

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO AEE À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO AEE À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

Sob a orientação da Professora Doutora

Márcia Denise Pletsch

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2014

371.9
R672p
T

Rocha, Máira Gomes de Souza da, 1984-

Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural / Máira Gomes de Souza da Rocha. - 2014.

218 f. : il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 182-201.


1. Educação especial - Teses. 2. Educação especial - Inovações tecnológicas - Teses. 3. Professores de educação especial - Formação - Teses. 4. Prática de ensino - Teses). I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

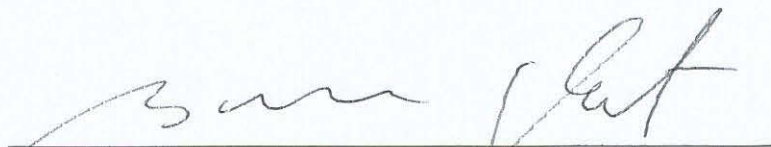
MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

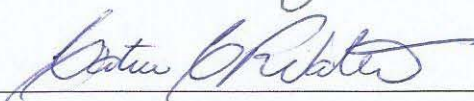
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/02/2014.



Márcia Denise Pletsch. Dr^a UFRRJ



Rosana Glat. Dr^a UERJ



Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter. Dr^a UERJ

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos, ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas para aprender”.

Com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador (FREIRE, 2000, p. 27).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus pela sua fidelidade, me abençoando na medida de seu maravilhoso amor.

Ao meu querido esposo, Marcos, pelo amor, incentivo e companheirismo sem fim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Vilma e Sinvanil e à amada tia Onília, por terem investido e acreditado em meus estudos, mesmo nos momentos mais difíceis. Agradeço pelos valores ensinados que me acompanharam e ainda me acompanharão em todo o caminho no qual eu venha a trilhar.

À minha querida irmã Juliana, meus cunhados e meus sogros pelas orações e carinho. Aos demais familiares e aos muitos amigos que se alegraram a cada etapa vencida. Sou grata por tudo que torceram por mim.

Minha gratidão aos meus colegas de trabalho pelo que me ensinaram e contribuíram para a minha prática pedagógica e crescimento profissional. Em especial às queridas amigas da Creche Municipal Iracy Moreira Theodoro, que podem ser representadas por Célia Regina, Elaine e nossa diretora Danielle Cristhian. Agradeço também à querida Carol que além de me presentear com a sua amizade, sempre me motivou e encorajou a seguir em frente com os meus projetos. Meu agradecimento aos estimados professores, coordenadores, orientadores e funcionários da escola em que trabalho no Município de Nova Iguaçu bem como a sua equipe diretiva. Meu carinho e gratidão à amiga Carla que me ajudou maravilhosamente durante esta empreitada, contribuindo de forma que não posso descrever e à querida Mari que desde os tempos de graduação, passando pela sua chegada a esta escola, contribuiu para que eu acreditasse que a realização deste sonho era possível.

Agradecimento repleto de admiração à minha orientadora, professora Márcia Denise Pletsch. Agradeço por ter sido tão presente e desafiadora. Sua atenção e valiosas orientações foram fundamentais para a realização não somente da dissertação, mas para fazer a diferença na realidade pesquisada. Expresso também minha gratidão por ter acreditado e investido na proposta por mim apresentada bem como pelo aprendizado que me proporcionou durante todo o processo de estudo e pesquisa.

Muito obrigada às professoras Rosana Glat e Cátia Walter por terem tão gentilmente aceito o convite para fazer parte da banca desde o momento da qualificação. Agradeço pelas sugestões dadas naquele momento, bem como pela contribuição tão significativa para a realização deste trabalho.

Gratidão aos queridos professores do “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)” pelos ricos debates e palavras de estímulo e orientação. Não poderia deixar de agradecer aos companheiros da turma do mestrado, com os quais compartilhei o primeiro “ufa!” ao sermos aprovados no processo seletivo e os demais que foram se seguindo até o momento de cada defesa de dissertação. Em especial, fica o meu agradecimento às queridas Simone, Elissandra, Andrea e Wagner pela amizade e cooperação durante todo o curso.

Meu carinho e agradecimento a todos do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” pela rica experiência e trocas que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao amigo Maciel, que além de companheiro do grupo de pesquisa e do cotidiano escolar, mostrou-se extremamente generoso ao também compartilhar seus conhecimentos acadêmicos. Meus agradecimentos à Leila que de tão atenciosa e amiga me fez acreditar que já nos conhecíamos há muito tempo. Meu carinho também às minhas queridas parceiras de pesquisa Jéssica e Shamila que foram muito importantes durante este processo.

Meu agradecimento às Redes Municipais de Educação de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu por terem reconhecido a importância deste trabalho, possibilitando a dedicação exclusiva ao mestrado. Em especial, agradeço à Rede de Nova Iguaçu por ter me oportunizado o campo de investigação, sem o qual esta pesquisa não teria se concretizado.

Difícil expressar em palavras a gratidão às duas professoras participantes dessa pesquisa. Além das práticas inspiradoras e da disponibilidade em compartilhá-las, agradeço imensamente pela consideração e tamanha dedicação ao projeto proposto. Meu profundo carinho às duas.

Igualmente, fica o meu agradecimento aos pais e responsáveis que aceitaram e autorizaram a participação de seus filhos nesta investigação. Agradeço a colaboração e, acima de tudo, a confiança que foi depositada. Este agradecimento também se estende a todas as outras famílias que também poderiam ter participado de modo tão singular.

Finalmente, minha gratidão aos alunos por cada sorriso, som ou gesto. Pequenos sinais que foram suficientes para me fazer refletir, pensar e acreditar.

RESUMO

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

Este trabalho analisa processos e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem de quatro alunos com múltiplas deficiências matriculados no atendimento educacional especializado (AEE). Está relacionado ao projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem” (Edital FAPERJ N.º 31/2012) o qual integra a rede de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” (OBEDUC/CAPES). A investigação foi realizada em duas salas de recursos multifuncionais de uma escola pública do Município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Realizamos uma pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Através desta metodologia, buscamos em conjunto com as professoras dos educandos participantes, alternativas para as dificuldades que foram identificadas, assim como oportunizar intervenções que contribuíssem para a formação e prática pedagógica com os referidos sujeitos atendidos no AEE. O trabalho de campo se desenvolveu através do acompanhamento semanal das práticas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, realizando, concomitantemente, encontros com as docentes para discussão sobre o que era observado bem como para estudo e aprofundamento teórico. Pertinente às ações pedagógicas, buscamos o entendimento de como as áreas de tecnologia assistiva e, a partir desta, da comunicação alternativa e ampliada poderiam ser utilizadas pelas professoras a fim de atender às necessidades educacionais de seus alunos e consequentemente beneficiar o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de conceitos científicos. Realizamos a coleta de dados utilizando procedimentos como a observação participante (com registro em diário de campo), análise de vídeos (pautada na abordagem microgenética e utilizando como instrumento a filmagem) e entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas. Como referencial teórico, empregamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski a fim de encontrar em seus conceitos, aportes para o andamento do trabalho e compreensão das especificidades do desenvolvimento destes alunos. Desta investigação emergiram como principais resultados: a) a complexidade do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência múltipla no AEE; b) as potencialidades de aprendizagem que estes sujeitos apresentam; c) as possibilidades da utilização de recursos de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa, funcionando como instrumentos de compensação em benefício dos processos de ensino e aprendizagem; d) a necessidade de investimentos na formação de professores para a atuação com alunos com este tipo de comprometimento no AEE; e) urgência de maior aproximação das políticas públicas de inclusão escolar da realidade dos educandos em questão. Ao final do trabalho fizemos considerações sobre o alcance dos objetivos elencados e também trouxemos reflexões e propostas a respeito da escolaridade de alunos que apresentam múltiplas deficiências.

Palavras-chave: Processos de ensino e aprendizagem; múltiplas deficiências; atendimento educacional especializado; tecnologias assistivas; formação de professores.

ABSTRACT

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Processes of teaching and learning of students with multiple deficiencies in the light of SES historical-cultural theory.** 2014. 218 p. Dissertation (Master Science in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

This work examines processes and practices for the development of learning four students with multiple disabilities enrolled in specialized educational services (SES). Is related to the project "The schooling of students with multiple disabilities in a public school in the Baixada Fluminense training of teachers and the teaching and learning" (FAPERJ Notice No. 31/2012) which integrates the research network "Schooling students with intellectual disabilities: policies, processes and cognitive assessment of learning" (OBEDUC/CAPES). The research was conducted in two multi-functional features of a public school in the city of Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. We conducted a qualitative research, based on the methodological assumptions of action research. Through this methodology, we seek together with the teachers of the participating students, alternatives to the difficulties that have been identified, as well as interventions that create opportunities to contribute to the training and teaching practice with those subjects treated at SES. The fieldwork was developed through weekly monitoring of practices developed in the multi-functional resources room, performing concomitant meetings with teachers to discuss what was observed as well as study and theoretical development. Relevant to educational activities, we seek to understand how the areas of assistive technology and, from this, augmentative and alternative communication could be used by teachers to meet the educational needs of their students and consequently benefit the development of learning and acquisition scientific concepts. We collected data using procedures such as participant observation (with journaling field), video analysis (aimed at micro-genetic approach and using the footage as a tool) and semi-structured interviews with the teachers involved. As a theoretical framework, we use the historical-cultural perspective of Vygotsky to find in their concepts, contributions to the progress of the work and understanding the specifics of the development of these students. This investigation have emerged as key results: a) the complexity of the pedagogical work with students with multiple deficiencies in SES; b) the potential for learning these subjects present; c) the possibilities of using resources of assistive technologies and alternative communication, working as instruments of compensation in benefit of the teaching and learning processes; d) the need to invest in teachers development for the work with students with this type of involvement in SES; e) urgency of closer ties between public policies of inclusion to the reality of the students observed. At the end of the work we made considerations about the reach of the listed goals and also brought ideas and proposals regarding schooling of the pupils who have multiple deficiencies.

Keywords: Teaching and learning processes; multiple deficiencies; specialized educational service; assistive technology; teacher's development.

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

Quadro 1: Principais documentos e diretrizes políticas.....	22
Quadro 2: Doenças que costumam estar relacionadas a casos de deficiência múltipla.....	38
Quadro 3: Condições e possibilidades de associações em quadros de deficiência múltipla.....	40
Quadro 4: Alguns recursos de tecnologias assistivas.....	49
Quadro 5: Exemplos de símbolos gráficos.....	58
Quadro 6: Categoria de cores em que podem ser distribuídos os símbolos dos sistemas Bliss e PCS.....	59
Imagem 1: Conjunto de cartões com símbolos PCS associados a cores de acordo com suas categorias semânticas.....	59
Quadro 7: Exemplos de recursos de baixa tecnologia.....	62
Quadro 8: Exemplos de recursos de média tecnologia.....	64
Quadro 9: Alguns softwares na área da comunicação alternativa.....	65
Imagem 2: Tela do <i>Speaking Dynamically Pro</i>	66
Quadro 10: URG's, seus bairros de concentração e quantitativo de instituições que abrangem.....	79
Quadro 11: Quantitativo de alunos por segmento de ensino.....	79
Gráfico 1: Dados relativos ao IDEB até 2011.....	80
Quadro 12: Evolução dos percentuais do IDEB ao longo dos anos.....	80
Quadro 13: Modalidades de atendimento educacional especializado oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu.....	81
Quadro 14: Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu.....	83
Quadro 15: Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu – dados fornecidos pelas escolas.....	83

Quadro 16: Caracterização da escola participante da pesquisa.....	85
Quadro 17: Caracterização dos alunos participantes.....	87
Quadro 18: Caracterização das professoras participantes.....	88
Quadro 19: Quantitativo de reuniões realizadas e de acompanhamentos feitos nos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.....	90
Quadro 20: Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo.....	97
Quadro 21: Núcleos temáticos identificados nas transcrições dos vídeos.....	97
Quadro 22: Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas realizadas com as professoras.....	98
Quadro 23: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas.....	104
Quadro 24: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas.....	143
Quadro 25: Desenvolvimento da pesquisa de campo e encontros com as professoras.....	208
Quadro 26: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Igor.....	210
Quadro 27: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Fernando.....	211
Quadro 28: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Marcelo.....	212
Quadro 29: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluna Eliza.....	213
Quadro 30: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Igor nestes dias.....	216
Quadro 31: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Fernando nestes dias.....	216
Quadro 32: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Marcelo nestes dias.....	217
Quadro 33: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência da aluna Eliza nestes dias.....	217

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Termo de consentimento para a realização da pesquisa.....	203
Apêndice II – Termo de consentimento para a participação dos alunos na pesquisa.....	204
Apêndice III – Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo.....	208
Apêndice IV - Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos.....	210
Apêndice V - Roteiro para realização de entrevistas.....	215
Apêndice VI - Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa.....	216

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Parte I - Políticas, concepções e conceitos que permeiam o contexto da pesquisa.....	7
Capítulo 1 - Das primeiras iniciativas para a Educação Especial até a instituição do atendimento educacional especializado.....	8
1.1. Primeiras iniciativas no campo da Educação Especial.....	8
1.2. O desenvolvimento da Educação Especial no Brasil.....	12
1.2.1. Sobre as políticas de inclusão.....	20
1.2.2. Novas concepções, outros desdobramentos.....	23
Capítulo 2 - Deficiência múltipla: conceitos, características e especificidades do desenvolvimento.....	27
2.1. Primeiras considerações a respeito da deficiência múltipla.....	27
2.2. Buscando conceitos.....	31
2.2.1. Fatores e condições em que a deficiência múltipla pode ocorrer.....	36
2.2.2. Características apresentadas nas pessoas com múltiplas deficiências.....	39
Capítulo 3 - Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada: possibilidades para o desenvolvimento de alunos com múltiplas deficiências.....	44
3.1. Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada: políticas, conceitos e perspectivas.....	44
3.1.1. TA's: recursos e estratégias.....	49
3.1.2. Sobre a comunicação alternativa e ampliada.....	53
3.1.3. Sistemas de comunicação alternativa.....	57
3.1.4. Recursos da comunicação alternativa e ampliada.....	61
3.1.5. Softwares no contexto da comunicação alternativa.....	65

Parte II - Caminhos percorridos para a realização do estudo.....	69
Capítulo 4 - Apresentando o estudo: a pesquisa-ação como possibilidade metodológica.....	70
4.1. Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa.....	70
4.1.1. A pesquisa-ação como recurso metodológico para a intervenção da realidade pesquisada.....	71
4.1.2. A pesquisa-ação como metodologia na Educação Especial.....	74
4.1.3. A pesquisa-ação colaborando nas práticas docentes e nos processos de aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências.....	77
4.2. O campo de pesquisa.....	77
4.2.1. Sobre a Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu.....	79
4.2.1.1. A Educação Especial em Nova Iguaçu.....	80
4.2.2. A escola pesquisada.....	84
4.3. Os sujeitos participantes da pesquisa.....	86
4.4. Procedimentos de pesquisa.....	88
4.4.1. Primeira fase – procedimentos preliminares.....	88
4.4.2. Segunda fase – pesquisa de campo.....	89
4.4.2.1. Procedimentos adotados para a coleta de dados.....	90
4.4.3. Terceira fase: sobre a análise dos dados.....	95
Parte III - Discussão e análise dos resultados.....	102
Capítulo 5 - Os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla na perspectiva da teoria histórico-cultural.....	103

5.1. O desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores para a construção de conceitos científicos.....	104
5.1.1. O processo de internalização, papel dos signos e instrumentos: a relação destes com o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores.....	113
5.2. A linguagem, a compensação e o papel das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa e ampliada.....	120
5.2.1. Estudos da neurociência e suas implicações para a aprendizagem.....	136
Capítulo 6 - O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência múltipla.....	143
6.1. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado: percepções e representações.....	144
6.1.1. Formação de professores para a utilização de recursos das áreas de TA.....	152
6.2. As práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais para alunos com múltiplas deficiências.....	157
6.2.1. A avaliação e os suportes educacionais para pessoas com múltiplas deficiências.....	166
6.3. Problemáticas que precisam ser consideradas.....	169
Considerações finais.....	175
Referências bibliográficas.....	182
Apêndices.....	202

INTRODUÇÃO

Garantir o acesso e a permanência na Escola, seja para um aluno com deficiência ou não, significa inseri-lo em um grupo social e, neste, compartilhar ideias, desejos, pensamentos e opiniões. A aquisição do conhecimento não ocorre apenas pela proximidade física entre os envolvidos no contexto escolar, mas também pela possibilidade de poderem se comunicar, compreender o que passa a sua volta e, principalmente, interagir com o seu grupo e as demais pessoas (RODRIGUES & PASSERINO, 2013, p. 223).

Este estudo analisa processos e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências, entendidos neste trabalho, assim como por Silva (2011), como sujeitos que têm mais de uma deficiência. Neste sentido, nos ocupamos em conhecer as especificidades destes sujeitos, a fim de investigar ações e recursos que possam beneficiar os mesmos em seu desenvolvimento educacional.

As reflexões para este trabalho se iniciaram em 2008 a partir da atuação como professora em sala de recursos multifuncionais de uma escola do Município de Nova Iguaçu/RJ. Essa sala pertence ao atendimento educacional especializado (AEE) proposto pelas políticas oficiais de Educação Inclusiva¹ para o trabalho pedagógico a ser realizado no contra turno com alunos matriculados em rede regular de ensino (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Logo no início do trabalho na classe, ficou evidente que a nossa formação não seria suficiente para atender às demandas específicas desses sujeitos. Mesmo com o curso de graduação em Pedagogia e especializações nas áreas da Psicopedagogia e do atendimento educacional especializado, sentíamos que as nossas práticas pedagógicas não atendiam completamente ao que seria necessário para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sobretudo no que se refere à construção de conceitos científicos necessários no processo formal de escolarização.

Recebendo continuamente alunos com comprometimentos cada vez mais severos, muitas vezes casos provenientes de paralisia cerebral com sequelas motoras, cognitivas e/ou sensoriais, começamos a buscar o conhecimento de áreas que pudessem nos oferecer

¹ O conceito de Educação Inclusiva será discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

novas possibilidades para a prática pedagógica. Assim, o estudo mais aprofundado e o acesso aos conceitos de tecnologias assistivas (TA's) e, a partir desta, de comunicação alternativa e ampliada (CAA) possibilitaram novas práticas que se desdobraram pelo espaço escolar e por outras salas de recursos do Município, tornando clara que a necessidade de uma formação mais consistente para atuar com alunos com deficiência múltipla não era uma preocupação individual, mas de todos os que atuavam com esses sujeitos.

Neste sentido, mediante as nossas inquietações em relação às práticas pedagógicas com alunos com múltiplas deficiências, procuramos o “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares” (PPGEDUC/UFRRJ), especificamente a linha de pesquisa “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”, para aprofundar nosso conhecimento sobre o tema. No grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, criado em 2009, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a: Márcia Denise Pletsch, encontramos base teórica por meio de estudos e investigação em escolas públicas da Baixada Fluminense, fundamentando nossas inquietações sobre as práticas educativas e os processos de ensino e aprendizagem do nosso público alvo.

A partir da participação nas diferentes atividades do grupo de pesquisa, nos inserimos como coordenadora adjunta na equipe de investigação do projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem”², o qual integra a rede de pesquisa proposta pelo projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES³.

Mediante a esse contexto, realizamos o presente trabalho, tendo como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências matriculados em salas de recursos multifuncionais. Proposta

² Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação geral da Prof.^a Dr.^a: Márcia Denise Pletsch e financiado pelo Edital FAPERJ N.º 31/2012 “Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do RJ”. Como a nossa pesquisa estava relacionada a este projeto, por conta desse financiamento as professoras participantes receberam bolsa TCT (Treinamento e capacitação técnica). Além disso, este apoio oportunizou que duas bolsistas de iniciação científica também fizessem parte da equipe de pesquisa.

³ Este programa também contribuiu para o financiamento do nosso trabalho uma vez que a partir do início dessa pesquisa, passamos a receber bolsa de mestrado.

que se fez pautada nos pressupostos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2002; THIOLENT, 2005; MIRANDA & RESENDE, 2006; GLAT & PLETSCHE, 2012). A opção por essa metodologia foi feita em função da possibilidade de trabalharmos de forma colaborativa com as professoras que atuam com os alunos alvo de nosso estudo.

Em consonância ao objetivo geral, delineamos como objetivos específicos:

- Conhecer as especificidades e necessidades educacionais especiais⁴ de sujeitos com múltiplas deficiências, a fim de buscar práticas e recursos adequados às suas demandas pedagógicas;
- Refletir sobre as possibilidades de uso das tecnologias assistivas e a comunicação alternativa e ampliada para a construção da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências;
- Contribuir para o processo de formação de professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências matriculados no atendimento educacional especializado.

Deste modo, emergiram questões às quais nos propusemos a discutir ao longo da realização do presente estudo:

- Quais são as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência múltipla? Que tipo de estrutura, recursos e estratégias, dentre outras demandas, seriam imprescindíveis para o trabalho com esse alunado?
- Como as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado podem contribuir para a aprendizagem destes alunos?
- A formação dos docentes que atendem os alunos com deficiência múltipla no atendimento educacional especializado colabora para uma prática pedagógica adequada?

Para alcançar aos objetivos propostos e propiciar a discussão destas questões, optamos pelo referencial teórico histórico-cultural de Vigotski⁵, uma vez que nos traz respaldo para o estudo do desenvolvimento cognitivo e valoriza as relações sociais dos sujeitos. Ademais, Vigotski tem sido usado por diferentes teóricos que discutem os

⁴ Tomando como referência Glat e Blanco (2007) bem como Glat e Pletsch (2012), são demandas específicas dos alunos que para aprender o que é esperado para seu grupo-referência precisarão de diferentes formas de interação pedagógica, algumas vezes com recursos, metodologias e currículos adaptados. Ressalta-se que o conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais quanto o contexto histórico-cultural em que o aluno vive.

