflete uma vontade já expressada por ela, mas que diz muito sobre o espaço que a escola ocupa na vida de G, espaço puramente social e lúdico, pois é onde

ele realiza atividades de artes e convive com outras pessoas “iguais a ele”. A escola não se reafirma como espaço de aprendizagem, e a possibilidade de estar na escola comum fica ainda mais distante, já que as crianças se distanciam cada vez mais dos conteúdos propostos na escola regular.

Ao retornar para a sala de aula, encontro as professoras Marta e Helena junto com Ana e Maria; as quatro estavam confeccionando materiais para decorar a sala com o tema junino. À medida que as crianças chegam, as professoras interrompem a confecção para realização da atividade do dia, que consistiu em pintar a letra F, referente à fogueira do São João. Após a atividade, distribuem alguns brinquedos para alguns alunos e retomam a confecção; dessa forma, a atividade acessível usando a CAA é feita novamente pela pesquisadora e Gabriel, sem a participação das professoras. A atividade foi preparada a partir da música “Capelinha de Melão”, temática da aula.

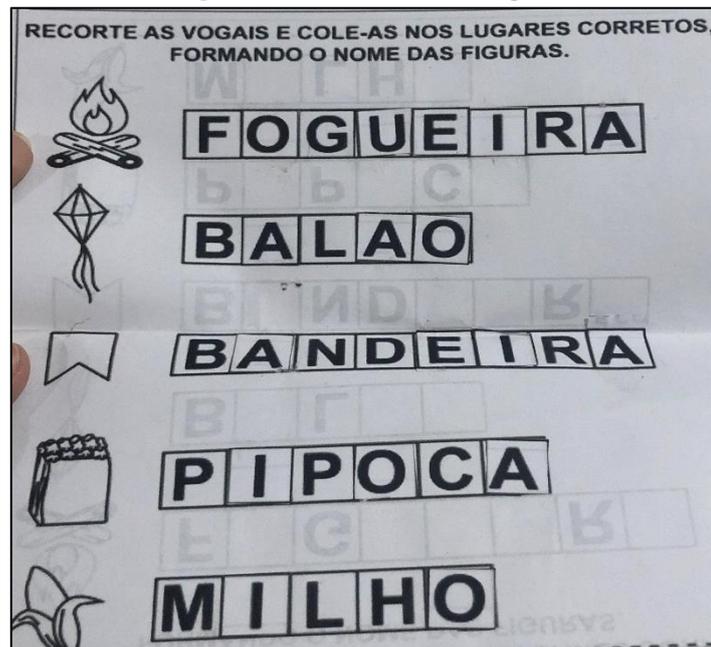
**Figura 15:** Atividade Capelinha de Melão CAA



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2022).

Como ainda há bastante tempo disponível, é ofertada uma outra atividade escolar referente ao tema junino, sem a CAA, e que trazia elementos semelhantes ao que as professoras utilizavam: recorte e colagem. O objetivo era que fosse possível dialogar com as professoras a respeito das atividades, mostrando outras atividades acessíveis simples e que, mesmo que não usassem a comunicação alternativa, poderiam ser utilizadas com o aluno.

**Figura 16:** Atividade colagem



Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2021).

Gabriel conseguiu realizar a atividade muito facilmente, e, ao mostrarmos para as professoras, houve o seguinte diálogo:

P: “Queria mostrar para vocês a amplitude de possibilidades que podem ser trabalhadas com G, já que ele consegue reconhecer letras, sílabas e palavras simples, e a comunicação alternativa pode ser utilizada para ampliar as opções de aprendizagem dele.”

A: “Oh, poxa, tá inteligente, hein, Gabriel?”

H: “Tá mesmo, esse menino é demais, viu?” (01/06/22 – Diário de campo)

As falas das professoras são sempre muito evasivas e sempre demonstram que reconhecem o potencial de G, mas, na prática, continuam se esquivando das mudanças. As professoras têm reações semelhantes e comentam:

Marta: “É um menino tão inteligente com tantas possibilidades, né? Acho que deveria tá numa escola regular, ia ter tanta coisa pra ele aprender.”

P: “Seria o ideal, mas, enquanto ele está aqui, também pode aprender, não é mesmo?”

Marta: “É.” (01/06/22 – Diário de campo)

Ao reconhecer o potencial de G, Marta retoma o discurso sobre a escola comum. Concordamos com ela que ele deveria estar em outra escola e sobre a importância desse espaço na aprendizagem e no desenvolvimento dele, mas, ao não assumir sua responsabilidade sobre a aprendizagem dele enquanto professora da Educação Especial, ressalta um dos problemas

frequentes que surgem quando falamos de escolas especiais: a formação de professores. Reafirmando o papel do professor na inclusão de alunos com deficiência, Bau afirma:

Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e, como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada (2014, p. 52).

Nota-se, assim, que a organização e a concepção dessa escola não têm contribuído para a inclusão do aluno com deficiência. Algumas ações, como planejamento de estratégias, atividades acessíveis e garantia de acesso ao currículo escolar, poderiam trazer resultados significativos nesse processo.

## 6 CONCLUSÃO

A realidade aqui vivenciada e refletida evidencia quão diversas são as concepções e condutas adotadas no Brasil em relação a escolas especiais e ao processo de inclusão. Apesar da existência de leis e documentos que priorizam que a inclusão deve ser na escola comum, os processos locais vão se instituindo de diversas maneiras. Se as políticas não forem suficientes para garantir o acesso à escola, isso significa que ainda temos muito a percorrer.

Nesta pesquisa, foi possível vivenciar as mudanças impostas na conjuntura social, educacional e política durante e após a pandemia e pandemia. Trata-se de um estudo baseado nos pressupostos da matriz sócio-histórica, na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, e foi vivenciado na escola especial do aluno com paralisia cerebral, alvo deste estudo. Estar no processo educacional nesse período repleto de incertezas favoreceu discussões que não são apenas de ensino e aprendizagem, mas sobre inclusão e interação.

A escola especial apresenta uma estrutura arcaica, marcada pelo conservadorismo, e reforça as falhas de um sistema que tenta minimizar questões amplas e importantes acerca do papel do Estado na educação para todos.

No que se refere à criança com paralisia cerebral, existe uma diversidade de tipos que vão constituir diferentes condições de expressão, de comunicação, de habilidades. Para a inclusão do aluno com deficiência motora, algumas ações práticas, como a construção de planejamentos e estratégias que possibilitem a ampliação de seus conhecimentos e o uso da comunicação alternativa, são essenciais para que o aluno se torne sujeito ativo de sua educação. A Comunicação Alternativa e Ampliada foi utilizada durante todo o andamento da pesquisa e foi eficiente para promover a aprendizagem e a participação de Gabriel.

Algumas dificuldades se evidenciaram ao longo da pesquisa, dentre elas se pode destacar: a concepção das professoras sobre a inclusão; a visão assistencialista sobre o papel da escola com a pessoa com deficiência; a dificuldade de fazer parceria para desenvolver o trabalho; a pouca formação das professoras; as ausências do aluno em sala de aula; a resistência ao ensino comum, tangido principalmente pelo medo e pelo receio, que apontam para a necessidade de um estreitamento do diálogo entre a escola e a família; e, por fim, o contexto pandêmico e a necessidade de redobrar os cuidados com a saúde.

Para encerrar a discussão de forma prospectiva, podemos apontar algumas conclusões que resultam das reflexões deste trabalho: para compreensão e efetivação do processo de inclusão, há a necessidade de uma mudança epistemológica sobre a deficiência; é preciso que a escola seja reconhecida como um espaço de aprendizagem, de socialização e de múltiplas

experiências para todos os alunos; há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o papel da família e da escola no processo de escolarização; o diálogo com a sociedade deve ser ampliado de maneira que a deficiência seja compreendida a partir do modelo social; o trabalho colaborativo pode ser uma ferramenta para o enfrentamento da exclusão; os serviços de apoio são essenciais para a adaptação de recursos e atividades mais acessíveis; para que os alunos com deficiência motora estejam na escola comum, a Comunicação Alternativa é uma ferramenta essencial.