⁵ Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo da Educação Especial, pelas inovações teóricas apresentadas no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, necessárias para a internalização de conteúdos científicos culturalmente valorizados no contexto escolar (PLETSCH, 2010; COSTAS, 2012; entre outros).

Além disso, a referida teoria nos auxilia nas nossas reflexões sobre outros conceitos presentes nos estudos educacionais contemporâneos, como os de compensação, linguagem e mediação. Consideramos que um maior entendimento desses conceitos, a partir da análise das práticas pedagógicas de professores de alunos com múltiplas deficiências, contribuirá para avanços teóricos sobre a escolarização desses sujeitos.

Tomamos como principais referências o próprio Vigotski (1997; 2003; 2011) e estudiosos internacionais da teoria histórico-cultural como Baquero (1998), García e Beatón (2004), Van Der Veer e Valsiner (2009) e Fichtner (2010). Também usamos autores nacionais como Oliveira (1993), Goés (1993), Pino (1993), Smolka (1995), Bernardes (2012), Costas (2012) e Dainêz (2012).

De acordo, portanto, com o exposto, organizamos este trabalho em três partes, entre as quais estão distribuídos seis capítulos na forma que se descreve abaixo:

Parte I: “Políticas, concepções e conceitos que permeiam o contexto da pesquisa”. Nesta parte são apresentados os três primeiros capítulos da dissertação.

No primeiro capítulo “Das primeiras iniciativas para a Educação Especial até a instituição do atendimento educacional especializado”, apresentamos um breve apanhado da história da Educação Especial, passando pelas diferentes concepções que lhe foram norteadoras, implementações de políticas e seus desdobramentos até os dias atuais (MAZZOTTA, 1982; 1996; 2005; KASSAR, 1999; 2001; JANNUZZI, 2004; GLAT & BLANCO, 2007; MENDES, 2010; PLETSCH, 2010; LANCILLOTTI, 2012; dentre outros). Neste contexto, destaca-se a instituição do atendimento educacional especializado no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Vale mencionar que esse capítulo se mostrou necessário para que pudéssemos entender como as políticas atuais nessa área se materializaram na Educação brasileira.

O segundo capítulo “Deficiência múltipla: conceitos, características e especificidades do desenvolvimento” discorre sobre aspectos mais específicos a respeito da

deficiência múltipla. Nele tratamos e discutimos os diferentes conceitos sobre este tipo de deficiência (BRASIL, 1994; 1995; 2004; 2006; CARVALHO, 2000; SILVA, 2011). De igual modo, procuramos identificar as características e condições em que esta pode se apresentar de modo a dar dimensão da complexidade e abrangência das especificidades presentes nesta deficiência (AMARAL, 2002; ARAÓZ & COSTA, 2008; CORMEDI, 2009; 2013; MACHADO, OLIVEIRA & BELLO, 2009; MAIA, GIACOMINI & ARAÓZ, 2009; TEIXEIRA & NAGLIATE, 2009; entre outros).

No terceiro capítulo “Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada: possibilidades para o desenvolvimento de alunos com múltiplas deficiências” tratamos dos conceitos e recursos pertinentes às tecnologias assistivas (PELOSI, 2000; 2008; 2009; MANZINI & SANTOS, 2002; BERSCH, 2006; DELIBERATO, 2006; GALVÃO FILHO, 2009; PELOSI & NUNES, 2010; dentre outros) e, a partir desta, da comunicação alternativa e ampliada (PELOSI, 2000; WALTER, 2000; MANZINI & DELIBERATO, 2004; GARCIA & PASSONI, 2008 e outros), com o objetivo de elucidar como esses recursos podem ser empregados para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências.

Parte II: “Caminhos percorridos para a realização do estudo”. Esta parte destinada ao quarto capítulo discorre sobre o trabalho de campo. Assim, o capítulo quatro “Apresentando o estudo: a pesquisa-ação como possibilidade metodológica” descreve os caminhos metodológicos adotados para conduzir a nossa proposta de estudo. Inicialmente, apresentamos nossas considerações sobre a escolha de se realizar uma pesquisa qualitativa com base na pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2012; dentre outros). Também expomos ao leitor os procedimentos de coleta e análise de dados (BARDIN, 1977; MINAYO, 1994; PLETSCHE, 2005; 2009; GLAT, 2008; BRAUN, 2012 e outros) bem como apresentamos o campo de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa.

Parte III: “Discussão e análise dos resultados”. Esta apresenta os dois capítulos finais com os resultados da pesquisa.

No quinto capítulo “Os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla na perspectiva da teoria histórico-cultural” realizamos a análise dos dados, pautando a nossa discussão em conceitos vigotskianos referendados por respeitados pesquisadores que os estudam (PINO 1993; 2001; SMOLKA, 1995; BAQUERO, 1998;

GARCÍA & BEATÓN, 2004; GÓES & CRUZ, 2006; FICHTNER, 2010; COSTAS 2012; dentre tantos outros). Assim, passando desde a busca por entendimento de como as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas, avançamos por temas como internalização, construção de conceitos e linguagem até a discussão de como os processos compensatórios podem ocorrer, com foco também na utilização de recursos de tecnologias assistivas. Por fim, propomos a identificação de estudos atuais da área da neurociência com implicações na aprendizagem, relacionando-os aos conceitos da teoria histórico-cultural elencados no texto (MORATO, 2001; ANDRADE & SMOLKA, 2012; KASSAR, 2013; LOFTI, 2013) e situações identificadas durante a pesquisa.

Em “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência múltipla”, capítulo seis da dissertação, abordamos, primeiramente sobre os pontos da pesquisa que emergiram sobre a formação docente para a atuação em contextos de inclusão mais especificamente no atendimento educacional especializado (GLAT & NOGUEIRA, 2002; BRASIL, 2008; 2009; GLAT & PLETSCHE, 2012; SCHIRMER, 2012; 2013; GARCIA, 2013 e outros). Partindo dessas reflexões, discutimos as práticas observadas durante a nossa investigação buscando também analisá-las com base no referencial adotado ao longo da dissertação. Concluindo o capítulo, abordamos questões que emergiram no decorrer da pesquisa a respeito do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências múltiplas.

Por último, apresentamos nossas considerações sobre o trabalho, destacando pontos importantes identificados, assim como buscamos reflexão sobre os caminhos trilhados e propostas que poderão ser exploradas em investigações futuras. Também ressaltamos a nossa intenção de contribuir para a discussão e o desenvolvimento de novos estudos sobre as práticas e os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com múltiplas deficiências.

PARTE I

Políticas, concepções e conceitos que permeiam o contexto da pesquisa

CAPÍTULO 1

Das primeiras iniciativas para a Educação Especial até a instituição do atendimento educacional especializado

O percurso das políticas públicas em se tratando das demandas da pessoa com necessidades educacionais especiais tem seguido seu curso diante das reflexões que a sociedade, em cada época, se propõe a realizar. Essas reflexões são permeadas por características próprias de cada período histórico e social da humanidade; suas percepções sobre a condição humana e sua legibilidade diante do fazer parte – ou não – da esfera social constituída a cada período (BRAUN, 2012, p. 29).

Neste capítulo, propomos um breve apanhado histórico, partindo das primeiras proposições do surgimento da Educação Especial, destacando ações e concepções preponderantes para o seu desenvolvimento até a atualidade.

1.1. Primeiras iniciativas no campo da Educação Especial

Em nossa sociedade, é muito recente a preocupação em oferecer serviços educacionais a pessoas com deficiência. Os primeiros esforços com este objetivo surgiram de forma um tanto isolada em meio a atendimentos elementares que poderiam ser oferecidos a pessoas com deficiência muito mais por uma preocupação com o desenvolvimento social do que educacional.

Neste contexto em que nem sempre as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência tinham especificamente alguma meta educacional Mazzotta (2005) nos chama atenção para que tenhamos o devido cuidado:

(...) cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (p.15).

Deste modo, não podemos fazer um apanhado histórico e ignorar a construção sociocultural, assim como as diferentes concepções que influenciaram desde as primeiras ações até as políticas que têm sido implementadas nos dias atuais.

Até o século XVIII, as convicções a respeito da deficiência estavam diretamente relacionadas a visões místicas, não havendo uma preocupação com fundamentação científica. Juntamente com o temor pelo que foge aos padrões socialmente aceitos, o desconhecimento sobre as deficiências e as ideias baseadas no misticismo e na religiosidade, não havia tolerância ao que não fosse considerado perfeito. A consequência destes posicionamentos conduzia diretamente à marginalização destes indivíduos. Também colaborava para este quadro, certo consenso social pessimista (MAZZOTTA, 1982) que considerava a situação da pessoa com deficiência como imutável.

Os primeiros movimentos mais libertos destes tipos de convicções surgiram inicialmente na Europa, concretizando-se em iniciativas pioneiras para o atendimento a pessoas com deficiência; ações cada vez mais voltadas às possibilidades de ensino.

A respeito do contexto educacional em que surge a Educação Especial, Bueno (1994) o descreve revelando o tom político-social do momento. Igualmente faz comparação entre a realidade de ensino já existente e as demandas pertinentes para a Educação de quem não era considerado “normal”:

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. (...) o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. (...) A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (p. 37).

Em meio, portanto, à complexidade social da época em que o acesso à Educação era medido muito mais pelas questões econômicas do que até mesmo pelas limitações impostas pelas deficiências, a Educação Especial começou a se desenvolver no atendimento aos casos que fugiam às demandas de normalidade ainda que esta não fosse também garantia de acesso ao ensino. De qualquer modo, já estava constituído o paralelo

entre normalidade e anormalidade⁶ para a definição do público que deveria ser atendido pela Educação Especial.

Neste contexto, a Educação Especial surgiu na Europa, no final do século XVIII, com a criação de instituições especializadas para o atendimento educacional de surdos e cegos cujos legados contribuíram para a expansão da área. Iniciativas importantes neste período foram: a) no campo da surdez, a fundação de primeira instituição educacional especializada em 1770, por Charles M. Eppée na França (MAZZOTTA, 2005); b) no atendimento a pessoas com deficiência visual, aponta-se Valentin Haüy que além de criar importante instituto na França em 1784, também já utilizava letras em relevo no ensino aos alunos – mais tarde, a mesma instituição recebeu a contribuição do método de escrita de Charles Barbier⁷ assim como o de Louis Braille⁸; c) sobre a deficiência física, surgimento na Alemanha, em 1832, de instituição voltada para este fim (LANCILLOTTI, 2012); d) na área da deficiência mental/intelectual⁹, reconhece-se como primeira instituição bem sucedida¹⁰ a Escola de Abendberg, criada em 1840, pelo médico suíço Guggenbühl (MAZZOTTA, 1996) – ainda relacionada a esta deficiência, destaca-se a atuação do médico Jean Marc Itard que no século XIX, usou de métodos sistematizados de ensino para pessoas com este tipo de comprometimento¹¹.

A respeito do trabalho de Itard, assim como o do realizado por Guggenbühl, dentre outros, cabe lembrar importante consideração feita por Glat e Blanco (2007):

⁶ Sobre este debate sugerimos a leitura de Glat e Nogueira (2002).

⁷ Oficial do Exército francês que idealizou um método de escrita para a transmissão de mensagens no campo de batalha, sem a utilização de luz para não chamar a atenção dos inimigos. Seu método se caracterizava de forma codificada, com pontos sensíveis ao tato que representavam os trinta e seis sons básicos do francês (MAZZOTTA, 2005).

⁸ Jovem cego, aluno do instituto criado por Valentin Haüy. A partir do método criado por Charles Barbier, desenvolveu o Sistema Braille; baseado em seis pontos salientes em uma célula, a célula Braille, este código possibilita sessenta e três combinações e é considerado até os dias atuais como o mais eficiente e útil para a aplicação no cotidiano de pessoas cegas (MAZZOTTA, 2005).

⁹ Na atualidade, conforme manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID/2010) o termo empregado é deficiência intelectual. Segundo Pletsch e Glat (2012), esse novo termo vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)* Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, neste trabalho, ainda utilizaremos em alguns momentos o termo deficiência mental considerando-o como sinônimo do termo deficiência intelectual em função da predominância do primeiro na legislação brasileira.

¹⁰ Anteriormente, ocorreram algumas experiências neste sentido, porém mal sucedidas (PESSOTI, 1984).

¹¹ Destaca-se o trabalho realizado para o ensino de um garoto conhecido como “menino selvagem” - retirado aos doze anos da floresta de Aveyron, no sul da França. Por cinco anos, Jean Marc Itard trabalhou com Vítor; seus registros deram origem a livro considerado como o “primeiro manual de Educação de retardados” (GALVÃO, 2000; MAZZOTTA, 2005; BRIDI, 2006).

(...) é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou idade, principalmente no caso da deficiência mental (p.19).

Em consonância a este apontamento, as autoras ainda destacam que apesar das críticas que hoje são feitas ao modelo médico ou clínico, a Educação Especial se constituiu originalmente a partir deste. Posteriormente, aprimorando os processos de Jean Itard, destaca-se também a médica italiana Maria Montessori (1870-1956) desenvolvendo um programa de treinamento para crianças com deficiência mental/intelectual. Suas técnicas de ensino enfatizavam a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos específicos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e de manipulação concreta.

O trabalho de Montessori já evidenciava novos rumos com relação à concepção de Educação desta área e na passagem do século XIX para o XX, o enfoque médico-pedagógico, que como já ressaltamos, caracterizava a Educação de crianças com deficiência intelectual, foi dando lugar, ao enfoque psicopedagógico (JANNUZZI, 2004).

A este respeito, com a constatação de que a pessoa com deficiência realmente poderia aprender, iniciam-se mudanças de paradigma acompanhadas também pelo redirecionamento de ações:

Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então aliados da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. **A ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem** (GLAT & BLANCO, 2007, p. 20-21 - *grifo nosso*).

Neste contexto, ainda podemos apontar as contribuições da médica Alice Descoedres (1877-1963) que elaborou uma proposta de currículo para pessoas com deficiência mental/intelectual. Nesta proposta, havia a orientação de que as atividades educativas precisariam ocorrer em ambientes naturais e com instrução tanto de forma individual quanto grupal. Nas atividades, deveriam ser focalizadas as deficiências cognitivas e sensoriais (LANCILLOTTI, 2012).

Tanto o trabalho de Descoedres quanto o de Montessori são citados aqui com o intuito de exemplificar e pontuar a relevância dos desdobramentos que se seguiram a partir das primeiras iniciativas, fundações de instituições e criação de metodologias para a Educação de pessoas com deficiências. Muitos outros pesquisadores e estudiosos poderiam ser citados, uma vez que além da expansão pela Europa, a pesquisa e o interesse pela área do ensino à pessoa com algum tipo de deficiência foram gradativamente se concretizando em medidas de caráter educacional, alcançando países mais longínquos como Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, outros como o próprio Brasil.

1.2. O desenvolvimento da Educação Especial no Brasil

Em terras brasileiras, a Educação Especial começou a ser mencionada no período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente denominados Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, respectivamente). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado por D. Pedro II em 1854 na cidade do Rio de Janeiro. Também na capital do Império, três anos depois, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (BUENO, 1993; MENDES 2001; MAZZOTTA, 2005; PLETSCHE, 2010).

Neste período, não havia legislação específica para tratar da Educação de pessoas com deficiências, assim, há consenso entre estudiosos de que a criação destes institutos pode ser considerada como atos oficiais isolados, uma vez que a institucionalização da Educação Especial no Brasil só ocorreu em meados do século XX (MAZZOTTA, 2005; GLAT & BLANCO, 2007; MENDES, 2010; PLETSCHE, 2010).

É relevante mencionar que neste período não havia legislação para a Educação de maneira geral; apesar da Constituição Brasileira de 1824 ter estabelecido como compromisso a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e de prever a criação de universidades (DOTA & ALVES, 2007).

A proclamação da República não alterou o acesso como um todo à Educação. O quadro econômico continuava a ser predominantemente rural, sem a necessidade de qualificação para o exercício laborativo. As distâncias, situação financeira, assim como a condição de quem tinha doença ou deficiência eram inclusive formas de isenção aos estudos; seguindo este raciocínio, alguns estados chegavam a dispensar a obrigatoriedade

de frequência às escolas a quem se encaixava em algumas destas situações (KASSAR, 2001; MAZZOTTA, 2005).

O estabelecimento da Educação como competência do Estado, veio com a Constituição de 1934 e foi confirmado também pela Constituição instituída em 1937. No entanto, o reconhecimento da Educação como um direito universal, só aconteceu no texto da Constituição Federativa de 1946. Neste período, concebido como Estado Novo, Mendes (2010) considera que houve uma estagnação da assistência à deficiência, vejamos em suas palavras:

De 1937 a 1945 o Brasil passou pelo Estado Novo com forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político (p. 98).

A partir da legislação de 1946, foram criadas as primeiras classes especiais, ainda assim, o objetivo era o de homogeneizar as classes comuns e apresentando um olhar de inspeção sanitária, diferenciando quem era “normal” do “anormal” (MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011, p. 36). Sobre esta questão, Kassar (1999) descreve que:

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos de racionalidade e modernidade (p.23).

Assim, este movimento com caráter de tornar as classes mais homogêneas é apontado como uma consequência de novas concepções emergentes a partir dos princípios de modernização e racionalização da indústria. Princípios pertinentes à expansão e consolidação do modo de produção capitalista. Com relação ao momento político vivenciado no país, Pletsch (2010) aponta que a Educação Especial se inseria num:

(...) movimento de reordenação do Estado, pelo qual foram regularizadas e definidas as funções dos serviços públicos e das instituições privadas de caráter assistencial, no bojo do processo mais amplo de reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias levadas a diante pelo governo Getúlio Vargas (p.70).

Complementando tais informações, Mendes (2010) destaca uma das reformas educacionais ocorridas durante este período, ressaltando a desigualdade social existente no país:

No sistema educacional nacional ocorreria a reforma do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante e consolidou o sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social (p.98).

Neste quadro de tantas mudanças e reformas em meio a problemas de ordem social, a atuação da Educação Especial era ainda essencialmente relacionada ao modelo clínico e ainda se baseava em tratamento e correção da deficiência que era vista como uma doença crônica (GLAT, FERNANDES & PLETSCHE, 2008). A avaliação era feita através de exames médicos e testes cujas classificações eram rígidas. Não havia preocupação real com o desenvolvimento da aprendizagem; havia a restrição desta ao desenvolvimento de atividades básicas para o cotidiano da vida.

Pertinente a este contexto, Glat e Blanco (2007) chamam a atenção, dizendo que: “todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria” (p. 21).

A este respeito, as autoras ainda consideram especificamente sobre a problemática das classes especiais, nos fazendo retornar a esta questão ao ressaltar o verdadeiro caráter que estas classes apresentavam:

(...) as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Conseqüentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola (GLAT & BLANCO, 2007, p.21).

Assim, evidencia-se que o entrelaçamento do contexto sócio-político com as ações realizadas com relação à Educação Especial ainda evidenciavam homogeneização, classificação entre normalidade e anormalidade, tornando notória a segregação.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

– Lei nº 4.024/61(BRASIL, 1961)¹², que apontava o direito dos “excepcionais” à Educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Com esta lei, os princípios de universalização da Educação, assim como a organização das incumbências do Estado com relação a esta, começam a acontecer.

A preocupação com o maior acesso da população às escolas provavelmente estaria relacionada ao momento de maior industrialização e conseqüente urbanização (BUENO, 2004). Assim, em coerência a estas questões, o atendimento educacional das pessoas com deficiência também não poderia ser tão ignorado neste momento vivenciado pelo país.

Em 1971, período da Ditadura Militar (1964-1985), foi instituída a LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971). Esta reafirma a importância e necessidade dos serviços da Educação Especial, porém não faz o mesmo com relação ao atendimento de preferência na educação regular, definindo tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, para os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e para os superdotados.

Assim, a despeito da vigência, dos avanços ou até mesmo retrocessos conseqüentes da legislação em questão, podemos considerar que o reconhecimento efetivo da Educação Especial foi em grande parte alcançado devido à influência de campanhas dirigidas a categorias específicas de deficiência bem como pela criação de associações e entidades não pertencentes ao Estado.

Dentre as referidas campanhas, podemos destacar a Campanha Nacional do Surdo Brasileiro iniciada em 1957. A Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) bem como a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP) podem ser pontuados como movimentos que vieram a se tornar instituições de referência para este contexto (JANNUZZI, 2004; PLETSCH, 2010). Deste modo, consideramos que as instituições filantrópicas criadas tiveram papel decisivo na Educação Especial brasileira, chegando a ser confundidas com o próprio atendimento público, uma vez que havia gratuidade de serviços. Para Pletsch (2010), a criação das referidas instituições é um desdobramento conseqüente da própria legislação:

Com efeito, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava as suas famílias a recorrerem a instituições de caráter

¹² Segundo Mendes (2010), desde a elaboração do seu anteprojeto até que fosse transformada em lei, passaram-se treze anos (de 1948 a 1961). Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava.

filantrópico-assistenciais. Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos (p. 71).

Mendes (2010) também faz considerações a este respeito:

O fortalecimento (...) da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (p.99).

Conforme então apontamos anteriormente, o Estado em sua própria legislação transferiu para instituições independentes o papel de atender educacionalmente as pessoas com deficiência, preferindo, inclusive garantir subsídios financeiros a estas ao invés de propriamente desenvolver no sistema público a oferta e o suprimento dos direitos educacionais e sociais destas pessoas.

Em 1973, a Educação Especial foi institucionalizada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), secretaria de Educação Especial¹³. A criação do CENESP foi considerada como culminância destas campanhas e ações que colaboraram para o reconhecimento da Educação Especial no Brasil, ratificando as proposições feitas nestes últimos parágrafos. A respeito da importância da instituição do CENESP, Glat e Blanco (2007) apontam:

(...) introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais (p. 20).

Vista como ponto relevante na história da Educação Especial no país, a instituição do CENESP deu início à sistematização voltada para melhor qualidade e expansão do atendimento educacional que já era oferecido às pessoas com deficiência, ainda que

¹³ Da criação do CENESP, ainda durante o Regime Militar, a Secretaria de Educação Especial passou por sucessivas mudanças, incluindo alterações na própria nomenclatura, uma vez que atravessou momentos políticos distintos com, conseqüentemente, desdobramentos em diversos campos (MAZZOTTA, 2005; PLETSCH, 2010). Em 2011, temos o fim da Secretaria de Educação Especial (neste momento, identificada como SEESP) com passagem das suas responsabilidades para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão – Secadi (PLETSCH, 2011).

persistissem dificuldades dentro deste contexto (MENDES, 2010; MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011).

Ferreira e Glat (2003) destacam a contribuição do CENESP para a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação bem como na promoção de cursos de formação de professores a fim de formar especialistas para a atuação com alunos com deficiência. Além da capacitação de recursos humanos, o desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Especial foi propiciado:

Como parte do subprograma de formação de recursos humanos na área, vários docentes brasileiros foram enviados para realizar Mestrado e Doutorado no exterior, o que contribuiu para a criação de cursos ou linhas de pesquisa em Programas de Pós-graduação de diversas universidades no final daquela década (FERREIRA & GLAT, 2003, p. 03).

No fim dos anos 1970 e início da década de 1980, surgiram debates que se baseavam nos referenciais da filosofia da normalização e da integração das pessoas com deficiência. Iniciado nos Estados Unidos e na Europa, o movimento com as ideias de normalização e pró-integração trazia como premissa básica a consideração de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir plenamente de uma vida o mais comum possível no seu próprio ambiente (FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005). É importante ressaltar que a proposta não era a de normalizar a pessoa com deficiência, mas as condições de vida que por ela eram vivenciadas (GLAT & BLANCO, 2007).

Sobre o desenvolvimento destas ideias no contexto brasileiro, Glat e Blanco (2007) ressaltam: “acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias excluídas, começou-se a divulgar e a consolidar em nosso país, os princípios que nortearam a filosofia da normalização” (p.21).

As ideias em questão, mais do que propostas, tomaram dimensão a fim de se configurarem como matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Glat e Blanco (2007) chamam a atenção para isso, relacionando esta questão com o momento político vivenciado em nosso país:

Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias (p. 21-22).

Deste modo, percebemos que este período da Educação Especial, muitas vezes criticado equivocadamente, foi um marco não somente para o aprofundamento das discussões sobre a situação da pessoa com deficiência em meio a esta área, mas para que os debates também alcançassem o campo político.

A integração – seguindo a filosofia da normalização – desenvolveu-se como um paradigma educacional que se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível, ou seja, que nele pudesse estar e participar à medida que fossem preparados para isso. Segundo Glat e Blanco (2007):

(...) este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida das suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (p.22).

De acordo com Glat e Fernandes (2005), neste período o CENESP publicou os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1984), apoiado nos princípios filosóficos da normalização, integração e individualização, propondo as modalidades de atendimento: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especiais.

Este modelo da integração passou a ser criticado, pois acabava por exigir uma preparação prévia dos alunos com deficiência para que só então houvesse o ingresso no ensino comum. Não haveria por parte da escola regular a preocupação com as necessidades educacionais do aluno com deficiência, isso deveria ser suprido pela Educação Especial antes do seu ingresso neste espaço comum. Uma vez integrado, precisaria se adequar e acompanhar o ensino que fosse proposto à classe que agora estaria frequentando. Assim, mediante a esta característica, há o seguinte apontamento:

Nessa proposta, a não aprendizagem do aluno era vista como uma responsabilidade individual focada na deficiência do aluno e não no processo educacional e no contexto em que estava inserido, com apoio de um sistema de suportes com práticas alternativas de intervenção que facilitassem seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011, p.36).

Diante do exposto, é possível notar as falhas deste processo de integração dos alunos ao contexto de ensino comum, uma vez que ainda não era considerada como fundamental a apropriação de ações pedagógicas que promovessem o pleno acesso dos sujeitos; eles é que deveriam se adequar primeiramente. As classes especiais, que deveriam

ser um meio para que os alunos alcançassem condições para o ingresso nas turmas regulares, acabavam por não servir a este propósito: os educandos permaneciam nas mesmas uma vez que não mostrassem condições de ingressar no ensino comum (GLAT & BLANCO, 2007; GLAT & PLETSCH, 2012). Segundo Glat e Fernandes (2005): “serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública” (p. 37).

Entretanto, podemos considerar que os desdobramentos desta concepção, ainda que a princípio sejam evidenciados somente seus equívocos, colaboraram para o amadurecimento de ideias e a busca por novos caminhos à medida que foram sendo reconhecidas as falhas da proposta em questão: as críticas a esse processo de exclusão no interior da própria escola, bem como as novas demandas e expectativas sociais, culminaram com a criação da proposta de Educação Inclusiva (GLAT & BLANCO, 2007). As autoras ainda pontuam que “o debate atual sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de Integração” (p. 23).

Um marco em meio a este contexto foi, em 1988, a Constituição Federal que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205 a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Ao realizar análise do artigo 208, Ferreira e Glat (2003) nos chamam atenção para determinadas palavras que seu texto apresenta:

É interessante observar que duas palavras do artigo ainda suscitam debates: “especializado” e “preferencialmente”. A primeira por lembrar a noção do “tratamento especial” e por identificar a deficiência com um processo educacional diferente (...); a segunda, por permitir múltiplas interpretações sobre como se configura e se decide esta preferência (p. 05).

Ainda que mediante aos avanços trazidos pela nova constituição, a leitura do seu texto também reflete, em determinados momentos, marcos da política de integração. Tanto

a ideia contida em “igualdade de condições de acesso e permanência” como a possibilidade do aluno com deficiência não estar no ensino comum, evidenciada pelo termo “preferencialmente” evidencia-se nas próprias linhas da legislação a necessidade de não apenas aprofundar o debate, mas torná-lo consistente e presente nas políticas, tornando-o passível de transformar a realidade educacional.

Esta questão também reflete a coexistência de diferentes paradigmas o que influencia diretamente na Educação brasileira. Glat e Fernandes (2005), ao fazer análise sobre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, ressaltam: “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (p.36). Especificamente sobre o paradigma relacionado à integração, cabe a consideração das autoras: “este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares” (p. 37).

Podemos, portanto, considerar que com o advento da abertura política – após anos de Ditadura Militar - instituição de uma nova Constituição e a influência de políticas e movimentos externos, são desenvolvidas novas concepções e, conseqüentemente, implementadas políticas, sobre as quais trataremos nos próximos parágrafos.

1.2.1. Sobre as políticas de inclusão

A partir dos anos 1990, iniciam-se discussões sobre a “Educação para todos”; discussões que se tornaram ainda mais expressivas em encontros internacionais para o estabelecimento de metas que levassem à universalização da Educação, com ênfase na Educação Básica. Dentre estes, podemos destacar os que deram origem à Declaração de Educação para Todos (1990)¹⁴ e a Declaração de Salamanca (1994)¹⁵; esta última, é vista como principal referência internacional na área (MENDES, 2006).

A Declaração de Salamanca foi difundida rapidamente, influenciando na elaboração de legislações e políticas públicas de diversos países como o Brasil. A este respeito,

¹⁴ Em meio a um contexto político-econômico conturbado, com indicadores sociais desfavoráveis, em 1990 se deu a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Realizada em Jomtien, na Tailândia, foi a culminância de diversas reuniões feitas anteriormente com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A partir desta conferência, foi assinada a “Declaração de Educação para Todos” (PLETSCH, 2010).

¹⁵ Em 1994, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” promovida pelo governo espanhol e a UNESCO; resultou na “Declaração de Salamanca”.

tratando especificamente da política de Educação Inclusiva, Glat e Blanco (2007) trazem a seguinte consideração:

(...) diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino- aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (p.16).

Sobre os desdobramentos destas novas ideias em discussão, as autoras destacam os questionamentos e a busca por alternativas a fim de que o quadro de segregação apontado pudesse ser combatido com ações efetivas:

No bojo desta transformação, as estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial passaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais (GLAT & BLANCO, 2007, p. 22).

Em meio a este contexto, temos a implementação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, estabelecendo objetivos gerais e específicos referentes aos interesses e necessidades de pessoas com deficiências (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial. No artigo 58, o texto traz as seguintes regulamentações:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, art. 58).

Assim, a legislação que atualmente regulamenta a Educação em nosso país, em consonância com a Constituição Federal de 1988, assegura a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida, de preferência, na rede regular.

Em pertinência com a atual LDB, foram sendo elaboradas outras diretrizes para garantir os direitos sociais e educacionais de pessoas que ainda estavam matriculadas em

condições de ensino consideradas inadequadas ou até mesmo, possibilitar o acesso de outros que ainda estavam segregados. A seguir, apresentamos quadro destacando algumas das iniciativas pertinentes a este contexto e que foram se desdobrando ao longo dos anos seguintes:

Quadro 1: Principais documentos e diretrizes políticas

Documento	Ano	Disposições
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (BRASIL, 1999)	1999	Determinou matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares.
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2000)	2000	Tendo sido determinada a sua elaboração pela LDB de 1996, tinha como uma de suas prioridades, tornar a escola inclusiva ¹⁶ .
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)	2001	Oficializou os termos Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais. Trouxe regulamentação sobre a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as suas modalidades de atendimento. Também apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
Lei 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005)	2002	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.
Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a)	2008	Conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 como emenda constitucional. Dentre outras providências, visou mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da Educação dirigida para pessoas com deficiências.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	2008	A Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.
Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009)	2009	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011).	2011	Dispôs sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, dentre outras providências.
		Tendo sido aprovado o Projeto de Lei 103/201 em 17/12/13 pelo Senado, o texto do Plano Nacional de Educação precisa

¹⁶ Ainda assim, considera-se que seus pressupostos não foram ao encontro das demandas enfrentadas pelos sistemas para tornar esta realidade possível (PLETSCH, 2011).

Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013)	2013	ser aprovado também pela Câmara dos Deputados e depois sancionado pela Presidência da República. Estabelece metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos, como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.
---	------	---

Fonte: Informações adaptadas com base em Pletsch (2011; 2012) e em domínios públicos na internet como o site do Ministério da Educação.

Tendo em vista estas ações e as questões até aqui levantadas, cabe explicitar a nossa concordância com Glat e Pletsch (2012) quando colocam sobre a amplitude da proposta de Educação Inclusiva, abrangendo a todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, levando em consideração suas condições físicas, intelectuais, sociais, dentre tantos outros aspectos. Neste sentido, é oportuna a consideração de Pletsch (2005) sobre a análise que precisa ser feita para que se busque inclusão escolar: “(...) refletir sobre o processo de inclusão escolar exige que analisemos as práticas realizadas na escola e sua relação com o contexto social político e econômico mais amplo” (p.75). Deste modo, evidenciamos que o nosso conceito de inclusão é pertinente a ações que venham a oportunizar de fato a participação dos sujeitos, respeitando seus direitos e garantindo as condições necessárias para viver dignamente no contexto social.

No caso específico do cenário educacional, sujeitos verdadeiramente incluídos não estão apenas inseridos no espaço escolar; mudanças e adequações precisam ser feitas para que possam interagir, com condições para que seus processos de ensino e aprendizagem possam de fato ocorrer, podendo se desenvolver integralmente.

1.2.2. Novas concepções, outros desdobramentos...

Seguindo-se às medidas mencionadas no item anterior, de acordo com Pletsch (2011), durante o governo Lula (2003-2010) a ideia da inclusão foi conduzida através de políticas públicas e programas implementados na área da Educação.

Em 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nas diretrizes desta política é possível perceber o enfoque destinado ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Com relação a este, também seria plausível destacar que cabe à Educação Especial realizá-

lo, utilizar serviços e recursos próprios desse tipo de atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos pertinentes em sala de aula.

Neste cenário, foi regulamentado o atendimento educacional especializado (AEE) por meio da Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), a qual instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, na classe regular e no AEE.

A resolução apresenta, no art. 5º que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Não sendo substitutivo às classes comuns. O AEE também pode ser realizado em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ao Poder Público (BRASIL, 2009, art. 5) ou até mesmo em hospitais ou na forma domiciliar conforme o artigo sexto.

Assim, de acordo com a referida resolução, o professor da sala de recursos multifuncionais colabora trabalhando em conjunto com o docente da sala regular a fim de que o aluno com necessidades educacionais especiais possa ter acesso a um processo educativo que contemple as suas especificidades. A resolução objetiva oferecer o AEE como:

função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, art.5).

É plausível considerar que esta preocupação apresentada já constava no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, confirmando a mesma natureza de ideias de ambos os documentos.

O AEE, deste modo, destina-se a garantir a entrada e a permanência do aluno na escola regular e promover o acesso ao currículo, ao ambiente físico, adequações de recursos, alternativas para a comunicação, dentre tantos aspectos que precisam ser vistos e revistos para a real inclusão do aluno no contexto educacional. A este respeito, Braun e Vianna (2011) reiteram que:

(...) o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal (p.25).

A necessidade de oferecer estrutura adequada e estratégias específicas e diferenciadas visa atender da forma mais eficiente possível o público ao qual se destina o AEE, a saber:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, art. 4).

Vemos assim, o quanto o trabalho realizado no AEE precisa estar voltado para as especificidades dos sujeitos aos quais se destina, sendo imprescindível o caráter especializado ao qual sua própria nomenclatura afirma. Neste sentido, nos encaminhamos para o final das considerações deste capítulo, destacando a importância desse tipo de atendimento para pessoas com deficiências múltiplas.

Vale mencionar que na Resolução 4 o termo deficiência múltipla não aparece claramente. No entanto, o documento deixa-o implícito nos dois primeiros incisos ao tratar do AEE.

A não explicitação do termo também pode ser observada se analisarmos o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Igualmente são citados comprometimentos que podem ser recorrentes ao público com deficiência múltipla, porém sem a sua especificação. Destacamos que há poucos estudos e políticas públicas voltadas para a escolarização destes sujeitos (SILVEIRA & NEVES, 2006; DUGNANI & BRAVO, 2009).

Apesar disso, confirmando a importância do AEE para este público, Pelosi (2011) não se esquece de incluir a deficiência múltipla ao escrever sobre a necessidade de trabalho específico para a superação de dificuldades:

Dentro desse universo, há alunos com dificuldades de comunicação oral e escrita em decorrência de quadros como deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento, deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas e deficiência visual que necessitam de um trabalho específico (p.4).

Em síntese, mediante a este breve apanhado sobre o histórico e o desenvolvimento da Educação Especial, é possível observar diferentes concepções, retrocessos e avanços na área até as diretrizes que embasam o atendimento educacional especializado.

Neste sentido, nos dedicaremos no próximo capítulo em conhecer melhor o público do nosso estudo com o objetivo de identificar os conceitos, as características e as especificidades destes sujeitos e como essas podem influenciar em seus processos de desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

Deficiência múltipla: conceitos, características e especificidades do desenvolvimento

Quando se explicitam condições que expressam uma diferença podem-se gerar estereótipos. Para quebrar com esses padrões devemos trabalhar a diferença em si mesma, visto que todos os indivíduos se diferenciam entre si e deles mesmos, pois cada dia se é outro sendo o mesmo, estando-se sempre num permanente vir a ser que nunca finda (SOUZA & PASSERINO, 2013, p. 114).

Este capítulo traz aspectos conceituais sobre a deficiência múltipla, bem como discorre sobre as características e as especificidades apresentadas por estes sujeitos no seu desenvolvimento. O capítulo também apresenta, de forma sucinta, fatores e condições em que ocorre a deficiência múltipla.

2.1. Primeiras considerações a respeito da deficiência múltipla

Tendo em vista o histórico apresentado sobre o desenvolvimento da Educação Especial, podemos considerar que a escolarização de alunos com deficiência múltipla, sobretudo por apresentarem necessidades educacionais acentuadas, é um fato relativamente novo na Educação brasileira (BRASIL, 2002a; CORMEDI, 2009; PIRES, BLANCO & OLIVEIRA, 2009). Neste sentido, há consenso de que a Educação de alunos com deficiência múltipla no ensino regular apresenta, no Brasil, uma grande lacuna. Até recentemente, as crianças com múltiplas deficiências só poderiam ser educadas separadamente, em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 2006). Em situação ainda mais grave, ficavam totalmente desassistidas.

A este respeito, Kassar (1999) critica a ausência do atendimento educacional público a estas pessoas:

De certo modo, na história da educação especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se, apenas, quando enfocamos as “margens” da educação, através das “parcerias” do atendimento entre os setores público e privado. Não há previsão direta de atendimento a alunos com deficiências severas pelo serviço público, especialmente no setor educacional (p.41).

Assim, o que ressaltamos anteriormente sobre a omissão do Estado em garantir atendimento educacional às pessoas com deficiência, ocasionando na organização de instituições para suprir esta falta, também ocorreu no caso de educandos com deficiência múltipla. Silva (2009) nos auxilia no exemplo desta questão, ao descrever a criação de uma instituição¹⁷ voltada para este fim:

Inicialmente o FADEM – Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla surgiu a partir da **organização de um grupo de famílias para suprir a carência do município, que não oferecia, em um único lugar**, a diversidade de atendimentos que uma criança com deficiência múltipla necessitava (p.28 – *grifo nosso*).

Ainda sobre a fundação da referida instituição, segue abaixo, trecho relatando esta iniciativa a partir da certeza de que pessoas com deficiência múltipla poderiam aprender:

A FADEM foi fundada no ano de 1983 a partir de uma proposição feita pela fisioterapeuta Bárbara Fischinger de que crianças e adolescentes portadores de deficiência múltipla poderiam aprender e que, para isso, estes precisavam ter um espaço escolar. Bárbara propôs aos pais das crianças e dos adolescentes que eram atendidos em sua clínica particular a criação de uma escola, em que seus filhos aprenderiam a ler e a escrever (SILVA, 2009, p.17).

Ações como estas colaboraram para o desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência múltipla, no entanto, conforme outras no contexto da Educação Especial como um todo, ficaram por muito tempo, restritas por serem iniciativas isoladas, uma vez que não havia a preocupação por parte do Estado em efetivar um sistema de Educação integrado para o atendimento destes sujeitos.

Tendo em vista também a dificuldade em se encontrar registros sobre o ensino dirigido a este público, nos parece pertinente a seguinte colocação: “(...) a história da Educação das pessoas com deficiências graves, à primeira vista, não poderia ser explicitada pela história da legislação nacional” (KASSAR, 1999, p.41).

Carvalho (2000) destaca que foi nos anos 1980, que o Ministério da Educação passou a considerar a deficiência múltipla em documentos técnicos, apontando possibilidades de captação de recursos para o seu atendimento, assim como era feito para as demais categorias de necessidades especiais. No entanto, este mesmo tratamento previsto nos documentos, acabava por não se concretizar de fato:

¹⁷ Sobre a criação da Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla (FADEM) sugerimos também a leitura de Heinz e Peruzzolo (2009).

A questão principal não era tanto de incentivo ou de políticas educacionais, mas de credibilidade. Achava-se que essas pessoas não tinham acesso ao saber, em face de suas múltiplas e severas limitações. Além da atenção médica, prevalecia a convicção de que estavam aquém dos objetivos educacionais (CARVALHO, 2000, p.33).

Do desenvolvimento da legislação, passando pela institucionalização da Educação Especial, criação de documentos técnicos como estes referidos por Carvalho (2000), assim como a implementação de novas políticas ao longo dos anos, chegamos a atual concepção de Educação Inclusiva com o suporte do AEE.

Sobre a deficiência múltipla, conforme mencionamos ao final do capítulo anterior, ainda nota-se pouca referência ou até ausência desta nos documentos oficiais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). Sobre esta questão, Araóz (2010) chama nossa atenção, exemplificando:

Na nova Política [refere-se à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva] foram mencionadas as dificuldades motoras, intelectuais, auditivas, visuais, altas habilidades e distúrbios globais do desenvolvimento envolvendo autismo e distúrbios de comportamento. **As dificuldades múltiplas não foram mencionadas.** Pode ser entendido que entrariam na categoria de Dificuldades Globais do Desenvolvimento porque muitas vezes as Deficiências Múltiplas se apresentam com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades sensoriais de visão e audição e distúrbios de comportamento. **O fato de crianças e adolescentes com deficiência múltipla não serem contempladas diretamente, dificulta a tomada de consciência sobre o assunto já que representam realidades complexas que necessitam de compreensão explícita de suas características para que possam ser oferecidos os apoios necessários** (p.15 – *grifo nosso*).

De igual modo, ainda são escassos os estudos acadêmicos voltados especificamente para este público (CARVALHO, 2000; SILVEIRA & NEVES, 2006; PIRES, BLANCO & OLIVEIRA, 2009; ARAÓZ, 2010).

Somando-se a estas ponderações, temos também as dificuldades relacionadas à efetiva escolarização de pessoas que apresentam deficiência múltipla. Silveira e Neves (2006) apontam que apesar de já haver concordância a respeito dos benefícios que as interações sociais podem trazer para a pessoa com deficiência múltipla em contextos inclusivos, ainda há dúvidas quanto as reais possibilidades dessa inserção:

Nos questionamentos sobre a possibilidade de inclusão escolar dessa população, ainda habitam no imaginário social e individual dos profissionais da educação e dos familiares dessas crianças,

desconhecimento e dúvidas que culminam em incertezas sobre os benefícios e as possibilidades da inclusão (p.79).