Por fim, este estudo, ao ter como objetivo compreender a inclusão de um aluno com paralisia cerebral, estudante de uma escola especial, durante o período de pandemia ocasionada pelo Covid-19, foi capaz de trazer algumas reflexões a fim de contribuir para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com paralisia cerebral com acometimento motor severo. Encerramos este texto reafirmando nosso compromisso com a escolarização da pessoa com deficiência e acreditando que a escola comum é o espaço para todos os alunos e para a construção de uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Câmara dos Deputados. **Projetos suspendem nova Política de Educação Especial apresentada pelo Governo**. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/697512-projetos-suspendem-nova-politica-de-educacao-especial-apresentada-pelo-governo>. Acesso em: 3 maio 2021.
- ALMEIDA, R. C. G. O. **Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: Implementação de Atividades Pedagógicas para Aluna com Paralisia Cerebral em Classe Comum**. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 3-36. (Série Pesquisa, V. 3).
- BARROCO, S. M. S.; POLONIO, F. C.; SILVA, T. A. Um Estudo da Mediação Pedagógica em Contexto Domiciliar na Afasia Motora. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, Ano xviii, n. 34, p. 161-183, jan./jun. 2016.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da Interação Social entre Companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- BAU, M. A. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, 2014.
- BERSCH, R. C. R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. **Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**, v. 1, p. 87-92, 2005.
- BERSCH, R. C. R.; MARTINS, D. S. **Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas e Processos de Avaliação para Acessibilidade ao Computador e à CAA**. In: Liliana Maria Passerino, Maria Rosângela Bez, Ana Cristina Cipriano Pereira, 2013.
- BOARINI, C. S.; CHICARELLI, M. L. M.; MORENO, M. A. A.; DAHWACHE, A. N. C. R. O Uso da Tecnologia Assistiva pelo Estudante com Paralisia Cerebral no Contexto Escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 631-649, 2018.
- BRASIL. [**Constituição (1934)**]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF, 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).
- BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF, 1938. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência.** Brasília, 24 de outubro de 1989. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=lei&numero=7853&ano=1989&ato=c71qtw61eefpwt99f>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994. **Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.** 23 de março de 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** 1999.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências.** 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União,** Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1e, p. 39-40.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Ministério da Educação. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília, 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/sam\\_2008\\_cartilha\\_ace\\_sso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/sam_2008_cartilha_ace_sso_alunos_com_deficiencia.pdf).

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni.** Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resoluções CEB 2009.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3aresolucoes-ceb](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3aresolucoes-ceb).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias.** 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm).

BRASIL. Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018. **Regulamenta o Art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9451.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9451.htm).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Painel de Casos de Doença pelo Coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil.** Ministério da Saúde. Agosto, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

CAMPOS, F.; CAMPOS, E. Bullying nas Escolas: Discriminação contra Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 75-90, agosto/setembro/outubro, 2019.

CARMO, B.; FUMES, N.; MERCADO, E.; MAGALHÃES, L. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, E113, p. 1-28, 2019.

CARNEVALE, L. B.; BERBERIAN, A. P.; MORAES, P. D.; KRUGER, S. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 19, n. 2, 2013.

CESA, C. C.; RAMOS-SOUZA, A. P.; KESSLER, T. M. Novas Perspectivas em Comunicação Suplementar e/ou Alternativa a partir da Análise de Periódicos Internacionais. **Rev. Cefac**, v. 12, n. 5, p. 870-880, set./out. 2010.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação Aumentativa e Alternativa: Panorama dos Periódicos Brasileiros. **Rev. Cefac**, v. 17, n. 1, p. 264-269, jan./fev. 2015.

CHAGAS, R. O. T.; BARROS, M. L. N. L.; FUMES, N. L. F. O uso da Comunicação Alternativa na Alfabetização de Alunos com PC. **Anais do Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**. 2017. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/aeai/article/view/3817/2702>.

CHUN, R. Y. C. O desenvolvimento da comunicação não-verbal através dos símbolos bliss em indivíduo não falante portador de paralisia cerebral. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 121-136, out. 1991.

CHUN, R. Y. C. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 1, p. 69-74, jan./mar. 2009.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista E-Ped-Facos/Cn Ec Osório**, v. 2, n. 1, ago. 2012.

CORTES, C. C. **Comunicação Alternativa**: um outro olhar para se comunicar. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, E. L. Expectativas e Desafios da Meta um do Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020 aos Sistemas Municipais de Ensino. **Anais da X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.