Talvez esta situação se deva à questão que também não podemos ignorar: a falta de condições necessárias para que haja a efetiva inclusão de pessoas que apresentem comprometimentos severos. A este respeito, seria plausível apontar que importantes pesquisadores do país têm feito ressalvas à inclusão destes sujeitos, mediante a situação em que se encontra a realidade educacional brasileira (RIBEIRO, 2006; GLAT & BLANCO, 2007; PLETSCH, 2010). Estes alertam sobre movimentos que recomendam a inclusão destes alunos em salas comuns sem atentar para as necessidades que precisarão ser supridas nestes espaços.

Em outras palavras, a escolarização de pessoas com múltiplas deficiências se apresenta como um grande desafio em meio a uma realidade de ensino que ainda reluta com problemas graves de infraestrutura, salas de aula superlotadas, dentre tantas outras dificuldades. Neste sentido, como um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ainda mais específicas pode ser de fato incluído e não apenas inserido na escola que temos? Bentes, Souza-Bentes, Costa e Oliveira (2009) aprofundam ainda mais esta questão fazendo a seguinte colocação:

Ocorre que no caso das pessoas com múltiplas deficiências tais soluções não seriam suficientes. A adaptação do prédio, que sem dúvida ajudaria, não propiciaria a solução definitiva da participação efetiva dessas pessoas na sociedade. Seria necessário considerar o nível de dependência que estas pessoas apresentam, a necessidade de acompanhante, a necessidade de comunicação alternativa e o uso de inúmeras tecnologias para o desenvolvimento de suas ações (p.68).

A não explicitação direta a respeito da deficiência múltipla nos documentos oficiais acaba por prejudicar o desenvolvimento de ações como as referidas na citação. Desta forma, o suprimento das necessidades mais específicas deste público acaba por não ser priorizada.

Deste modo, para melhor tratar das especificidades e situação educacional de pessoas com múltiplas deficiências e entendendo que estes sujeitos também são parte do público às quais as ações políticas de Educação Inclusiva buscam abranger, propomos fazer um apanhado de como tem sido conceituada esta condição. Procuraremos identificar características e especificidades para, em seguida, realizar uma análise das possibilidades e

estratégias a serem empregadas para garantir os processos de ensino e aprendizagem destas pessoas especialmente no AEE que é o nosso espaço de investigação.

2.2. Buscando conceitos...

A necessidade de entendimento e a busca por uma definição para melhor compreensão do que seja deficiência múltipla se confronta com a complexidade que a própria nomenclatura representa e a escassez de estudos na área, pois: “a deficiência múltipla é um termo muito controverso e aparentemente pouco discutido no cenário nacional e internacional” (TEIXEIRA & NAGLIATE, 2009, p. 13).

Dugnani e Bravo (2009), ao realizarem um levantamento bibliográfico aqui no Brasil, sugerem com base nos resultados de sua pesquisa, que as pessoas com deficiência múltipla não tem sido alvo das preocupações da comunidade científica. Em suas palavras:

Neste cenário escasso de produção e conhecimento, surge a necessidade de mudanças e transformações que possam conduzir para o aprimoramento de profissionais em busca do desenvolvimento educacional do deficiente múltiplo. Evidencia-se desta maneira, a carência de estudos envolvendo a “deficiência múltipla” bem como a necessidade de realização de novos estudos enfatizando principalmente a área educacional (p. 25).

Comparando a outras formas de deficiência, Teixeira e Nagliate (2009) ainda complementam a respeito desta questão: “existe uma carência de pesquisas que tratem da deficiência múltipla se comparada aos outros tipos de deficiências existentes” (p.15). A falta de pesquisas científicas nesta área, não é uma especificidade do Brasil. No estudo realizado por Machado, Oliveira e Bello (2009), foi realizada extensiva busca nas bases de dados americanas e os resultados evidenciaram um número ínfimo de estudos publicados, principalmente quando relacionados à Educação dos sujeitos com deficiência múltipla.

Esta situação também se repete na Europa. Em 2009, Teixeira, Nagliate e Reis publicaram resultados de levantamentos bibliográficos a respeito do tema deficiência múltipla em periódicos europeus de Educação e Psicologia. Foram identificados artigos sobre relações familiares e seus suportes para atender crianças com deficiência múltipla; sobre a importância de tecnologias para a melhoria da comunicação; a importância de se tratar o tema no âmbito político; estratégias de alfabetização e práticas educacionais, dentre outras abordagens sobre a área da deficiência múltipla. Ainda assim, a pesquisa apontou a necessidade da ampliação dos estudos e publicações também na realidade europeia:

(...) esse trabalho pode comprovar a necessidade de publicações na área de deficiência múltipla relacionada a grandes áreas de conhecimento – humanidade: educação e psicologia, a fim de trabalhar melhor tal conceito. Com isso, gera-se uma responsabilidade da classe acadêmica em realizar publicações que possam suprir tal carência e abordar de forma eficiente a temática da deficiência múltipla (TEIXEIRA, NAGLIATE & REIS, 2009, p.46).

Sobre tal questão, o que se nota é que apesar da escassez de estudos – ou até mesmo por conta desta escassez – há inúmeras interpretações sobre o que seja deficiência múltipla. Tal aspecto pode ser identificado na literatura internacional, pois além de haver diversas definições sobre a deficiência múltipla, também constatamos que não há consenso entre os estudiosos em determinar as características desta deficiência (TEIXEIRA & NAGLIATE, 2009).

Sobre a variação de ideias entre os pesquisadores quanto à conceituação de deficiência múltipla, isto muito se deve ao fato de alguns a considerarem como uma deficiência inicial que foi geradora de outras¹⁸, enquanto que outros apontam deficiência múltipla como associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra.

De acordo com esta última forma de entendimento, Carvalho (2000) compreende que deficiência múltipla é uma:

(...) expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (p.47).

Tal definição está em consonância com o que temos disposto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994),¹⁹ assim como no documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de Deficiência Múltipla (BRASIL, 1995). De acordo com estes dois documentos, a deficiência múltipla é uma: “associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1995, p.17).

¹⁸ Também presente em documentos oficiais, esta concepção sobre deficiência múltipla sugere a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas (BRASIL, 2000a).

¹⁹ Tomamos a definição apontada na Política Nacional de Educação Especial do ano de 1994, uma vez que o texto da Política de 2008 não explicita conceituação sobre deficiência múltipla conforme já mencionamos anteriormente.

Estas duas definições mostram que a deficiência múltipla pode implicar extensa possibilidade de associação de deficiências, variando conforme o número, a natureza, o grau e a abrangência das deficiências em questão; conseqüentemente, variam os efeitos dos comprometimentos na vida e prática das pessoas que a apresentam.

Em 2004, a deficiência múltipla também foi caracterizada pelo Ministério da Educação no documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla” (BRASIL, 2004) como sendo a associação de duas ou mais deficiências podendo ser estas de ordem física, mental, sensorial, comportamental e /ou emocional. Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou conceito para deficiência múltipla, seguindo na mesma direção.

Em nível internacional, podemos citar o conceito apresentado pelo *NICHCY* – *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* que nos Estados Unidos (2007) define deficiência múltipla como sendo a condição em que pessoas apresentam deficiência mental profunda e que frequentemente apresentam dificuldades adicionais nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento. Neste caso, podemos já perceber uma concepção que define deficiência múltipla, partindo especificamente da deficiência mental/intelectual.

Já, mais próximo com as posições adotadas pelos documentos oficiais brasileiros, temos o conceito do *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, órgão americano que define a deficiência múltipla como sendo deficiências concomitantes ou simultâneas, apontando a associação entre deficiências mentais, sensoriais ou físicas. Este órgão não considera a surdocegueira²⁰ como deficiência múltipla, colocando-a como outra modalidade de deficiência, uma vez que se trata de caso estritamente sensorial (TEIXEIRA & NAGLIATE, 2009). Esta consideração sobre a surdocegueira também é adotada oficialmente em nosso país. Posteriormente, retornaremos a questão da surdocegueira quando formos tratar especificamente sobre as condições em que as deficiências múltiplas podem ocorrer.

²⁰ Surdocegueira é uma deficiência que apresenta perda auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, de forma a ter acesso às informações, vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL, 2003).

Ainda em termos internacionais, cabe mencionar que em Portugal, a definição adotada pelo Ministério da Educação é proveniente do conceito apresentado por Nunes (2001):

São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente (p.15).

Como podemos notar, a definição portuguesa, concebe a deficiência múltipla partindo da deficiência cognitiva; podendo estar associada a outras formas de deficiência, sensoriais ou físicas. Ou seja, esta concepção, assim como da definição da *NICHCY*, apresentada anteriormente, defende que a deficiência múltipla ocorre somente quando há a deficiência intelectual.

Voltando ao cenário nacional, vale mencionar o documento “Educação Infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla” (BRASIL, 2006), que ressalta a ideia das primeiras citações que apresentamos: “o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (p.11).

No mesmo texto, há uma consideração que nos chama atenção para a complexidade da questão, alertando-nos sobre o que verdadeiramente caracteriza um determinado caso de deficiência múltipla:

(...) não é o somatório dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.11).

Neste sentido, a atenção às especificidades e necessidades de cada pessoa é fundamental não podendo se restringir apenas aos laudos médicos. Mensurar o desenvolvimento contando apenas com as características que costumam se apresentar na ocorrência de determinadas deficiências não é o suficiente para o efetivo conhecimento do sujeito e, conseqüentemente, das suas necessidades. O mesmo pode-se considerar com relação às potencialidades que podem apresentar. O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis (BRASIL, 2006).

Além das características apresentadas de acordo com as deficiências que o sujeito pode ter associadas, o grau de comprometimento também depende de aspectos influenciados pelo ambiente, bem como pelas oportunidades, estímulos, relações vivenciadas por ele, dentre tantos outros aspectos. A este respeito Silva (2011) descreve que:

(...) a atitude de aceitação por parte da família; a intervenção adequada para atuar nas causas e nos efeitos das deficiências; a oportunidade de participação e integração da pessoa ao ambiente físico e social; o apoio adequado, com a duração necessária, para melhorar o funcionamento da pessoa no ambiente; o incentivo à autonomia e à criatividade; as atitudes favoráveis à formação do autoconceito e da autoimagem positivos (p.2).

Ao exemplificar ações, considerando a importância delas para o desenvolvimento das pessoas que apresentam quadro de deficiência múltipla, a autora explicita que as possibilidades não ficam engessadas às deficiências apresentadas. Com relação à questão biológica, as experiências vivenciadas podem ter grande influência. De acordo com isso, destaca a ação educacional como imprescindível:

Dentre todos os aspectos considerados, entende-se que a educação exerce um papel relevante. Intervenções apropriadas e iniciadas o mais cedo possível, resultam em melhores condições desenvolvimento, de aprendizagem e de integração familiar e comunitária (SILVA, 2011, p.3).

Sobre esta questão Machado, Oliveira e Bello (2009) postulam que:

A criança com deficiência múltipla necessita de atenção especial em todas as esferas do seu desenvolvimento, sendo elas: motora, sensorial, intelectual, educacional e social. Tanto intervenções mais pontuais quanto o estabelecimento de estratégias para o seu desenvolvimento global, devem ser testadas e, seus resultados, compartilhados no meio científico, para que um número cada vez maior destas crianças, seus cuidadores e educadores, sejam beneficiados pelas pesquisas e relatos de experiências bem sucedidas (p.27-28).

A respeito das peculiaridades nos processos de aprendizagem de alunos com deficiências múltiplas Cormedi (2009) aponta a necessidade de se considerar o impacto das limitações cognitivas, motoras, sensoriais e também de comunicação. Vejamos em suas palavras:

[o sujeito com múltipla deficiência] têm dificuldades em generalizar conceitos e transferir aprendizagens devido à combinação das limitações sensoriais e motoras. Por isso, a educação, habilitação e reabilitação dessas crianças acontecem sob uma perspectiva holística e interativa,

onde se consideram os ambientes e contextos de aprendizagem; os interesses e preferências do aluno; as expectativas da família; a avaliação sensorial e de comunicação receptiva e expressiva (p. 251).

Mediante tais questões, faz-se necessário ter clareza de que as pessoas com deficiência múltipla apresentam necessidades que não podem ser ignoradas, uma vez que se tenha a real intenção de oportunizar o seu desenvolvimento:

Os alunos com deficiência múltipla podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos (BRASIL, 2006, p.13).

Tomando como base o exposto, seria oportuno destacar que estas proposições a respeito das condições que podem ser apresentadas pelas pessoas com deficiência múltipla, foram aqui consideradas a fim de pontuar a necessidade de se observar a singularidade de cada sujeito. As possíveis associações de deficiências que logo adiante apresentaremos são apenas bases iniciais para o conhecimento sobre o público em questão.

2.2.1. Fatores e condições em que a deficiência múltipla pode ocorrer

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde 1% da população mundial tem deficiência múltipla²¹ (OMS, 1996). Hardman, Drew e Egan (2003), além de confirmarem este dado, consideram baixa a incidência de pessoas que apresentam deficiência múltipla se comparada às outras formas de deficiência.

Infelizmente, não encontramos dados atuais sobre o quantitativo de alunos com essa deficiência no Brasil²². No que diz respeito ao número de alunos matriculados em instituições escolares, os dados mais recentes datam de 2007 e indicam que nas matrículas realizadas no ano letivo de 2006 foram identificados 74.605, sendo 59.208 matriculados em escolas ou classes especiais e 15.397 em classes comuns (BRASIL, 2007a).

²¹ Cornedi (2013) traz dados mais específicos para os casos de deficiência múltipla com a incidência de deficiência visual, apontando o registro de maior ocorrência em países em desenvolvimento.

²² É importante registrar que não encontramos dados específicos sobre a deficiência múltipla no censo realizado em 2010. A pesquisa feita nesse ano (BRASIL, 2012) teve foco apenas nas deficiências visual, auditiva, motora e intelectual, não havendo menção à associação entre as mesmas. O grau de severidade das deficiências foi medido de acordo com as percepções das próprias pessoas entrevistadas.

Alguns fatores são considerados como etiologias²³ da deficiência múltipla. Vejamos o que Silva (2011) nos diz a respeito:

A epidemiologia da deficiência múltipla é originada de fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras (SILVA, 2011, p.3).

Ou seja, uma pessoa que apresente este tipo de deficiência, pode ter adquirido o quadro por conta de fatores que vão desde antes de seu nascimento, passando por situações ocorridas durante o parto ou até mesmo por eventos ocorridos posteriormente. O apontamento da autora explicitando que a deficiência múltipla também pode decorrer de acidentes ou doenças colabora para o entendimento de que este tipo de deficiência não ocorre somente por conta de condições relacionadas à gestação e ao momento do nascimento.

De acordo com informações explicitadas no documento redigido por Carvalho (2000), assim como na pesquisa realizada por Araújo (2011), apresentaremos nos próximos parágrafos, maior detalhamento das etiologias apontadas por Silva (2011), relacionando-as às condições em que podem ocorrer.

A respeito das alterações ocorridas ainda na concepção, os casos de deficiência múltipla se enquadram dentro dos fatores pré-natais. Neste caso, pesquisadores (KIRK & GALLAGHER, 1987) apontam erros congênitos do metabolismo como um dos possíveis eventos que levam a danos no desenvolvimento fetal, resultando em deficiências graves e em outros tipos de complicações.

O uso de medicamentos pela mãe, durante a gestação, também pode ser desencadeador destes tipos de quadros, prejudicando no desenvolvimento normal do embrião. Neste caso, Carvalho (2000) destaca as possíveis consequências: “(...) uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores e outros” (p.58). Outros autores também citam esta questão, apontando inclusive, exemplos de substâncias que podem acarretar estas consequências (JESUS, 1998; AMARAL, 2002; MAIA, 2004; ARAÓZ & COSTA, 2008). Dentre estas substâncias, pode ser exemplificada a talidomida que geralmente é utilizada

²³ De acordo com o minidicionário Gama Kury, a etiologia é o estudo acerca da origem das coisas; parte da medicina que trata da origem das doenças (KURY, 2001, p.325). Para maior aprofundamento a respeito de fatores de etiologia da deficiência múltipla, recomendamos a leitura de Cormedi (2013).

como sedativo e já é expressamente contra indicada para o uso de gestantes por conta dos efeitos que pode provocar no feto.

Com relação ao parto, podemos citar complicações decorrentes da anoxia – falta prolongada de oxigenação. A anoxia costuma levar à destruição de células cerebrais e neste caso, o dano geralmente é irreversível, como é o caso da paralisia cerebral que pode estar relacionada a diferentes casos de deficiência, assim como aos quadros de deficiência múltipla. Segundo Leite e Prado (2004) a paralisia cerebral é:

(...) distúrbio permanente, embora não invariável, do movimento e da postura, devido a defeito ou lesão não progressiva do cérebro no começo da vida. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós natal e não apenas no momento do parto. A paralisia cerebral é caracterizada por uma alteração dos movimentos controlados ou posturais dos pacientes, aparecendo cedo, sendo secundária a uma lesão, danificação ou disfunção do sistema nervoso central (p.41).

A respeito do período pós-natal, doenças infecciosas podem levar as células do cérebro a um processo inflamatório; a consequente destruição neurológica costuma trazer danos consideráveis, ocasionando também a ocorrência de mais de uma deficiência na mesma pessoa. Somando-se a estas doenças, há ainda a possibilidade da influência de fatores ambientais, como da ocorrência de tumores bem como outros tipos de eventos como intoxicações, traumas e acidentes que igualmente podem ser apontados como causas que levam a quadros de deficiência múltipla, conforme o lembrado por Silva (2011).

Além destas situações descritas, há também o consenso de que algumas doenças estão efetivamente relacionadas a casos de deficiência múltipla. Carvalho (2000, p. 59); assim como Maia, Giacomini e Araújo (2009, p.51-52) destacam algumas, relacionando-as às associações que costumam fazer. A seguir, temos um quadro confeccionado com base em listagens apresentadas pelas referidas autoras:

Quadro 2: Doenças que costumam estar relacionadas a casos de deficiência múltipla

Exemplos²⁴	Possíveis Associações
Hipotireoidismo	Associado à lesão cerebral, deficiência mental, se não tratado a tempo.
Rubéola congênita	Associada à deficiência visual, auditiva e microcefalia, entre outras.
Síndrome de Rett	Associada à deficiência mental, alterações neurológicas e motoras.
Citomegalia	Associada a deficiências neurológicas, sensoriais e motoras.
Toxoplasmose	Associada à hidrocefalia, deficiência motora e orgânica.
Síndrome de Usher	Associada à perda auditiva estável e visual progressiva.

²⁴ Para maiores informações das síndromes e doenças citadas, ver “Biblioteca Virtual em Saúde” (Disponível em: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decserver/>).

Síndrome de Alstrom	Associada à perda visual precoce e auditiva progressiva.
Síndrome de Bardel-Biedl	Associada à perda visual progressiva, deficiência mental, perda auditiva.
Síndrome de Cockayne	Associada à perda progressiva visual e auditiva, deficiência mental, transtornos neurológicos.
Síndrome de Flynn-Aird	Associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência mental.
Síndrome de Hallgren	Associada à perda visual e auditiva, deficiência mental, psicose.
Síndrome de Kearns-Sayre	Associada à perda visual progressiva e auditiva, deficiência mental.
Enfermidade de Refsum	Associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência física progressiva.

Fonte: Carvalho (2000) e Maia, Giacomini e Araóz (2009).

Com base nesta relação, notamos os efeitos significativos que doenças como as apontadas podem trazer para a vida das pessoas por elas acometidas. Percebemos também a importância do acesso à informação adequada, uma vez que algumas são até mencionadas no cotidiano com certa frequência (hipotireoidismo, toxoplasmose...), porém, sem a devida atenção à seriedade das mesmas; isso sem mencionar o fato de que a maioria das enfermidades e síndromes citadas são praticamente desconhecidas. De acordo com esta questão, assim como Carvalho (2000), defendemos que:

A forma mais eficiente de prevenir a múltipla deficiência é evitar sua ocorrência. Essa é a prevenção primária e implica a realização de programas de combate a doenças causadoras de deficiências; campanhas de vacinação; programas de prevenção materna sobre o uso de drogas e álcool; campanhas de prevenção de acidentes; e mais, evitar o uso de medicamentos inadequados; evitar infecções e doenças durante a gravidez; evitar contato com veneno nos alimentos, na água ou no ar, etc... (CARVALHO, 2000, p.56).

Neste sentido, consideramos que ações mais específicas como políticas públicas para a prevenção destes tipos de quadros são fundamentais para que se reduzam os fatores que costumam levar aos casos de deficiência múltipla. Além disso, é preciso instrumentalizar o sistema público de saúde com a devida estrutura para o acompanhamento adequado de gestantes desde o pré-natal até o momento do nascimento, oportunizando partos com menores riscos de complicação.

2.2.2. Características apresentadas nas pessoas com múltiplas deficiências

A deficiência múltipla costuma se apresentar mediante a associação de diferentes categorias ou condições em que se podem evidenciar as deficiências, algumas são

exemplificadas no quadro que veremos a seguir²⁵. No entanto, é importante destacar que os efeitos da associação de deficiências não são simplesmente aditivos, ao contrário, tendem a ser multiplicativos (BRASIL, 1995). Assim, nossa proposta ao compor este quadro é a de trazer alguns exemplos da associação de deficiências a partir de diferentes condições (física, psíquica ou sensorial), não sendo possível apresentar ou esgotar todas as possibilidades que venham a compor os casos de deficiência múltipla. Seria plausível também pontuar que não é nossa intenção, neste momento, discutir as nomenclaturas física, psíquica ou sensorial - utilizadas nos documentos que embasaram a confecção do quadro - uma vez que ainda não há consenso entre os autores e estudiosos sobre as terminologias que devem ser usadas em referência às condições ou categorias em que as deficiências podem se apresentar.

Quadro 3: Condições e possibilidades de associações em quadros de deficiência múltipla

Condições	Exemplos de possibilidades de associações
Física e Psíquica	Deficiência física associada à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada a transtornos mentais.
Sensorial e Psíquica	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual;
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual;
	Deficiência auditiva ou surdez associada a transtornos mentais.
Sensorial e Física	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física;
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física.
Física, Psíquica e Sensorial	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

Fonte: FENAPAES (2007) e Brasil (1995).

Sobre a associação entre perda visual e auditiva no mesmo indivíduo, é comum as pessoas considerarem a surdocegueira²⁶ como caso de deficiência múltipla. No entanto,

²⁵ Quadro ilustrativo confeccionado de acordo com informações obtidas em documento da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES, 2007, p.23) e no documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de Deficiência Múltipla” (BRASIL, 1995).

²⁶ Segundo Maia (2004), a nomenclatura “surdocegueira” passou por muitas mudanças. Desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1.800 por profissionais da *Sense Internacional* - Inglaterra, as seguintes denominações foram usadas: “Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla” (DAPM), “Múltipla Deficiência Severa”, “Surda com Múltipla Deficiência”, “Cego com Deficiência Adicional”, “Múltipla Privação Sensorial” (MPS), “Dupla Deficiência Sensorial” e finalmente “surdocegueira”. A aceitação dos termos “surdocego” e “surdocegueira” sem hífen, em 1991, foi proposta por Salvatore Lagati que defendeu na IX Conferência Mundial de Örebro - Suécia, a necessidade do reconhecimento da surdocegueira como deficiência única. Assim, a terminologia “surdocego” sem hífen se deve a condição de

pelo fato da surdez, assim como da deficiência visual serem ambas deficiências de caráter sensorial, mesmo associadas num mesmo sujeito, não se caracterizam como múltipla deficiência²⁷.

O “Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial”²⁸ traz definições específicas sobre as associações que podem ocorrer, tomando como referência a deficiência sensorial que os sujeitos apresentem:

(...) a pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial – Visual (MDVI denominação internacional) é aquela pessoa que tem a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física ou motora) ou a Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Comunicação (...) a pessoa com Deficiência Múltipla Sensorial – Auditiva (MDHI denominação internacional) como a pessoa que tem deficiência auditiva/surdez associada à deficiência intelectual ou à deficiência física/motora, ou a Distúrbios Globais do Desenvolvimento (MAIA, GIACOMINI & ARAÓZ, 2009, p.50).

Segundo as autoras referidas, as nomenclaturas e suas respectivas definições foram especificadas para a facilitação do levantamento de dados, uso de tecnologias e promoção de estratégias e recursos adequados e específicos aos quadros em questão.

De acordo com Contreras e Valente (1993 - *apud* ARAÚJO, 2011) a caracterização da deficiência múltipla, em geral, aponta a observância de determinados aspectos:

(...) tem de haver simultaneamente, na mesma pessoa, duas ou mais deficiências (psíquicas, físicas e sensoriais); essas deficiências não têm de ter relação de dependência entre si, quer dizer, uma das deficiências não condiciona que exista outra ou outras deficiências; também não tem de haver uma deficiência mais importante do que a outra ou outras. Estabelecer a importância ou o predomínio de uma deficiência sobre a outra é difícil e não conduz a nada (p. 378 – *apud* ARAÚJO, 2011).

Neste sentido, uma pessoa com deficiência auditiva e não apresenta fala devido a sua surdez, não pode ser considerada como uma pessoa que apresente quadro de deficiência múltipla. Desta colocação, também é notório destacar o alerta sobre a prática de se buscar o estabelecimento de importância e comparação entre as deficiências

que esta deficiência não é simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva, mas uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para se comunicar, ter mobilidade, autonomia e acessar informações para de fato inserir-se na sociedade (MAIA, 2004).

²⁷ Pires, Blanco e Oliveira (2009) também ressaltam que a surdocegueira é uma categoria de deficiência distinta da deficiência múltipla. Cabe-nos informar ao leitor que não nos aprofundaremos em questões relacionadas à surdocegueira por esta não ser a deficiência alvo do nosso estudo.

²⁸ Organização civil, de caráter social, institucionalizada em 22 de outubro de 1999. Maiores informações em <http://www.grupobrasil.org.br/>

apresentadas pelo indivíduo que tenha deficiência múltipla. Além da complexidade deste tipo de análise, a comparação em questão acaba exaurindo esforços que poderiam ser investidos em áreas que efetivamente tragam benefícios para a vida destes sujeitos.

A respeito da condição de um sujeito com deficiência múltipla, é importante não cair no equívoco de se considerar que este tipo de deficiência se constitua necessariamente em uma grave condição humana (CARVALHO, 2000). Como já ressaltado anteriormente, cada caso é único e apesar das limitações que podem sobrevir à pessoa, é possível que um indivíduo que apresente apenas um tipo de deficiência, possa ser mais comprometido que o outro que seja múltiplo. Carvalho (2000) aponta que o impacto da deficiência múltipla é muito variável e depende de diversos fatores:

(...) os tipos e quantidades de deficiências primárias associadas; a amplitude ou abrangência dos aspectos comprometidos; a idade de aquisição das deficiências; os fatores ambientais relacionados – familiares, comunitários, escolares; a eficiência das intervenções educacionais e de saúde (p.60).

Para realmente se considerar os desdobramentos que o quadro de deficiência múltipla pode trazer para a vida da pessoa, é importante analisar seus efeitos na funcionalidade do sujeito frente ao seu ambiente, com relação ao cotidiano e a realidade que vive. Em outros termos, estas deficiências podem limitar a sua qualidade de vida e as consequências que podem trazer são preocupações que vão muito além do diagnóstico e do que está escrito nos laudos. Por isso, torna-se plausível pontuar que pessoas com deficiências associadas, em sua maioria, necessitam de acompanhamento médico, assim como o de terapias mais específicas às suas especificidades; direito que precisa ser garantido e não se tornar mais um limite como os já inerentes às deficiências:

Na perspectiva das pessoas com múltiplas deficiências, que é o objeto deste estudo, a lesão não pode ser desconsiderada, assim como o atendimento médico e o processo de reabilitação, que parece ter sido desconsiderado ou não explicitado nas políticas atuais de educação inclusiva e na abordagem social (BENTES, SOUZA-BENTES, COSTA & OLIVEIRA, 2009, p.66).

Assim, de igual modo, as diferentes formas de prestação de serviços, bem como o próprio atendimento educacional precisam ser pertinentes à condição destas pessoas a fim de que venham a colaborar para maior qualidade de vida e plenitude de realizações.

Diante do exposto, no próximo capítulo nos dedicaremos à análise de práticas que venham a utilizar recursos e estratégias a partir de adaptações que podem também favorecer processos de aprendizagem de alunos com deficiência.

Práticas baseadas em conceitos recentes, mas que têm sido conhecidos, mobilizando cada vez mais pesquisas por conta das possibilidades que podem trazer. Conceitos que o nosso estudo levará em consideração, pois podem vir a colaborar efetivamente para a prática pedagógica e o consequente desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que alunos com múltiplas deficiências costumam apresentar severas dificuldades motoras e de comunicação.

CAPÍTULO 3

Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada: possibilidades para o desenvolvimento de alunos com múltiplas deficiências

Lembramos que um recurso só adquire funcionalidade (...) quando conseguimos identificar as potencialidades de nossos alunos e adequamos o meio para que essas potencialidades possam ser expressas. Feito isso, estaremos dando voz a nossos alunos, que é uma das primeiras formas para construção de uma sociedade inclusiva (MANZINI & DELIBERATO, 2004, p. 42).

Neste capítulo apresentaremos as áreas de tecnologias assistivas (TA's) e da comunicação alternativa e ampliada (CAA) como possibilidades a serem empregadas com alunos com múltiplas deficiências.

Inicialmente, fazemos um apanhado sobre as TA's e a CAA, passando por seus conceitos e significados, descrevendo brevemente os efeitos do uso destas em pesquisas recentes. Em seguida, apresentamos recursos como estratégias possíveis para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências.

3.1. Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada: políticas, conceitos e perspectivas

(...) nas mais diferentes culturas através da história, as pessoas criaram adaptações e utilizaram ferramentas e equipamentos especiais para auxiliar as pessoas com necessidades especiais em suas sociedades (DELIBERATO, 2006, p.370).

Ao longo da história, o ser humano fez uso da tecnologia que tinha disponível para melhorar sua qualidade de vida, mas somente nas três últimas décadas, esse conjunto de recursos e serviços passou a se chamar tecnologia assistiva (PELOSI & NUNES, 2010).

No Brasil, apesar do termo tecnologia assistiva (TA) ainda nos parecer novo e pouco conhecido, tem ocupado de forma crescente nos últimos anos, o interesse de pesquisadores buscando o melhor entendimento desta área com o intuito de auxiliar na qualidade de vida de pessoas que apresentem deficiências e sua inclusão educacional e social (MANZINI & SANTOS, 2002; BERSCH, 2006; DELIBERATO, 2006; PELOSI 2008; 2009; GALVÃO FILHO, 2009; dentre outros).

Sendo também consideradas recentes as pesquisas a este respeito no campo educacional, esta terminologia tem crescido e se tornado cada vez mais presente no meio acadêmico por meio da ampliação de estudos significativos sobre as possibilidades que as tecnologias assistivas podem oferecer para alunos que apresentem, ou estejam apresentando temporariamente, determinadas formas de necessidades educacionais especiais:

A tecnologia assistiva vem conquistando um espaço importante na educação especial no Brasil e nos últimos anos pode-se observar o aumento significativo de estudos sobre esta temática. Estes estudos enfatizaram o uso de tecnologia assistiva na educação especial por meio de recursos, serviços e estratégias que colaboram com a acessibilidade, com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento das habilidades de alunos com deficiências (ROCHA & DELIBERATO, 2012, p.72).

Bersch (2008), então pontua:

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (p.2).

A respeito das TA's na realidade educacional, Pelosi e Nunes (2011) são enfáticas ao dizerem que: “no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência física, o uso da tecnologia assistiva se mostra essencial” (p. 53).

O conceito de TA também tem sido revisado no decorrer dos últimos anos, uma vez que é de grande abrangência para a inclusão da pessoa com deficiência. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, em novembro de 2006, por meio da Portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Dentre os objetivos deste comitê, destacava-se a apresentação de propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva e ações voltadas para a criação de centros de referência e o estímulo à pesquisa acerca da mesma. Coube ao CAT o estudo para que se chegasse a um conceito referencial do tema. A este respeito, Bersch (2008) assinala que:

Para elaborar um conceito de Tecnologia Assistiva que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras, os membros do CAT fizeram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, pesquisando os

termos *Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio, Ajudas Técnicas, Ayudas Tecnicas, Assistive Technology e Adaptive Technology* (p.3).

Assim, a partir deste trabalho, aprovou-se em dezembro de 2007, um conceito brasileiro para tecnologias assistivas:

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

Sobre o posicionamento oficial brasileiro a respeito especificamente destas tecnologias voltadas para a realidade educacional, Rocha e Deliberato (2012) fazem a seguinte consideração:

Os documentos nacionais que regem a educação no Brasil, também enfatizaram que na proposta da educação especial a tecnologia assistiva tem a função de atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e os habilitar funcionalmente nas atividades escolares. Em relação à educação inclusiva, a tecnologia assistiva está inserida com o objetivo de conduzir à promoção da inclusão de todos os alunos na escola. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece os recursos, serviços e estratégias de tecnologia assistiva (p. 72-73).

Desta forma, para que os recursos de tecnologia assistiva possam favorecer os processos de ensino e aprendizagem e inclusão educacional, estes precisam estar de fato disponíveis e acessíveis na realidade escolar. Neste sentido, seria plausível considerar que isto não se resume apenas na simples oferta dos recursos, mas nas condições para que sejam utilizados, nas estratégias e nos demais suportes que se façam necessários como serviços de saúde, dentre outros.

Preocupados com a implementação adequada dos recursos de tecnologia assistiva na escola, Manzini e Santos (2002) descreveram etapas que orientam este processo. De acordo com estes autores, primeiramente, deve-se procurar o entendimento da realidade, buscando o conhecimento do sujeito, o que se constitui em tarefa complexa, exigindo um olhar diferenciado e sensível. Um conhecer que envolve a história do indivíduo em questão e a identificação de suas reais necessidades²⁹.

²⁹ Para maior aprofundamento a respeito da identificação das necessidades dos sujeitos em questão: Manzini e Deliberato (2004).

Vencida esta etapa, segue-se para a busca por alternativas que venham a atender as necessidades identificadas. Em seguida, chega-se à transformação das ideias geradas em representações que levam à prescrição ou construção do objeto que atenderá ao propósito ao qual se faz necessário (MANZINI & SANTOS, 2002; MANZINI & DELIBERATO, 2004; ROCHA & DELIBERATO, 2012).

Essa construção, por sua vez, não representa o trabalho finalizado; ao contrário, a partir daí, acompanha-se com toda atenção, avaliando o uso do objeto construído ou obtido, observando o recurso para que realmente este venha a favorecer ao sujeito, atendendo de fato às suas necessidades, oportunizando experiências que antes não eram possíveis a este sujeito.

O estudo realizado por Copley e Ziviani (2004) propôs ampla revisão bibliográfica sobre o uso dos recursos de TA na escola por crianças com deficiências múltiplas. Os autores concluíram que os benefícios trazidos pela tecnologia assistiva vão muito além de permitir que os usuários executem as tarefas ou as funções que seriam incapazes de realizar de outra maneira.

Sobre os resultados que se evidenciaram em pesquisa voltada para a implementação de recursos de TA no ambiente escolar, Pelosi e Nunes (2011) relatam que:

As professoras de turma passaram a adaptar atividades em sala de aula para favorecer a participação do aluno, a adequar as tarefas para serem respondidas com o recurso alternativo de escrita, a buscar novas estratégias para atividades coletivas, a realizar a mediação da atividade com o aluno, a ler textos que não estavam adequadamente ampliados e a utilizar a prancha de comunicação porque haviam modificado sua atitude frente ao aluno. Tinham mais conhecimento sobre as necessidades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e sentiam-se amparadas pela equipe de apoio. O trabalho se modificou positivamente e as professoras puderam perceber que os alunos poderiam participar de maneira mais ativa e com maior autonomia a partir da introdução de recursos de Tecnologia assistiva e de novas estratégias (p.57).

Rocha e Deliberato (2012) apresentam estudo³⁰ cujo objetivo foi identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para alunos com paralisia cerebral na escola. Participaram da pesquisa dois alunos com paralisia cerebral

³⁰ Segundo as autoras, este estudo faz parte de um projeto maior a respeito do processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral no contexto da Educação Infantil. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética, sob o protocolo nº. 2482/2008.

com quadros de múltiplas deficiências, apresentando comprometimentos motores, sensoriais e de comunicação.

Foram analisadas as práticas pedagógicas e as atividades voltadas para estes alunos nas turmas de Educação Infantil às quais frequentavam (uma delas, classe especial). A etapa da coleta de dados contou com entrevista com os professores, preenchimento do protocolo de identificação da rotina escolar e observação dos participantes em sala de aula realizada através de filmagens e diário de campo. A partir destes três procedimentos, foi proposta a triangulação de dados³¹. Os resultados apontaram que após entender a situação do aluno com deficiência no contexto escolar, foi possível estabelecer as suas habilidades e necessidades para indicar os recursos de tecnologia assistiva adequados ao planejamento do professor e propiciar a aprendizagem da criança com deficiência. O estudo também identificou a necessidade de estabelecer procedimentos específicos, um planejamento pedagógico organizado e a participação de profissionais da saúde para o uso da tecnologia assistiva na escola.

Na literatura nacional, encontram-se várias publicações sobre indicações de recursos às crianças com paralisia cerebral que visam favorecer o desempenho escolar (GODÓI, GALASSO & MIOSSO, 2002; SILVA, 2011; SILVA, CASTRO & BRANCO, 2006; MANZINI & DELIBERATO, 2004; BERSCH & PELOSI, 2007). Nestas publicações, o uso dos recursos pertinentes à área das tecnologias assistivas é apontado como facilitador ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência física em decorrência da ocorrência de paralisia cerebral. De igual modo, evidenciou-se a relevante contribuição que trazem ao profissional de Educação na busca de soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno.

Procurando então, conhecer um pouco mais sobre os recursos que poderiam também colaborar para a prática pedagógica com alunos com deficiência múltipla, destacaremos a seguir alguns instrumentos e estratégias pertencentes à área de tecnologias assistivas.


³¹ Possibilita a validação dos dados qualitativos uma vez que leva em consideração na análise todos os registros obtidos a partir de diferentes procedimentos de coleta de dados que tenham sido utilizados na pesquisa. Para maior aprofundamento deste conceito indicamos Sarmiento (2003).

3.1.1. TA's: recursos e estratégias

Os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam (BERSCH, 2008). Várias classificações³² de TA foram desenvolvidas para abranger finalidades diferenciadas. A importância em classificar está relacionada diretamente à necessidade de se organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa de recursos e serviços em TA, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização uma vez que esta área está se tornando cada vez mais abrangente.

Desta forma, ainda que a nossa pesquisa tenha a proposta de analisar o uso de recursos voltados especificamente para a realidade das salas de recursos multifuncionais atendendo às necessidades de alunos com deficiência múltipla (recursos para adequação postural, para a produção da escrita, efetivação da comunicação e outros) apresentamos no quadro abaixo, de um modo geral, recursos pertinentes à área das TA's de acordo com a organização classificatória apresentada pelo documento de Bersch (2008):

Quadro 4: Alguns recursos de tecnologias assistivas

Categories	Descrição das categorias	Ilustrações dos exemplos de recursos
Auxílios para a vida diária	Produtos que favorecem autonomia durante a realização de tarefas presentes no cotidiano das pessoas. Exemplos: barras de apoio nos banheiros, talheres adaptados, roupas com alterações para facilitar a sua colocação, materiais escolares modificados...	 Talheres e tesoura adaptados 

³² A este respeito, pode ser citada a ISO 9999/2002 como uma importante classificação internacional de recursos, aplicada em vários países.

Esta pode ser pesquisada em: http://atiid.incubadora.fapesp.br/portal/taat/normas-relacionadas-ataat/CopiaGlossario_ClassificacaoIntlAT-ISO9999-2002.xls/view <http://www.inr.pt/content/1/2/lista-homologada> ou <http://www.lerparaver.com/node/492>

Classificações também podem ser realizadas pelo “Sistema Nacional de Classificação dos Recursos e Serviços de TA” (EUA) que além da descrição ordenada dos recursos, também apresenta o conceito e o detalhamento dos serviços de TA.

Pode ser encontrado em: www.ed.gov/offices/OSERS/NIDRR/Products/National_Classification_System.doc
Além destes, Bersch (2008) ainda destaca a classificação *HEART* que é apresentada no documento *EUSTAT-Empowering Users Through Assistive Technology*, elaborado por um grupo de pesquisadores de vários países europeus. O documento referido está disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/index.html>

<p>Materiais de comunicação alternativa e ampliada (CAA)</p>	<p>Instrumentos destinados a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Ainda neste capítulo nos aprofundaremos no detalhamento e descrição desta área.</p>	 <p>Prancha para comunicação e vocalizador portátil</p>
<p>Recursos de acessibilidade ao computador</p>	<p>Conjunto de <i>hardwares</i> e <i>softwares</i> especialmente idealizados para tornar o computador acessível de acordo com as necessidades que uma pessoa com deficiência pode apresentar. Exemplos: teclados adaptados, mouses especiais, softwares de reconhecimento de voz, dentre tantos outros.</p>	 <p>Monitor com tela de toque</p> <p>Órtese para digitação</p>
<p>Sistemas de controle de ambiente</p>	<p>Controles remotos ou acionadores que podem estar em qualquer parte do corpo para acionar luzes, ventiladores, sistemas de segurança, dentre outras funções.</p>	 <p>Representação de controle de ambiente.</p>
<p>Projetos arquitetônicos para acessibilidade</p>	<p>Projetos de edificação e urbanismo podem garantir acesso e mobilidade às pessoas independentemente das deficiências que possam apresentar.</p>	 <p>Adaptações em banheiros</p>
<p>Órteses e próteses</p>	<p>Peças artificiais podem substituir partes ausentes do corpo.</p>	 <p>Prótese de membro inferior</p>

Adequação postural	Adequação postural diz respeito a recursos que promovam adequações em todas as posturas (deitado, sentado, de pé...). Almofadas no leito também se enquadram nesta categoria.	 <p>Adaptação de cadeira escolar</p>
Auxílios de mobilidade	A mobilidade pode ser auxiliada por equipamentos ou estratégias que viabilizem a locomoção. Exemplos: bengalas, andadores, cadeiras de rodas, carrinhos e outros.	 <p>Andador com freios</p>
Auxílios para cegos ou para pessoas com baixa visão	Equipamentos para a promoção da autonomia de pessoas com deficiências visuais. Exemplos: teclados falados, relógios e calculadoras adaptadas.	 <p>Termômetros falados</p>
Auxílios para pessoas com deficiência auditiva	Aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil visual, dentre outros, visando suprir as necessidades de quem apresenta este tipo de deficiência.	 <p>Telefone com teclado</p>
Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física adentrar e até mesmo dirigir um automóvel.	 <p>Elevador para cadeira de rodas</p>

Fonte: Quadro elaborado de acordo com a organização classificatória de Bersch (2008). Ilustrações obtidas no mesmo documento.

A estas categorias Pelosi (2008) ainda acrescenta uma específica para a adaptação de equipamentos de lazer e recreação como brinquedos e bicicletas adaptados.

Colaborando para o entendimento da abrangência da área das TA's, Deliberato (2006) complementa que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como: comunicação suplementar e/ou alternativa³³, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar (p.370).

Desta forma, a tecnologia assistiva contribui para proporcionar maior habilidade na realização das atividades que fazem parte tanto da vida cotidiana, quanto estudantil e laborativa; conseqüentemente, colaboram para promover a inclusão social e uma vida mais independente (PELOSI & NUNES, 2010).