CUNHA, M. S. **Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva da Inclusão do Aluno Cego no Nível Fundamental**. 173 F. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DELIBERATO, D. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de Comunicação Suplementar e Alternativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 3, p. 369-388, set./dez. 2009.

DELIBERATO, D.; SAMESHIMA, F. S. Habilidades expressivas de um grupo de alunos com Paralisia Cerebral na atividade de jogo. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, v. 14, n. 2, p. 219-224, 2009.

DELIBERATO, D.; RODRIGUES, I. B.; SAMESHIMA, F. S. **A parceria entre especialistas, professor e família no processo de implementação da Comunicação Alternativa**: uma condição necessária. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp/Marília, Londrina, 2009.

DELIBERATO, D. Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com Paralisia Cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 225-244, maio/ago. 2011.

DELIBERATO, D.; ROCHA, C. D. N. A. Tecnologia Assistiva para a criança com Paralisia Cerebral na escola: identificação das necessidades. Relato de Pesquisa. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 18, n. 1, mar. 2012.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão**: as mediações da Consultoria Colaborativa. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

DUTRA, C. P. **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Secretaria de Educação Especial, MEC, 2005. Disponível em:  
[http://www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras\\_diferentesolhares.doc](http://www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras_diferentesolhares.doc).

FIGUEIREDO, A. C. et al. Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a Educação Inclusiva. *In*: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [Online]. Salvador: Edufba, 2011. p. 187-207.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva na mediação dos processos educacionais inclusivos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **Educação Especial em Contexto Inclusivo**. Salvador: Edufba, 2011. p. 119-144.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do Gt15 – Educação Especial da Anped. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, N. Especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

GISI, M. L.; BUCCIO, M. I. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. **Anais da X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.

GIVIGI, R. C. N.; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N.; SOUZA, T. A.; RALIN, V. L. O. O Trabalho Colaborativo na Escola: o uso da Tecnologia Assistiva. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 359-374, maio/ago. 2016.

GIVIGI, R. C. N.; JESUS, D. M.; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N. Políticas Educacionais Inclusivas e a Intersetorialidade com as Políticas Sociais: Interfaces Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, N. Esp. 3, p. 2240-2259, nov. 2020.

GOES, M. U.; SANTOS, I. M. B.; GIVIGI, R. C. N. Comunicação Alternativa: um caminho para a inclusão educacional. **Braz. Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 2, n. 7, Edição Especial, p. 2394-2403, dez. 2018.

GOMES, V. L. Comunicação Alternativa como possibilidade de inclusão educacional e interação com o ambiente. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 5, n. 3, 26 jan. 2019.

GONÇALVES, M. J. Comunicação Alternativa na Fonoaudiologia: uma área em expansão. **Rev. Cefac**, São Paulo, v. 10, n. 3, jul./set. 2008.

GONÇALVES, A. G.; BRACCIALLI, L. M. P.; CARVALHO, S. M. R. Desempenho motor de aluno com Paralisia Cerebral Discinética frente à adaptação das propriedades físicas de recurso pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 257-272, abr./jun. 2013.

GOVERNO DE SERGIPE. Resolução nº 119/2000/CEE. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.** 2000.

GOVERNO DE SERGIPE. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.** 2009.

GOVERNO DE SERGIPE. **Resolução nº 7, de 06 de novembro de 2014.** 2014.

GUIMARÃES, D. V.; QUIXABEIRA, A. P.; ARAÚJO, B. C.; FERREIRA, R. K. A. A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 89-106, 2021.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2175-62362014000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2175-62362014000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 maio 2020.

KASTRUP, V.; THOMA, A. S. **Inclusão** e acessibilidade para pessoas com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 551-553, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0551.pdf>.

KRUGER, S. I.; BERBERIAN, A. P.; SILVA, S. M. O. C.; GUARINELLO, A. C; MASSI, G. A. Delimitação da área denominada Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA). **Rev. Cefac**, v. 19, n. 2, p. 265-276, mar./abr. 2017.

LIMA, C. M. A. O. Informações sobre o Novo Coronavírus (Covid-19). **Radiol Bras**, v. 53, n. 2, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-3984.2020.53.2e1>.

LINHARES, M. C. S. Redes em contextos de aprendizagem: possibilidade de conhecimento-regulação e/ou emancipação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 41-52, fev. 2017.