Cabe ressaltar, que a legislação brasileira garante as ajudas técnicas ao cidadão brasileiro com deficiência, cabendo à sociedade que se recorra ao ministério público para a obtenção dos benefícios que sejam necessários em vista de que este direito seja cumprido de fato (PELOSI, 2008). Verificamos então a importância da população, de um modo geral, ter acesso a esta informação.

Colaborando para a realidade educacional, o Decreto nº 3298 (BRASIL, 1999) cita os recursos garantidos às pessoas com deficiência, incluindo equipamentos e materiais pedagógicos especiais para a Educação e também recreação do sujeito que deles necessitar (BERSH, 2006).

Ainda sobre esta questão do acesso a estes tipos de recursos, é plausível a preocupação apontada por Glat e Pletsch (2012) corroborando com as considerações de Menezes (2012) sobre o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. No texto deste decreto, é garantido ao público-alvo da Educação Especial Ensino Fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais (art. 1º, IV). As autoras questionam o termo “razoáveis” uma vez que este pode prejudicar a garantia de recursos ou adaptações como os pertinentes à área das TA’s que por vezes demandam valor financeiro relevante. A expressão empregada no decreto pode levar a interpretações que considerem que determinados recursos não venham a se enquadrar dentro do limite do que seria considerado razoável para a realidade escolar em questão (GLAT & PLETSCH, 2012).

³³ Diferentes termos são utilizados pelos diversos grupos de pesquisa em nosso país, tendo cada um suas preferências de terminologia baseadas na forma como se compreendem e se traduzem as nomenclaturas.

Desta forma, é necessário atenção para que de fato haja acesso aos recursos de TA assim como os de CAA que serão abordados no item a seguir.

3.1.2. Sobre a comunicação alternativa e ampliada...

Assim, colaborando também para a prática pedagógica, igualmente se configura a comunicação alternativa e ampliada³⁴ - conforme já explicitado, área pertencente às tecnologias assistivas (DELIBERATO, 2006; PELOSI & NUNES, 2010), que neste contexto de busca pela garantia de acessibilidade muito tem contribuído para facilitar a comunicação de pessoas que apresentem algum tipo de prejuízo na fala.

Geralmente, ao pensarmos sobre a comunicação, logo a atrelamos ao ato de falar, pois por meio dela, costumamos trocar informações, expressar emoções, dentre tantas outras coisas. No entanto, a comunicação entre as pessoas é algo muito mais abrangente, não se restringindo apenas ao falar. O ser humano possui recursos verbais e também não verbais, que na interação social se misturam e se completam (MANZINI & DELIBERATO, 2004).

Neste sentido, pequenas expressões faciais, gestos ou até mesmo olhares, podem demonstrar sentimentos ou posicionamentos sem que haja a emissão de sons ou a plena utilização da fala. Desta forma, pessoas que por algum motivo estejam impedidas de conversar através da emissão de palavras, não estão necessariamente excluídas das possibilidades de comunicação. Neste contexto, a comunicação alternativa e ampliada (CAA) pode se constituir como possibilidade para a exploração de outras capacidades que o homem tem e pode explorar para se expressar.

Mas, até mesmo para que haja esta exploração, não podemos nos esquecer de um fator fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação que é a aquisição da linguagem³⁵. Vigotski, inspirado na ideia marxista de trabalho como a

³⁴ No Brasil, a CAA vem sendo traduzida de diferentes maneiras: comunicação alternativa e aumentativa, comunicação alternativa e suplementar e comunicação alternativa e ampliada (PELOSI, 2000). Manzini e Deliberato (2004) apresentam relato sobre a discussão que ainda há em torno desta nomenclatura; de igual modo, Walter (2006) aborda sobre o significado que os termos pertencentes à nomenclatura “comunicação alternativa e ampliada” representam, partindo ainda da sua tradução da língua inglesa para o português. Atualmente, tem sido bastante utilizada a nomenclatura “comunicação alternativa” (CA).

³⁵ Deliberato (2006) nos lembra que Saussure (1970) foi pioneiro ao afirmar que existiria um meio para se comunicar, exclusivamente humano, vinculado a processos mentais – psíquicos, fisiológicos e acústicos de ambos os interlocutores; este meio seria a linguagem. A inserção em uma determinada cultura é fundamental para o desenvolvimento desta característica inata que, por relações interpessoais constantes, convencionariam

principal relação que o homem estabelece com o ambiente, levanta questões sobre a natureza das relações que se estabelecem no uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (SMOLKA, 1995).

Especificando este importante aspecto para a realidade das pessoas que apresentam deficiência Pelosi (2000) faz a seguinte consideração:

Os alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na linguagem receptiva (compreensão), na linguagem expressiva (oral e escrita) ou em ambas. O aluno que não possui habilidades de comunicação eficiente pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e preocupações e ter prejudicado seus desenvolvimentos acadêmico e social (p.33).

Pelo exposto vemos a importância do entendimento do papel da linguagem e de como esta pode ser desenvolvida pelos sujeitos, uma vez que a comunicação depende primeiramente dela; conseqüentemente, os processos relacionados à linguagem, influenciam diretamente na utilização dos recursos provenientes da CAA ainda mais quando se objetiva benefícios para os processos de aprendizagem. A este respeito, Walter (2006) faz uma importante consideração:

O desenvolvimento normal da linguagem ocorre durante os primeiros anos de vida e é fundamental para que todos possam se comunicar, por meio de um código denominado língua, intermediando a relação humana. (...) Quando o desenvolvimento da linguagem é comprometido por qualquer intercorrência na vida de uma criança, impedindo-a de se expressar pela fala, isto, fatalmente, comprometerá seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (p.3).

A respeito da relação entre comunicação e linguagem, já relacionando esta questão à realidade das pessoas com determinadas formas de deficiências, Reily (2004) destaca que:

Linguagem e comunicação são conceitos muito complexos, frequentemente considerados sinônimos pelo senso comum. No entanto, as distinções ficam mais claras quando estamos diante de alunos que ouvem, compreendem o que lhes é dito, mas não apresentam oralidade, em virtude de lesões cerebrais que afetam a neuromotricidade dos órgãos da fala. São alunos que adquirem linguagem, porque estão imersos num ambiente de linguagem oral. No entanto, não conseguem se comunicar oralmente, porque seus órgãos da fala não obedecem aos comandos do cérebro (p.67).

um sistema de signos linguísticos a ser utilizado, ou seja, sua língua. As formas de se expressar a língua poderiam ser a fala, a escrita e a língua de sinais, específica da cultura dos surdos.

Esta dificuldade acaba por implicar em obstáculos para a prática educativa. Nas palavras de Deliberato (2006), muitos dos alunos da Educação Especial:

apresentam severos distúrbios na comunicação e, neste sentido, o processo de interação acaba ficando comprometido e o professor não consegue estabelecer estratégias que permitam que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer (p.369).

As primeiras iniciativas de desenvolvimento de estratégias de comunicação alternativa e ampliada datam do começo da década de 1950, quando profissionais e pessoas com impedimentos graves de comunicação passaram a utilizar instrumentos alternativos de acordo com as necessidades que tinham. Primeiramente, estes recursos eram utilizados por indivíduos com problemas na laringe. Mas, com o passar do tempo e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da medicina, este público se ampliou, uma vez que mais pessoas passaram a sobreviver a acidentes ou a doenças, necessitando de outros instrumentos para comunicação caso ficassem com sequelas que prejudicassem a fala (PELOSI, 2000).

Como alternativa para a comunicação, diversas estratégias passaram a ser buscadas, inclusive a linguagem de sinais utilizada pelos surdos (ROSELL & BASIL, 1998). Nos anos 1960 e 1970, com o desenvolvimento e implantação da filosofia da comunicação total³⁶, pessoas com deficiências múltiplas que estavam sendo escolarizadas também passam a ser alvo destas estratégias:

(...) algumas crianças com deficiências múltiplas começaram a receber serviços educacionais e a linguagem de sinais passou a ser utilizada com essa população. Indivíduos com paralisia cerebral e outras disfunções neuromotoras iniciaram a utilização de pranchas de comunicação e do código Morse quando as pesquisas começaram a mostrar que esses indivíduos com disartria corriam o risco de não adquirirem a linguagem oral (PELOSI, 2000, p. 36).

Mediante aos esforços para encontrar estratégias eficientes para a comunicação, surgiu, em 1963, o primeiro equipamento voltado para a comunicação alternativa³⁷. Ao fim

³⁶ Segundo, Pelosi (2000), esta filosofia estava relacionada ao processo em que se utiliza a fala e os gestos simultaneamente.

³⁷ Desenvolvido por Maling e Clarkson, o equipamento denominado *Possum*, controlava um sistema de escaneamento através de um acionador associado a uma máquina de escrever. Sobre o sistema de escaneamento, é um recurso utilizado em equipamentos de auxílio para a comunicação oral ou escrita, de pessoas com dificuldades motoras, que sinaliza as opções na tela do equipamento com o auxílio de pontos luminosos. Sobre o acionador, é um dispositivo que serve de interface entre o usuário e o equipamento, podendo se apresentar em diferentes modalidades (de pressão, de sopro...) para ser manuseado por pessoas que tenham comprometimentos motores (PELOSI, 2000).

dos anos de 1970, a CAA passou a ser considerada como um legítimo meio de comunicação (PELOSI, 2000).

No Brasil, a utilização da CAA iniciou-se em São Paulo durante este período de reconhecimento, com o uso do sistema de comunicação trazido do Canadá³⁸ (PELOSI, 2000; WALTER, 2000). No Rio de Janeiro, começou-se a introduzir a CAA nas escolas municipais, a partir de 1994, através de cursos ministrados para professores que tivessem alunos com paralisia cerebral (NUNES, 1999).

Segundo Walter (2000), foi durante a década de 1990 que a CAA começou a ser implementada no campo científico, passando a compor pesquisas realizadas por acadêmicos de programas de pós-graduação em Educação Especial, contribuindo com importantes estudos³⁹ sobre os diferentes métodos e recursos destinados a compensar⁴⁰ a ausência de fala por sujeitos com diferentes deficiências.

A respeito então da importância da CAA para a prática educativa, Manzini e Deliberato (2004) ressaltam que além de colaborar para a interação entre professor e aluno, os instrumentos pertinentes à comunicação alternativa e ampliada ainda contribuem para o processo de inclusão. Garcia e Passoni (2008) descrevem a CAA da seguinte forma:

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (p.11).

Em relação a este conceito, Pelosi (2000) faz a seguinte colocação:

A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, ou essa não é suficiente para suas trocas sociais (p.35).

³⁸ Sistema Bliss - que será melhor explicitado nas próximas linhas deste capítulo - é descrito com objetividade e aplicação para o ambiente escolar por Reily (2004). O trabalho iniciado em São Paulo refere-se à “Associação Educacional Quero-Quero”, espaço que reunia uma escola especial e um centro de reabilitação (PELOSI, 2000; WALTER, 2006).

³⁹ Atualmente existem inúmeros trabalhos já publicados e os resultados vêm apontando grande vantagem no uso da comunicação alternativa nos diferentes contextos da vida. Novas técnicas e sistemas pictográficos estão sendo utilizados nas diferentes regiões do Brasil (WALTER, 2006).

⁴⁰ Vale fazer menção ao conceito de compensação trabalhado por Vigotski e que aprofundaremos no quinto capítulo desta dissertação ao discutir os dados que emergiram em nossa pesquisa.

Nunes (2003) complementa, ao afirmar que estes tipos de comunicação envolvem gestos, expressões faciais e as diversas formas gráficas como modo de efetuar a comunicação de pessoas que não conseguem utilizar a linguagem verbal. Ainda, considera os propósitos de promover e suplementar a fala e o de garantir uma nova alternativa, caso não haja a possibilidade de desenvolvê-la.

Deste modo, considerando a abrangência pertinente ao campo da CAA, nos propomos a apresentar algumas de suas possibilidades, abordando a sua utilização através de sistemas pictográficos, recursos variados bem como no uso de softwares.

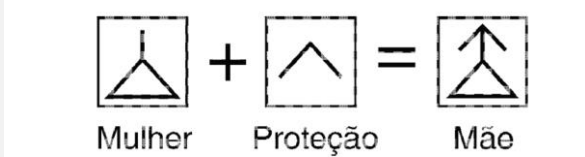
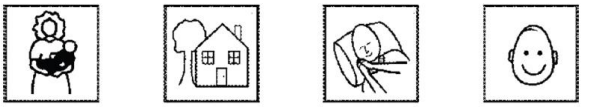


3.1.3. Sistemas de comunicação alternativa

Um sistema de CAA refere-se ao recurso, estratégia e técnicas que suplementam modos de comunicação existentes ou substituem as habilidades inexistentes. Neste sentido, Walter (2006) destaca a importância dos “Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação” (SAAC) voltados para pessoas com autismo e sem comunicação verbal. Estes sistemas podem suprir a fala por meio do uso de gestos, figuras, pranchas de comunicação, computadores, dentre uma imensa variedade de alternativas com o objetivo de favorecer o processo de comunicação. A respeito das formas gráficas lembradas por Nunes (2003), pode-se considerar que o surgimento de sistemas pictográficos, foi fator de relevância para o desenvolvimento da CAA.

Cabe mencionar que a literatura sobre CAA tem apontado diversos tipos de sistemas e programas que permitem a comunicação de pessoas que não produzem linguagem oral, como, por exemplo, Sistema Bliss (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985) já mencionado anteriormente; *Picture Communication Symbols* - PCS (JOHNSON, 1992); *Picture Exchange Communication System*- PECS (FROST & BONDY, 1996); *Pictogram- Ideogram Communication* - PIC (MAHARAJ, 1980) e, mais recentemente, *Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa* – ARASAAC (RODRIGO & CORRAL, 2013).

A seguir, temos quadro com exemplos de símbolos pertinentes a alguns dos sistemas de comunicação alternativa citados; ressalta-se que o PECS não está listado por não ser um sistema gráfico de comunicação e sim um programa:

Quadro 5: Exemplos de símbolos gráficos

Sistemas de comunicação alternativa	Exemplos de símbolos utilizados ⁴¹
Sistema Bliss	 <p>Mulher + Proteção = Mãe</p>
PCS	 <p>Mãe Casa Dormir Feliz</p>
PIC	 <p>Mãe Comer Caminhão</p>
ARASAAC	

Fonte: Imagens retiradas dos sites: www.assistiva.com.br/ca.html; www.clik.com.br; <http://neeblogguer.blogspot.com.br/> e www.catedu.es/arasaac/

Neste contexto, destaca-se o Sistema Bliss como primeiro sistema gráfico de símbolos reconhecido como pertinente à CAA, dando origem aos demais citados (PELOSI, 2000). Na atualidade, este sistema – Sistema Bliss de Comunicação⁴² - se configura, juntamente com o Sistema Pictográfico de Comunicação⁴³ (PCS) como os dois principais

⁴¹ Os símbolos podem vir acompanhados por legendas conforme alguns dos exemplificados no quadro.

⁴² O Sistema Bliss de Comunicação foi desenvolvido de 1942 a 1965 por Charles K. Bliss e baseava-se na filosofia de Leibnitz; buscava criar uma linguagem que ultrapassasse diferenças de línguas. Em 1971, Shirley McNaughton utilizou-o com indivíduos com severos distúrbios de linguagem, adaptando o sistema e alguns de seus símbolos. O sistema é composto por símbolos gráficos, derivados de um número básico de figuras geométricas (DELIBERATO, 2006). De acordo com Pelosi (2000), através do esforço de McNaughton, o instituto *Blissymbolics Communication Institute* (Toronto, Canadá) foi formado para promover treinamento profissional no uso da CAA, colaborando imensamente para a capacitação em um período em que o conhecimento na área era bastante restrito.

⁴³ Foi desenvolvido por Roxana Mayer no EUA, em 1981, sendo conhecido internacionalmente como *Picture Communication Symbols (PCS)*. Os símbolos podem ser coloridos. Possui desenhos bidimensionais, constituindo relação idêntica com o objeto a que se refere. Suas figuras por serem bastante icônicas são facilmente reconhecidas por crianças em idade pré-escolar. Inclui alfabeto e números além de permitir o uso de fotos. Algumas palavras têm dois ou mais pictogramas correspondentes, o que permite ao usuário escolher

sistemas de comunicação alternativa (DELIBERATO, 2006). Este último, por exigir um nível de abstração menor por parte do usuário, tem sido cada vez mais utilizado.

Tanto os símbolos do Sistema Bliss quanto os do PCS podem ser trabalhados associados a uma configuração de cores de acordo com as categorias semânticas nas quais estejam inseridos (DELIBERATO, 2006). O quadro abaixo, as especifica e a imagem que se segue, ajuda a exemplificar:

Quadro 6: Categoria de cores em que podem ser distribuídos os símbolos dos Sistemas Bliss e PCS

Cores	Categorias
Rosa	Figuras relacionadas a relações sociais
Amarelo	Figuras de pessoas
Verde	Figuras representativas de ações
Azul	Figuras descritivas, comumente relacionadas a adjetivos ou advérbios.
Laranja	Figuras correspondentes a substantivos
Branco	Figuras miscelâneas

Fonte: Quadro elaborado de acordo com informações obtidas em Deliberato (2006).

Imagem 1: Conjunto de cartões com símbolos PCS associados a cores de acordo com suas categorias semânticas



Fonte: www.assistiva.com.br/ca.html

As cores colaboram significativamente na identificação, localização e utilização dos símbolos presentes nos cartões.

Sobre o *Pictogram Ideogram Communication Symbols* (PIC) este é descrito como um sistema basicamente pictográfico. Os símbolos constituem-se de desenhos estilizados em branco sobre um fundo preto. Apesar de serem visualmente fáceis de serem reconhecidos, é menos versátil que outros sistemas e também mais limitado, pois os

o símbolo mais próximo de seu contexto. Segundo Pelosi (2000), assim como Moreschi e Almeida (2012), com seus três mil símbolos possui grande variedade de vocabulário e é encontrado em forma de fichário e como programa de computador. Seus símbolos são encontrados em preto e branco ou coloridos e podem ser reproduzidos para a criação de pranchas de comunicação.

símbolos não são combináveis. De acordo com sua concepção original, as pranchas de comunicação devem ser organizadas semanticamente (WALTER, 2006).

Quanto ao ARASAAC, este foi desenvolvido a partir dos estudos realizados pelo *Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación* (CATEDU) com o apoio do governo de Aragão, Espanha. Além do objetivo de criar um banco de pictogramas como instrumento facilitador dos processos de comunicação, o trabalho se estendeu através da criação de diferentes aplicativos e softwares para o seu uso. Este sistema, apesar de recente, tem contribuído cada vez mais para a área.

Destaca-se também a importância do PECS - *Picture Exchange Communication System*. Utilizado no Programa para Autistas de Delaware (USA) é um programa de comunicação por trocas de figuras e permitiu que muitos jovens autistas adquirissem a habilidade de comunicação dentro do contexto social (FROST & BONDY, 1996). O PECS se constitui como importante protocolo de intervenção; conforme já pontuado, não é um sistema gráfico de comunicação; as figuras que utiliza geralmente pertencem ao PCS (WALTER, 2000). Nunes e Santos (2013) contribuem na sua descrição: “Trata-se de um protocolo de ensino, desenvolvido em seis fases, que capacita o indivíduo com distúrbios de comunicação a se expressar por meio de um sistema pictográfico” (p. 146).

No contexto das pesquisas e importantes produções do meio acadêmico voltadas para a prática escolar, emerge, baseado no PECS, o PECS-Adaptado⁴⁴. Desenvolvido a partir do estudo de Walter (2000), por meio de modificações como a redução do número de fases - sendo elas: Fase um – aprendendo a fazer a troca; Fase dois – aumentando a espontaneidade; Fase três – discriminação de figuras; Fase quatro – estruturando sentenças e Fase cinco – ampliando o vocabulário; o PECS-Adaptado proporcionou alterações positivas nos padrões de comunicação dos sujeitos acompanhados pela pesquisa.

De um modo geral, pesquisadores e estudiosos do assunto (PELOSI, 2000; MANZINI & DELIBERATO, 2004; DELIBERATO, 2006; WALTER, 2006; dentre outros) alertam para a devida análise, avaliação e conhecimento da realidade para a escolha dos sistemas simbólicos, assim como com a sua implementação por meio dos recursos e estratégias que a CAA pode abranger.

⁴⁴ Para maior aprofundamento e conhecimento do PECS-Adaptado sugerimos consultar Walter (2000).

3.1.4. Recursos da comunicação alternativa e ampliada

Sobre as dificuldades de comunicação, os quadros podem ser bem diversos ainda mais quando tratamos de pessoas que apresentem deficiência múltipla. Os problemas na fala podem ir desde a difícil compreensão, chegando a total ausência desta.

Quando se transporta esta realidade para as questões relacionadas à aprendizagem, estas dificuldades se tornam ainda mais complexas quando levamos em conta também o desenvolvimento da escrita, que neste caso, pode ter sua ação prejudicada por conta de comprometimentos motores.

O uso de sistemas, como os que já mencionamos, implica diretamente a utilização de símbolos que segundo, Pelosi (2000) são: “(...) as representações visuais, auditivas ou táteis de um conceito. Na CAA utiliza-se vários símbolos como os objetos, a fala, os gestos, a linguagem de sinais, as fotografias, os desenhos e a escrita”. (p. 41).

Para representar as mensagens, os símbolos podem ou não, necessitar de recursos externos para alcançar os objetivos aos quais se devem (ROSELL & BASIL, 1998). É plausível então compreender que os recursos são os objetos ou equipamentos utilizados para transmitir as mensagens (PELOSI, 2000). No caso da pessoa que utiliza apenas o seu corpo para se comunicar, seja através de gestos, sinais, expressões faciais ou outros, está se apropriando de um sistema simbólico que não precisa de um recurso externo.






Segundo Capovilla (1996; 2001) a definição de sistemas suplementares e/ou alternativos de comunicação seria um conjunto de elementos organizados para sustentar a comunicação expressiva. Há dois tipos: sistemas sem ajuda - quando mensagens são produzidas por um membro do corpo e sistemas com ajuda - quando é necessário algo exterior ao corpo para transmissão da mensagem. Manzini e Deliberato (2004) tratam desta questão considerando como nomenclaturas comunicação apoiada (a que depende de recursos externos) e não-apoiada (depende apenas de evidências oriundas do próprio sujeito, tais como gestos e expressões faciais). Ainda ressaltam que dependendo da condição apresentada pela pessoa, ao utilizar um recurso, esta pode necessitar de colaboração direta de outrem para apontar, indicar ou até nomear esperando resposta à comunicação que está se buscando desenvolver.


A necessidade de recursos externos implica no uso de instrumentos que podem ser simples e até feitos artesanalmente ou tecnologicamente complexos. Assim, Pelosi (1996) ressalta que as necessidades específicas e a condição que cada sujeito apresenta,

demandam soluções e recursos de diferentes níveis. Neste sentido, atualmente os recursos podem ser classificados pertinentes à baixa, média ou até de alta tecnologia dentro desta área da CAA. Especificamente para a realidade escolar e contribuindo diretamente para a nossa investigação, no documento elaborado por Manzini e Deliberato (2004) há densa descrição de recursos de baixa tecnologia, relacionando-os como possibilidades para o contexto de ensino.

Abaixo, segue quadro confeccionado de acordo com Pelosi (2000) e Manzini e Deliberato (2004), exemplificando alguns recursos de CAA de acordo com as modalidades que têm sido enquadrados:

Quadro 7: Exemplos de recursos de baixa tecnologia

Recursos de baixa tecnologia	Descrição dos recursos	Imagens pertinentes a descrição destes recursos
Objetos concretos	Podem ser parecidos ou idênticos aos objetos que estão representando. As variações podem ser com relação a cor, tamanho ou algum outro aspecto.	
Miniaturas	Exigem seleção cuidadosa para que possam ser usados como recursos para a comunicação; não podem ser ignoradas as possibilidades visuais e intelectuais dos sujeitos aos quais estes tipos de recursos são propostos.	
Objetos parciais	Referem-se ao uso da parte de um objeto para a sua própria representação quando este for muito grande.	 <p data-bbox="1082 1473 1342 1541">Volante ou pneu para representar um carro.</p>
Fotos e gravuras	São utilizadas para representar lugares, pessoas, objetos e outros. Também podem ser selecionadas figuras temáticas para a abordagem de determinado assunto.	 <p data-bbox="1042 1711 1382 1778">Foto da casa na qual o aluno mora, por exemplo.</p>
Fotos e figuras para atividades sequenciais	Recurso interessante para registrar o relato de uma situação vivenciada. Pode ser fixado na mesa, plano inclinado ou até mesmo em paredes. É importante que tenha espaços para o encaixe das imagens.	

<p>Símbolos gráficos</p>	<p>Foram desenvolvidos para facilitar a comunicação e, assim, suprir também necessidades educacionais. Ex: Símbolos de sistemas como o PCS; ao lado, prancha confeccionada com estes símbolos.</p>	
<p>Pranchas de comunicação</p>	<p>Levando em consideração as possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais do sujeito ao qual se destinam, as pranchas podem ser compostas de símbolos, objetos, letras, palavras, números e outros. Podem estar agrupadas em pastas e cadernos ou até mesmo estar soltas. Precisam ser legíveis para que o aluno aponte ou tenha apontado o símbolo correspondente à informação que se quer passar.</p>	
<p>Pranchas com estímulos removíveis</p>	<p>Nestas pranchas podem ser colocados velcro para facilitar na fixação e retirada dos símbolos sem danificar o material.</p>	 <p>Neste caso, a prancha encontra-se em um plano inclinado.</p>
<p>Cartões de comunicação</p>	<p>Podem ser dispostos sobre uma superfície plana, representando diferentes tipos de informações. As cores podem ser convencionadas de acordo com categorias semânticas conforme já abordamos.</p>	
<p>Comunicador em forma de relógio</p>	<p>Assemelha-se a um relógio, só que o ponteiro é comandado pela pessoa que o utiliza, através de um apertado ou toque em um botão (acionador). Ao invés de números, como num relógio tradicional, estes podem ser substituídos por símbolos, letras, palavras... A escolha feita é registrada.</p>	

Fonte: Quadro elaborado de acordo com informações obtidas em Pelosi (2000) e Manzini e Deliberato (2004). Ilustrações obtidas em domínios públicos disponibilizados na Internet bem como no documento elaborado por Manzini e Deliberato (2004).

Recursos como estes apresentados no quadro, podem ser ainda combinados entre si, caracterizando um “misto” (MANZINI & DELIBERATO, 2004) ou disponibilizados como aventais, pastas, coletes, fichários, dentre tantos outros dispositivos⁴⁵. São instrumentos simples que podem ser confeccionados com baixos custos podendo colaborar para uma comunicação mais eficaz e abrangente.

⁴⁵ Maiores informações podem ser obtidas em Johnson (1998).

A seguir, temos quadro com exemplos de recursos um pouco mais sofisticados que também compõem o cenário da CAA:

Quadro 8: Exemplos de recursos de média tecnologia

Recursos de média tecnologia	Descrição dos recursos
Pranchas sonorizadas	Pranchas sensíveis ao toque, pronunciando os nomes dos símbolos escolhidos pelo usuário.
Comunicadores com voz gravada ou sintetizada	Neste tipo de recurso, o professor pode gravar mensagens, como por exemplo, o significado de um símbolo. Assim, o aluno tem um reforço auditivo ao fazer sua escolha, ao mesmo tempo que constrói a sua comunicação. Esses comunicadores podem ser acessados através do toque em teclas ou acionadores. Em comunicadores com voz sintetizada, o texto é transformado eletronicamente em voz. Sobre estes recursos, o número de informações e possibilidades vai de acordo com a sua sofisticação. Como exemplos de comunicadores, temos: os comunicadores <i>Go Talk</i> , possibilitando gravação e reprodução de mensagens com um simples toque de botão e também o <i>VoxTable</i> - comunicador nacional que funciona com sistema de varredura ou através de acionamento direto, também possuindo voz pré-gravada (PELOSI, 2000).
Computadores, notebooks, tablets e smartphones ⁴⁶	Novos recursos para a CAA surgem à medida que a tecnologia de um modo geral avança. Hardwares e softwares (acessórios e programas dos computadores) podem contribuir para a comunicação de pessoas com comprometimentos que venham a prejudicar a comunicação ⁴⁷ . Neste contexto, destacam-se muitos modelos de celulares que acabam por se configurar como computadores portáteis.

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações obtidas em Pelosi (2000; 2013), Manzini e Deliberato (2004) e no site www.clik.com.br

Recursos como estes também fazem a diferença não somente no cotidiano bem como na vida educacional de pessoas que tenham deficiências que venham a prejudicar a sua comunicação. Até há pouco tempo, estes equipamentos eram classificados como de alta tecnologia, no entanto pela rapidez da evolução tecnológica, surgem, a cada dia, novas alternativas de ponta.

Atualmente, são considerados de alta tecnologia na área da CAA, recursos ainda mais sofisticados como, por exemplo, os de escaneamento de retina. De qualquer modo, segundo a legislação nacional em vigor, tanto os recursos de média quanto de alta tecnologia são considerados pertinentes à categoria de alta tecnologia assistiva (BRASIL,

⁴⁶ O acesso ao computador também varia de acordo com o comprometimento motor que uma pessoa possa ter, neste caso, é importante avaliar se há a necessidade de utilizar outros recursos pertinentes às TA's.

⁴⁷ Além dos softwares que exemplificaremos mais adiante, também trazem relevante contribuição os sistemas de comunicação da linha Imago - *ImagoVox*, *ImagoAnaVox* e o *ImagoDiAnaVox* - desenvolvidos no Laboratório de Neurolingüística Experimental da Universidade de São Paulo (CAPOVILLA; MACEDO; DUDUCHI; CAPOVILLA & THIERS, 1997).

2012a), devendo haver, por parte do Estado, recursos financeiros para a sua plena utilização:

Por alta tecnologia assistiva compreendem-se os produtos industrializados com recursos tecnológicos de complexidade média/alta, entre os quais hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional (BRASIL, 2012a, artigo 2, parágrafo único).

Assim, sendo a CAA área pertinente às tecnologias assistivas, independentemente de seus recursos serem classificados como de média ou alta tecnologia, o acesso aos mesmos pelas pessoas que delas precisam é um direito incontestável.

3.1.5. Softwares no contexto da comunicação alternativa

Segundo Pelosi (2013), a disponibilidade de novas tecnologias modificou a forma com que as pessoas utilizam seus equipamentos, trocam informações e se comunicam. No entanto, além das dificuldades financeiras bem como de informação para o acesso, pessoas com necessidades complexas de comunicação ainda tem encontrado barreiras significativas para a plena utilização dessas tecnologias. Considerando que para a melhor utilização dos equipamentos é indispensável que tenhamos softwares adequados, é necessário que estas possibilidades sejam conhecidas para que de fato os recursos bem como até mesmo os sistemas pictográficos de comunicação possam ser bem aproveitados. Abaixo, segue quadro que exemplifica alguns dos mais proeminentes na área da CAA:

Quadro 9: Alguns softwares na área da comunicação alternativa

Softwares	Descrição e utilização
<i>Speaking Dynamically Pro</i> (SDP)	Significa “falar dinamicamente”. Da empresa <i>Mayer Johnson</i> , pertence ao grupo de softwares desenvolvidos para plataformas existentes no mercado, podendo também ser personalizados para cada usuário. Permite a criação de pranchas de comunicação interligadas, com funções programáveis em suas células. Tem mais de 100 funções programáveis que possibilita escrever e editar textos, abrir programas, exibir filmes e reproduzir arquivos de som e fala (PELOSI, 2013).
<i>Boardmaker</i>	<i>Board</i> significa "prancha" e <i>maker</i> significa "produtor". O <i>Boardmaker</i> é um programa de computador desenvolvido para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Pode ser utilizado associado ao SDP.

<i>Comunique</i> (PELOSI, 1996)	O software <i>Comunique</i> foi desenvolvido pela pesquisadora brasileira Miryam Pelosi com o objetivo de trabalhar a comunicação alternativa e ampliada de pessoas com deficiências motoras graves. O software foi distribuído gratuitamente até 2010, e atualmente encontra-se em processo de reformulação.
<i>InVento2</i>	Permite criar fácil e rapidamente inúmeros materiais impressos baseados em símbolos, para uso no cotidiano e também na escola. É fornecido com o conjunto completo dos símbolos <i>Widgit Rebus</i> e permite escrever textos com a colocação de símbolos sobre cada palavra. Possibilita ler o que está escrito com um sintetizador de voz e escrever texto ilustrado com símbolos, imagens ou fotografias e outros.
Comunicar com símbolos	Este software permite efetuar uma simbolização precisa e com menos correções manuais. O programa detecta o significado semântico das palavras e apresenta o símbolo mais adequado. Sua interface é configurável de acordo com as necessidades do usuário.
<i>The Grid2</i>	Da empresa <i>Sensory Software</i> , é um programa de CAA que permite acesso de múltiplas maneiras, incluindo o uso do mouse, do teclado, acionador externo e pelo olhar, dentre outros. Oportuniza acesso à internet com a possibilidade de acompanhar redes sociais e receber enviar e-mails, escrevendo com pranchas personalizadas. Ainda possibilita acessar a músicas, trabalhar com DVD's, construir textos e outros. Dos softwares disponíveis em português, Pelosi (2013) o considera o que possibilita maior interação com os aplicativos do computador.

Fonte: Pelosi (1996; 2013) e sites: www.clik.com.br; www.assistiva.com.br e www.comunicacaoalternativa.com.br

Vale ressaltar que estes softwares também são muito adequados para pessoas com comprometimentos motores graves, abrangendo indivíduos que tenham dificuldades de comunicação associadas a outros comprometimentos. Mais recentemente, surgiram inúmeros aplicativos para *smatrphones* e *tablets* com sistemas operacionais como *Android* podendo ser utilizados em softwares desenvolvidos para plataformas existentes no mercado (PELOSI, 2013).

Imagem 2: Tela do *Speaking Dynamically Pro*



Fonte: www.assistiva.com.br/ca.html

A imagem da tela do *Speaking Dynamically Pro* serve para melhor ilustrá-lo como exemplo de programa de computador que associado a outros recursos e a determinados sistemas simbólicos, pode colaborar para a comunicação. No “Portal de Ajudas Técnicas

para a Educação: Tecnologia Assistiva – recursos de acessibilidade ao computador” (BRASIL, 2006a) há importantes informações disponíveis sobre esse software e as suas aplicações como ferramentas para a comunicação alternativa.

Através deste breve apanhado, é possível notar a amplitude de possibilidades que se desdobram através do campo da CAA, passando desde o uso dos diferentes sistemas para a comunicação, incluindo sua diversidade de recursos, assim como os benefícios que podem ser alcançados através do uso de diferentes softwares.

Manzini e Deliberato (2004) ressaltam a abrangência dos diferentes sistemas alternativos para a comunicação concretizando-se em materiais e estratégias que podem ser explorados:

Vários podem ser os sistemas alternativos para comunicação. A criança ou jovem pode usar um tabuleiro de comunicação que contenha símbolos gráficos como fotos, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças, e construir sentenças ao apontar para fotos, desenhos ou figuras estampadas, de modo a se fazer entender no ambiente escolar e social. Há ainda sistemas que utilizam tecnologia avançada, como os sistemas computadorizados e softwares específicos (p.4).

Deste modo, tanto os recursos mais complexos como os de baixa tecnologia contribuem para os processos de aprendizagem de alunos que, ao terem supridas certas necessidades, passam a ter maiores oportunidades de interação, de construção de conceitos científicos e desenvolvimento de habilidades:

Ao se utilizar os Sistemas de Comunicação Alternativa para a promoção da capacidade de comunicação do indivíduo, outras habilidades podem ser desenvolvidas, como habilidades acadêmicas, e com isso, as chances de inclusão social e educacional tendem a se expandir para essas pessoas que muitas vezes apenas não conseguem se fazer compreender utilizando a linguagem convencional de sua sociedade (MORESCHI & ALMEIDA, 2012, p. 13).

Em síntese, vimos que tanto as tecnologias assistivas quanto a comunicação alternativa e ampliada, tem seus conceitos atrelados ao desenvolvimento de ações que venham a oportunizar autonomia, acesso à informação, integração ao grupo social, dentre tantos aspectos que venham a configurar uma efetiva inclusão, transpondo o ambiente escolar, levando a desdobramentos que conduzem à prática da cidadania. Nisto, consideramos que o conhecimento destas áreas, assim como o entendimento dos recursos e estratégias que estas abrangem, pode contribuir para uma prática educativa mais adequada

às necessidades educacionais de alunos que apresentem limitações significativas decorrentes do quadro de deficiência múltipla.

No próximo capítulo apresentaremos a pesquisa-ação como referência metodológica para a investigação de como o professor em sua ação pedagógica, pode utilizar os recursos das TA's e da CAA no cotidiano da sala de recursos multifuncionais, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem com alunos que apresentem deficiência múltipla.

PARTE II

Caminhos percorridos para a realização do estudo

CAPÍTULO 4

Apresentando o estudo: a pesquisa-ação como possibilidade metodológica

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos (FILHO, 2002, p. 54).

A partir do levantamento de políticas e pesquisas, bem como da revisão de conceitos e da literatura apresentados nos três capítulos iniciais, neste, faremos considerações sobre como conduzimos a nossa investigação de campo. Iniciamos com proposições a respeito da abordagem qualitativa com a opção pela pesquisa-ação. Em seguida, para situar o leitor, seguem informações gerais sobre o Município de Nova Iguaçu assim como dados mais específicos sobre a sua rede pública de ensino. Abordamos sobre a instituição escolar na qual o estudo foi realizado e apresentamos os sujeitos participantes. Neste capítulo discorreremos também os procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1. Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa

As pesquisas com abordagem qualitativa iniciaram-se no fim do século XIX a partir do momento em que cientistas sociais passaram a questionar o uso de métodos de investigação das ciências físicas e naturais, muitas vezes fundamentados no positivismo, como modelo para o estudo de fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995). Havia o argumento de que a complexidade destes fenômenos tornaria impossível o estabelecimento de leis gerais conforme proposto nas ciências tradicionais, sem falar do interesse que emergia em determinadas áreas de conhecimento em se procurar entender um fato em particular não se restringindo apenas à explicação da sua causa.

André (1995) cita Dilthey e Weber como alguns dos primeiros cientistas a fazer estas indagações, buscando metodologias diferenciadas mais adequadas às demandas das ciências sociais. Baseada em ideias e princípios como estes, se configurou a abordagem qualitativa, também conhecida como naturalística (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ANDRÉ,

1995). A partir disso, cada vez mais, a abordagem qualitativa tem sido utilizada em pesquisas realizadas no campo educacional (ANDRÉ, 1995; TEZANI, 2004).

Gatti (2001) lembra que as alternativas que a pesquisa qualitativa apresenta compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas que colaboram para as investigações da área, indo desde os estudos de caso, a pesquisa participante, os estudos etnográficos e outros. Em concordância com os apontamentos de Gatti (2001), e citando explicitamente a opção metodológica que escolhemos trilhar, cabe, também, destacar a consideração de Tezani (2004):

(...) enfatizamos que as pesquisas de abordagem qualitativa podem utilizar-se de vários métodos e técnicas na busca dos seus objetivos propostos, desta forma, destacamos que os que mais tem sido desenvolvidos por pesquisadores atualmente são: pesquisa etnográfica, a **pesquisa-ação**, o estudo de caso, o estudo múltiplo de casos (p. 110 – *grifo nosso*).

Desta forma, tendo em vista os objetivos deste estudo, optamos pela pesquisa-ação por sua possibilidade de intervenção na realidade investigada. A seguir, apresentaremos mais detalhadamente esta metodologia.

4.1.1. A pesquisa-ação como recurso metodológico para a intervenção da realidade pesquisada

Miranda e Resende (2006) consideram a pesquisa-ação como uma concepção de pesquisa que, desde o início, se define por “incorporar a ação como sua dimensão constitutiva” (p. 511). Assim, a dimensão prática seria origem e lugar privilegiado da pesquisa. As autoras ainda complementam:

(...) a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA & RESENDE, 2006, p.511).

Considerada pesquisa pertencente à abordagem qualitativa, a pesquisa-ação começou a se constituir a partir da primeira metade do século XX. Sua trajetória até os dias atuais foi marcada por dois grandes períodos. O primeiro com referência norte-americana,

sendo Kurt Lewin⁴⁸ reconhecido como criador desta linha de investigação, já buscava pesquisar relações sociais e obter mudanças em atitudes e comportamentos dos sujeitos. A segunda, após um período de certo esquecimento nos anos 1960, ressurgiu com a contribuição de estudiosos europeus, canadenses e australianos (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2002; MIRANDA & RESENDE, 2006).

O ressurgimento da pesquisa-ação ocorreu com a formação de diferentes grupos e correntes, ora preocupando-se com questões mais centradas no professor, ora no currículo ou em condições institucionais (ANDRÉ, 1995). A respeito da diversidade de ideias e concepções que foram se desenvolvendo através da história da pesquisa-ação André (1995) considera:

(...) pode-se dizer que em todas as correntes, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de **intervenção** (p. 33 – *grifo nosso*).

Através da intervenção, este tipo de pesquisa busca colaborar para a resolução de problemas identificados na realidade pesquisada. Desta forma, cabe destacar a definição de pesquisa-ação que Thiollent (2005) nos traz:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 16).

Objetiva, então, atender prontamente às necessidades e demandas do grupo ao qual serve no campo de pesquisa. Neste sentido, uma das principais características desta metodologia é a participação ativa dos sujeitos envolvidos no estudo (GLAT & PLETSCHE, 2012). Para a pesquisa-ação, é preciso que ao término do processo haja algum tipo de transformação do grupo em questão.

Miranda e Resende (2006) destacam que as concepções relacionadas à pesquisa-ação postulam uma noção de totalidade que se afirma com referência à prática, dizendo respeito a tudo que nela se constitui, abrangendo a ação e a experiência do sujeito. As

⁴⁸ Kurt Lewin era um estudioso das questões psicossociais e já descrevia em 1944 o processo de pesquisa-ação indicando como seus traços essenciais: a análise, a coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la e, em seguida, a repetição deste ciclo de atividades (ANDRÉ, 1995).

autoras completam, considerando a pesquisa-ação mais do que uma abordagem metodológica, e sim um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social. A este respeito, também cabe a consideração feita por André (1995):

(...) há uma preocupação em proporcionar a essas classes sociais um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a (p.33).

Nessa direção, Franco (2005) destaca que durante a realização deste tipo de pesquisa, podem ocorrer ajustes progressivos nos planejamentos de investigação. Isso ocorre até mesmo para que se alcance o objetivo de possibilitar mudanças no contexto no qual se desenvolve a pesquisa, além de fortalecer a capacidade de ação do estudo. Esta possibilidade evidencia outra característica da pesquisa-ação que colaborou para o nosso estudo. Glat e Pletsch (2012) a destacam:

Outra marca da pesquisa-ação é sua flexibilidade; ou seja, o pesquisador não vai a campo já com os procedimentos determinados. Ao contrário, a partir de um diálogo permanente com os participantes, vai agregando diferentes contribuições e permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados. Dessa forma, essa postura permite dar voz ativa aos sujeitos frente à equipe de pesquisa (p.111).