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.

MASSARO, M.; STADSKLEIN, K.; TETZCHNER, S. V.; DELIBERATO, D. Estratégias de comunicadores auxiliados para instruir parceiros de comunicação na construção de modelos físicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 337-350, 2016.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2175-62362017000401479&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2175-62362017000401479&lng=en&nrm=iso).

MANZINI, M. G.; CRUZ, D. M. C.; ALMEIDA, M. A.; MARTINEZ, C. M. S. I. Programa de Comunicação Alternativa para uma Criança com Paralisia Cerebral e seus Parceiros de Comunicação: um estudo de delineamento de múltiplas sondagens. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [Online], 2019.

MARCOLIN, A. A. A. **As Tecnologias de Comunicação Alternativa a serviço da diversidade**: a contribuição do software Boardmaker® With Speaking Dynamically Pro V.6 na Educação Inclusiva de alunos com Paralisia Cerebral no município de Vacaria. Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, Ano 19, n. 28, p. 263-284, maio/ago. 2016.

MÉLO, T. R.; COSTIN, A. C. M. S.; FREITAS, J. Avaliação psicomotora de crianças com Paralisia Cerebral Deambuladoras: caracterização e aplicabilidade. **Conscientiae Saúde**, v. 17, n. 3, p. 322-331, 2018.

MENDES, S. E. O. M. **Abordagem ao recém-nascido com Paralisia Cerebral**. Universidade da Beira Anterior, Covilhã, 2020.

MERCÊS, R. S.; JESUS, R. E. A. A inclusão escolar de um aluno com Paralisia Cerebral em escolas regulares de Belém do Pará. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2015.

MIRANDA, L. C.; GOMES, I. C. D. Contribuições da Comunicação Alternativa de Baixa Tecnologia em Paralisia Cerebral sem comunicação oral: relato de caso. **Rev Cefac**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 247-252, jul./set. 2004.

MODESTO, R. F. F. **Comunicação Alternativa**: participação de alunos com deficiência não oralizados na rotina pedagógica. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

MOREIRA, M. A.; BIZARRO, R. (Orgs.). **Supervisão pedagógica e educação em línguas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

NASCIMENTO, A. O.; FARO, A. Estratégias de enfrentamento e o sofrimento de mães de filhos com Paralisia Cerebral. **Salud & Sociedad** [Internet], v. 3, n. 6, p. 195-210, 2015.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em CAA nas Salas de Recursos Multifuncionais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

OLIVEIRA, A. T.; GOMES, A. M. P. M.; ALMEIDA, H. C. C. C.; MEIRELLES, R. M. S. Aquisição da linguagem oral/escrita pela criança com Paralisia Cerebral: Comunicação Alternativa na perspectiva da Neuroeducação. **Tempos, Espaços e Artefactos em Educação, Anais do XXVI Colóquio Afirse**. Portugal, 2021.

OLIVEIRA, S. M. S.; SILVA, C. D. M. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brasilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan. 2021.

PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O.; BONFIM, G. H. C. Características qualitativas, quantitativas e quali quantitativas de abordagens científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 65, n. 2(1), 2015.

PELOSI, M. B. **A Comunicação Alternativa e Ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais**. 2000. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI, M. B. A Tecnologia Assistiva como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem: uma parceria do Instituto Helena Antipoff e a Terapia Ocupacional da UFRJ. *In: ARANHA, G.; SHOLL-FRANCO, A. (Eds.). Caminhos da Neuroeducação*. Rio de Janeiro: Ciência da Cognição, 2012. p. 35-48.

PEREIRA, H. V. Paralisia Cerebral. **Residência Pediátrica**, v. 8 (Supl 1), p. 49-55, 2018.

PEREIRA, M. F. M.; SAMPAIO, V. C. **Reabilitação em Paralisia Cerebral**. Rio de Janeiro: Medbook, 2011. p. 276-277.

PEREIRA, F. M. L.; CARIBÉ, D.; GUIMARÃES, P.; MATSUDA, D. Acessibilidade e crianças com Paralisia Cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioter. Mov.**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, abr./jun. 2011.

PERUZZO, C. M. K. Epistemologia e método da pesquisa-ação. uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. **Anais do XXV Encontro Anual da Compós**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com Deficiência Mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008.

QUEIROZ, I. P.; MENEZES, E. C.; SANTOS, I. M. B.; GOES, U. M.; GIVIGI, R. C. N. Validação do protocolo de avaliação neurofuncional para Comunicação Alternativa e Ampliada. **Rev. Cefac**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 291-303, maio 2018.

QUITÉRIO, P. T.; NUNES, L. R. O. P.; GERK, E. Avaliação multimodal das habilidades sociais de estudantes com Paralisia Cerebral usuários de Comunicação Alternativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 455-470, maio/ago. 2017.

QUITÉRIO, P. T.; NUNES, L. R. O. P.; GERK, E. Estudo preliminar: construção do inventário de habilidades sociais para alunos sem fala articulada. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

RAIOL, J. J. M.; COSTA, J. D. V.; GUIMARÃES, L. C. C. V. As influências dos documentos internacionais na política brasileira de Educação Especial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-18, 2021.

RALIN, V.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. N. Utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada como recurso de acesso ao currículo em sala regular. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 2, p. 1-14, set. 2020.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, N. Especial, p. 139-156, jun./out. 2020.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia Assistiva para a criança com Paralisia Cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s141365382012000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s141365382012000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 maio 2020.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, T. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar** - a escola comum inclusiva. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

SANCHEZ, G. C.; ALMEIDA, R. C. G. O.; GONÇALVES, A. G. Inclusão Escolar: os desafios de alunos com Paralisia Cerebral em seu processo de escolarização. **Revelli**, v. 9, n. 2, p. 27-39, jun. 2017.

SANTANA, A. P. Idade crítica para aquisição da linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 343-354, 2004.

SANTOS, T. J.; SOUZA, M. S. T.; SANTOS, W. J. **O ensino de Libras na Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/iieplis/wp-content/uploads/sites/38/2020/03/1-a-import%C3%82ncia-do-ensino-da-libras.pdf>.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida S.A, 2020.

SCATOLIM, R.; SANTOS, J.; LANDIM, P.; TOLEDO, T.; FERMINO, S.; CARDOZO, D.; GARAVELLO, M.; SANCHES, R. Legislação e Tecnologias Assistivas: aspectos que asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiências. **Infor**, v. 2, n. 1, p. 227-248, 2017.

SCHIRMER, C. R. Comunicação Alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 42-51, 20 jun. 2018.

SILVA, R. L. M. **Um olhar bioecológico sobre os efeitos da Comunicação Alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLVEIRA, D. A. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. **Anais do XI Congresso Nacional em Educação**. Curitiba, 2013.

SILVA, A. P. W. **Homeschooling**: a tendência privatista e seus impactos sobre a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SOARES, S. J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 168-180, jan./dez. 2019.

SOUSA, A. F. **O processo de comunicação de alunos com Paralisia Cerebral a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado em Teresina – PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/209>.

SOUZA, L. L. **A Tecnologia Assistiva de baixo custo no processo de aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral**: pesquisa-ação em escola da Rede Pública de Caicó-RN. 2020. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2020.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015.

THESAURUS BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO. **Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: 23 abr. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed., 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ULIAN, D. A. A formação docente enquanto espaço de complexidade e diversidade. **Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur.**, Luziânia, v. 1, n. 3, p. 60-69, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Organização das Nações Unidas (ONU), 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, 2005.

VIDOR, D. C. G. M.; RECH, S. T.; SILVEIRA, K. A.; MIRANDA, V. S. G. Comunicação Aumentativa e Alternativa e habilidades de linguagem de crianças com Paralisia Cerebral: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0007, p. 445-458, jan./dez. 2021.

VIEGAS, L. T.; BAPTISTA, C. R. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Ícone, 1988. p. 59-85.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WUO, A. S.; BARRETO, K. A.; RIEGEL, A. B. Educação Inclusiva e deficiência: a perspectiva de estudantes do Ensino Médio. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.

XAVIER, B. A. M.; COUTINHO, G. C.; SIME, M. M.; MARINHO, F. D. Dispositivos de Tecnologia Assistiva para crianças e adolescentes com deficiência física confeccionadas em projeto de extensão para comunidade. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2021.

ZEPPONE, R. M. O. A Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.