Assim, a flexibilidade além de propiciar a ação, contribui para uma postura diferente por parte do pesquisador que se constitui como um colaborador para a resolução de problemas, apresentando-se como um parceiro disposto a conhecer a dinâmica do contexto em questão. Barbier (2002) também ilustra isso, ao afirmar que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (p.14).

Configura-se neste tipo de pesquisa a ação conjunta entre pesquisador e pesquisado. Evidencia-se a importância do trabalho de parceria utilizando instrumentos e técnicas para reconhecer o problema e delinear um plano de ação que traga benefícios (ANDRÉ, 1995; FRANCO, 2005). A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce num contexto preciso e o papel do pesquisador é ajudar a coletividade a definir os detalhes mais cruciais ligados ao problema, buscando a conscientização dos atores envolvidos (BARBIER, 2002).

Complementando estas considerações Thiollent (2005) aponta que a pesquisa-ação também tem como objetivo coletar informações acerca do problema em questão, relacionar

teorias à prática e ao tema tratado e descrever os processos, buscando produzir ações que atendam e resolvam os problemas pertinentes à pesquisa.

Quanto à pesquisa-ação como opção metodológica em estudos no campo educacional, é plausível o alerta de Miranda e Resende (2006) para que o ímpeto de se buscar transformação da realidade social não implique em perda da mediação teórica na apreensão desse contexto. Este cuidado se acentua ainda mais quando a pesquisa está voltada para a atuação pedagógica do professor:

Uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Ou seja, as ideias de ação, mudança, intervenção podem ficar condicionadas às exigências normativas e adaptativas da resolução de problemas imediatos: a boa pesquisa, a boa prática e a boa teoria seriam, assim, aquelas que presidiriam a efetiva solução dos problemas enfrentados individual ou coletivamente pelo professor (p. 517).

Por outro lado Senna (2003) também destaca que ao optar pela pesquisa-ação, o pesquisador deve estar disposto a conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola, incluindo seus problemas, necessidades e prioridades, e não simplesmente trazer pressupostos teóricos prontos, ignorando a cultura local. Desta forma, o pesquisador procura elaborar colaborativamente com a comunidade escolar, alternativas ou até mesmo soluções que venham a contribuir para a superação de obstáculos que possam estar dificultando o desenvolvimento educacional.

4.1.2. A pesquisa-ação como metodologia na Educação Especial

Iniciamos esse tópico com o relato de Santos (2004) sobre os passos de um estudo educacional voltado para práticas inclusivas tendo a referida metodologia como base:

Pretendeu-se, além de levantar dados referentes ao contexto ensino-aprendizagem das escolas selecionadas, desenvolver ações com toda a comunidade escolar, objetivando identificar as principais barreiras à aprendizagem e a busca de como superá-las. Pesquisadores e todos os participantes deveriam construir em conjunto a análise dos dados obtidos e das propostas de solução que pudessem ser implementadas em outras escolas. Isso implicou em estudos teóricos, além da pesquisa de campo, e permanente avaliação das mudanças a serem adotadas na prática pedagógica voltada para a educação de qualidade para todos (p.4).

Evidenciam-se nos passos descritos, as principais características da pesquisa-ação, a qual contribui não apenas para o entendimento da realidade e identificação de suas dificuldades como já sinalizado anteriormente. A pesquisa se desenvolve numa ação coletiva em busca de mudanças, de transformação.

Almeida (2010) apresenta dados sobre pesquisas que adotaram este tipo de metodologia, identificando seu uso em estudos que versam sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

Temos assim, que dos 50 estudos analisados, 38% tomam a formação de professores como objeto de investigação, 26% a prática pedagógica, 14% especificidades das necessidades educacionais especiais, 10% os processos de ensino-aprendizagem; 10% as propostas político-pedagógicas voltadas à inclusão escolar e 12% dos estudos focalizam seus objetos em torno de questões específicas - atribuições do pedagogo, relação família e escola, informática na Educação Especial; concepções e atitudes dos profissionais e preconceito/discriminação na escola (p.104 – grifo nosso).

Destacamos na citação os temas que apresentam certa relação com o nosso próprio objeto de pesquisa, a fim de ressaltar a quantidade de investigações que têm optado pela metodologia da pesquisa-ação dentro destes eixos temáticos. Estes dados nos confirmam a potencialidade que a pesquisa-ação representa, bem como a sua adequação como metodologia para a nossa pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla.

Também citamos Glat e Pletsch (2012) que utilizam esse referencial metodológico voltado para a formação de professores para atuar com as demandas postas pela inclusão escolar. Após o término de um trabalho de pesquisa em que tiveram a oportunidade de conhecer profundamente determinado contexto de ensino, as pesquisadoras propuseram a realização de uma pesquisa-ação para a devolução dos dados obtidos com a identificação dos problemas da referida realidade. A partir disso, objetivaram contribuir para a resolução destes (GLAT & PLETSCHE, 2012).

A pesquisa-ação foi desenvolvida com base em observações e na análise das práticas pedagógicas da instituição escolar – escola pública do Município do Rio de Janeiro. Juntamente com o grupo e a partir da realidade local, foi organizado um programa de capacitação, desenvolvido de modo articulado envolvendo dimensões políticas, práticas pedagógicas e a cultura escolar. Além de trinta professoras, participaram do estudo, a coordenadora pedagógica e as diretoras da escola. Ao fim do programa, ainda foi realizada

uma avaliação com cada participante, utilizando um questionário semiestruturado com perguntas sobre a proposta que foi desenvolvida. Assim, a pesquisa-ação contribuiu para mudanças na realidade pesquisada, funcionando como estratégia de formação continuada de professores para o favorecimento da inclusão escolar.

Para a justificativa da escolha da pesquisa-ação como metodologia Glat e Pletsch (2012) destacam, a partir de Braun (2004),⁴⁹ pontos que lhes são característicos e que colaboram para o bom desenvolvimento das pesquisas. Apontam que este tipo de pesquisa além de conduzir a avanços teóricos, ainda apresenta desdobramentos práticos para os atores envolvidos no estudo. Propicia cumplicidade entre o pesquisador e as demais pessoas, apresentando característica participativa, bem como colaborativa.

Também consideram a pesquisa-ação democrática, pois possibilita envolvimento e articulação por parte de todos com base em suas vivências cotidianas; a destacam como interpretativa e crítica uma vez que a opinião do pesquisador não é a única legítima e pelo envolvimento de todos os participantes em uma posição reflexiva diante das ações que precisam ser tomadas para que possam ocorrer as mudanças necessárias (GLAT & PLETSCHE, 2012).

Em 2012, Braun novamente se apropria das possibilidades que pesquisa-ação traz, articulando-a com outra metodologia também de abordagem qualitativa para que pudesse intervir na realidade pesquisada. As proposições de Braun (2004; 2012) e de Glat e Pletsch (2012) nos confirmam mais uma vez a pertinência desta metodologia para a nossa pesquisa, podendo contribuir para uma mudança nas práticas voltadas para alunos com deficiência múltipla por meio da reflexão em conjunto e da imersão na realidade vivenciada pelos sujeitos.

Igualmente, consideramos que a pesquisa-ação pode se pautar no referencial teórico histórico-cultural de Vigotski uma vez que valoriza o desenvolvimento dos sujeitos, sem esquecer da importância da dimensão social em seus processos. Este referencial também nos dá respaldo teórico conceitual quando tratamos da aprendizagem de pessoas com deficiência. Trabalho que exige profundidade no campo para uma observação detalhada e abrangente uma vez que envolve sujeitos com dificuldades de comunicação e interação social.

⁴⁹ Durante sua investigação de mestrado, a autora realizou pesquisa-ação, implementando programa de capacitação de professores para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Deste modo, explicitaremos a seguir, a pesquisa-ação que nos propusemos a realizar durante o percurso desta investigação de mestrado.

4.1.3. A pesquisa-ação colaborando nas práticas docentes e nos processos de aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências

Conforme abordamos no segundo capítulo, a escolaridade de alunos com deficiência múltipla ainda se configura como um desafio na realidade educacional. Mediante a isso e às necessidades educacionais que são muito específicas para cada estudante, emergiu o interesse de investigar como os processos de ensino podem contribuir para que a aprendizagem destes sujeitos venha a ser beneficiada.

Tendo em vista a escassez de pesquisas sobre a deficiência múltipla e as dificuldades que já vivenciávamos enquanto professora atuante no atendimento educacional especializado (AEE), nos propusemos a realizar uma pesquisa que viesse a dar um retorno que fosse além da apresentação dos dados obtidos. Assim, de acordo com as características apresentadas pela pesquisa-ação, consideramos que esta metodologia atenderia a nossa intenção.

Tomando como referência tais aspectos, nossa pesquisa se desenvolveu com o acompanhamento semanal do atendimento de alunos com deficiência múltipla em duas salas de recursos multifuncionais (serviço pertencente ao AEE) em uma escola pública do Município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Concomitantemente, foram realizados encontros com as duas professoras de AEE envolvidas para a discussão da realidade, reflexão sobre as práticas com os alunos e estudos pautados na teoria histórico-cultural visando maior entendimento dos processos de desenvolvimento. Também foi foco destas reuniões, discutir a relevância e as possibilidades de utilização de recursos e estratégias provenientes das áreas das tecnologias assistivas e, a partir desta, da comunicação alternativa e ampliada. Estes encontros foram realizados na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especificamente no Instituto Multidisciplinar no próprio Município de Nova Iguaçu. Mais adiante, detalharemos melhor esse processo.

4.2. O campo de pesquisa

Conforme já explicitado, a presente pesquisa envolveu duas salas de recursos multifuncionais de uma escola localizada em Nova Iguaçu, Município pertencente à região

da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Este fica a uma distância de aproximadamente 30 km da capital.

Segundo dados do IBGE⁵⁰, Nova Iguaçu apresenta uma área de 523,888 km² com uma população de aproximadamente 801.746 habitantes, dos quais 52% são compostos por mulheres. Também foi apontada como a quarta cidade mais populosa do Rio de Janeiro (ficando atrás somente de Duque de Caxias, de São Gonçalo e da capital) e a 19º no comparativo nacional. Quase que a totalidade de sua população vive em sua zona urbana. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,762, sendo o 45º maior do estado; número considerado como médio em relação ao país.

Ao longo de sua história, Nova Iguaçu passou por diversas mudanças em sua configuração geográfica. A última alteração aconteceu em 1999 com a emancipação de Mesquita. Administrativamente, a cidade está dividida em nove Unidades Regionais de Governo (URGs) com seus respectivos bairros.

Sua economia pauta-se principalmente na indústria e na prestação de serviços. Em Nova Iguaçu estão instaladas importantes empresas do ramo de alimentos, siderurgia e de cosméticos. Além da importância econômica, Nova Iguaçu ainda apresenta potencial turístico. Destacam-se a Reserva Biológica do Tinguá e o Parque Municipal - áreas de preservação ambiental. Além destes há a Serra do Vulcão considerada também como um importante ponto de visitação localizado na zona urbana. Como patrimônio histórico da cidade, temos as ruínas de Iguaçu Velho e da Fazenda São Bernardino.

Sobre a assistência básica de saúde, de acordo com a última pesquisa, o Município conta com um estabelecimento de saúde estadual, 63 municipais e 178 privados. Como centros de ensino e pesquisa, são apontadas a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o Centro Federal de Educação Tecnológica, além de duas faculdades da rede privada.

A respeito da sua realidade educacional, o censo aponta que entre as redes pública e privada existe um quantitativo de 321 instituições de ensino que oferecem o Ensino Fundamental, 206 com oferta de Pré-escola e 94 do Ensino Médio.

⁵⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados provenientes: Censo de 2010 – IBGE Cidades. Estas informações encontram-se disponíveis em www.ibge.gov.br

4.2.1. Sobre a Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu

A Rede Municipal de Ensino público atende aproximadamente 63.560 alunos, contando com 128 instituições de ensino, dentre as quais 112 escolas e 16 creches⁵¹. Estas últimas são conhecidas como Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI's.

Como estrutura organizativa, as unidades encontram-se divididas nas nove Unidades Regionais de Governo (URG's) que se constituem de acordo com a localidade de seus bairros de referência:

Quadro 10: URG's, seus bairros de concentração e quantitativo de instituições que abrangem

Unidade Regional de Governo	Bairro de referência	Quantitativo de unidades de ensino
URG I	Centro	24
URG II	Posse	16
URG III	Comendador Soares	12
URG IV	Cabuçu	18
URG V	Km 32	17
URG VI	Austin	14
URG VII	Vila de Cava	08
URG VIII	Miguel Couto	13
URG IX	Tinguá	06

Fonte: Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI - primeiro semestre do ano letivo de 2013.

De acordo com dados do Censo Escolar 2012, o Município teve durante o último ano letivo 59.604 alunos matriculados em sua Rede Pública de Ensino. O quadro a seguir mostra estes números distribuídos de acordo com os segmentos de ensino que oferece:

Quadro 11: Quantitativo de alunos por segmento de ensino

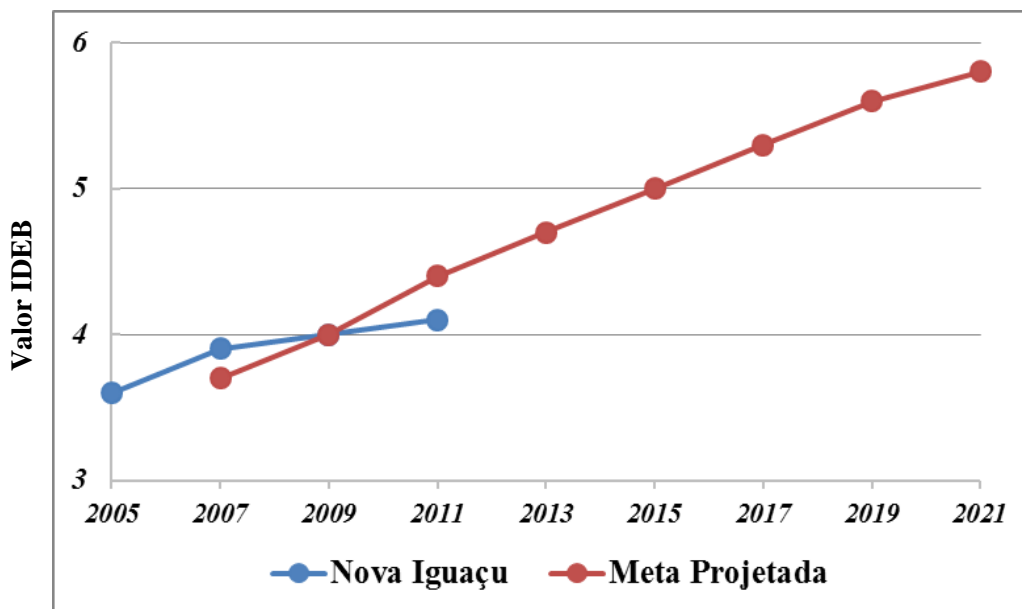
Segmentos de ensino	Quantitativo de alunos
Creche	810
Pré-Escola	4756
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	36923
Ensino Fundamental (Anos finais)	11325
Educação de Jovens e Adultos - EJA (correspondente ao Ensino Fundamental)	5790

Fonte: Site do INEP (*apud* BATISTA, 2013).

⁵¹ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI - Setor de Matrículas.

A respeito do rendimento que a Educação do Município vem apresentando nos últimos anos, a realidade ainda está longe das metas colocadas. Segue abaixo, gráfico que ilustra a situação até 2011:

Gráfico 1: Dados relativos ao IDEB até 2011



Fonte: IDEB 2011 – INEP
www.portalideb.com.br

A seguir temos o quadro apresentando a evolução percentual deste índice obtida pelo Município, bem como as metas projetadas para os próximos anos:

Quadro 12: Evolução dos percentuais do IDEB ao longo dos anos

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		8%	3%	3%					
IDEB	3.6	3.9	4.0	4.1					
Meta		3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8

Fonte: IDEB 2011 – INEP
www.portalideb.com.br

4.2.1.1. A Educação Especial em Nova Iguaçu

A Educação Especial na Rede Municipal de Nova Iguaçu foi instituída em 2003 com a criação na Secretaria de Educação de um setor específico para tratar das questões relacionadas ao atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais

especiais, bem como da inclusão na rede regular. Atualmente este setor é denominado Departamento de Educação Inclusiva, mas também é conhecido como Equipe de Educação Inclusiva.

Cabe pontuar que o início da normatização da Educação Especial no Município ocorreu em 2008 com a instituição do Sistema Municipal de Educação, através da Lei nº 3.881 (NOVA IGUAÇU, 2008). Nos artigos 24 e 25 desta lei, é exposto o entendimento do Município sobre a Educação Especial, definindo-a como modalidade de ensino. Em dezembro do mesmo ano, foi publicada a Lei 3960 (NOVA IGUAÇU, 2008a) por meio da qual foi aprovado o Plano Municipal de Educação com vigência de dez anos. O documento aponta objetivos definidos de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trazendo as diretrizes para a Educação Especial em vigor naquele momento. Atualmente, o Município ainda não tem um documento próprio que seja específico para a área.

O papel do Departamento de Educação Inclusiva é realizar as avaliações e os encaminhamentos dos casos às escolas, assim como prestar o apoio técnico e pedagógico a estas instituições. O quadro a seguir sintetiza a estrutura oferecida por este Departamento para apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nesta Rede de Ensino:

Quadro 13: Modalidades de atendimento educacional especializado oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Modalidade de atendimento	Descrição
Classes especiais	Com o trabalho pedagógico voltado para o ensino de alunos com um tipo de deficiência específica (exemplo: alunos com surdez, deficiência mental/intelectual, classes de “EJA especial”), essas classes, com um número reduzido de alunos e professor especializado, funcionam em escolas regulares.
Classe hospitalar	Funciona na unidade hospitalar estadual presente no Município em convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo dar continuidade ao ensino de crianças e adolescentes internados.
Salas de recursos multifuncionais	No Município, atualmente há 41 salas de recursos multifuncionais, atendendo a aproximadamente 600 alunos. Estas classes funcionam nas escolas da Rede de Ensino, objetivando um ensino especializado aos alunos de acordo com as suas necessidades educacionais especiais.
Professores itinerantes	Professores especializados que dão suporte aos alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede, prestando orientação ao professor regente e à equipe pedagógica. Atualmente, a Rede Municipal conta com 32 professores itinerantes.
	Compondo também este cenário, temos os Núcleos de Apoio à Inclusão presentes nas URG's do Centro e de Austin. Nestes há o desenvolvimento de

Núcleos de Apoio à Inclusão	trabalho multidisciplinar a fim de atender às necessidades de alunos que estejam incluídos na Rede de Ensino. Assim, temos, por exemplo, o trabalho de professoras com formação em Fonoaudiologia na condução de oficinas de linguagem, colaborando com apoio pedagógico tanto para alunos incluídos quanto para seus professores; bem como, de professoras com formação em Psicologia contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho de orientação familiar.
-----------------------------	---

Fonte: Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI – Departamento de Educação Inclusiva

A Equipe de Educação Inclusiva, considerando as demandas desta Rede de Ensino, tem tido por objetivo, ampliar as áreas de atuação dos Núcleos de Apoio à Inclusão, descritos no quadro, a fim de que cada URG do Município possa ter um. Desta mesma forma, ainda objetiva que o trabalho possa ser enriquecido com a atuação de professores que tenham formação em áreas como a Psicopedagogia e Terapia Ocupacional⁵².

As classes especiais voltadas para educandos surdos atualmente estão concentradas em uma mesma escola, sendo concebida como um núcleo voltado para alunos com este tipo de deficiência. Ainda sobre as turmas especiais, temos a realidade da “EJA (Educação de Jovens e Adultos) especial”. Estas turmas de EJA são denominadas como “Oficinas Pedagógicas” e foi a alternativa encontrada pelo Município para prestar atendimento educacional a alunos que não tinham mais idade para frequentar o Ensino Fundamental e que também não tinham acesso para dar continuidade a seus estudos em instituições de ensino regular de outras esferas. Assim, a proposta se direciona para estudantes com deficiência intelectual maiores de quinze anos com laudo. Estas turmas comportam no máximo quinze alunos, com atividades diferenciadas como oficinas (de artesanato, culinária e outras) realizadas diariamente por um período de quatro horas.

A respeito do atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais, segundo o Departamento de Educação Inclusiva da SEMED/NI, do total de 128 unidades escolares em funcionamento, aproximadamente 33% possuem este tipo de atendimento. Também estima que há 667 alunos incluídos na Rede Municipal.

Quanto à incidência das variadas formas de deficiência apresentadas pelos alunos atendidos pela Rede, o quadro a seguir mostra o quantitativo organizado de acordo com levantamento realizado pelos professores itinerantes⁵³ do Município no primeiro semestre do ano letivo de 2013:

⁵² Vale esclarecer que essa não é uma exigência legal, pois os docentes realizam concurso para atuar no magistério.

⁵³ Suas funções estão voltadas para o trabalho realizado no ensino itinerante que segundo Pletsch (2005), consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe

Quadro 14: Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu

Tipos de deficiências	Quantitativo na rede municipal de ensino
Deficiência visual	29
Deficiência auditiva	60
Deficiência física	87
Transtornos Globais do Desenvolvimento	12
Deficiência intelectual	278
Altas Habilidades/Superdotação	03
Autismo	28
Deficiência Múltipla	22
Condutas Típicas	53
Outros	23

Fonte: Departamento de Educação Inclusiva SEMED/NI

Buscamos os mesmos dados no setor de matrícula, no entanto, fomos alertados para possíveis diferenças uma vez que muitas escolas ao apresentar os dados acabam se equivocando por nem todos os alunos apresentarem laudo.

O quadro a seguir, também relativo ao primeiro semestre de 2013, mostra que de fato os números e até mesmo a divisão entre categorias de deficiência divergem quando os comparamos; neste caso, algumas deficiências e até síndromes são especificadas ao contrário do que se observa no quadro anterior:

Quadro 15: Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu – dados fornecidos pelas escolas

Tipos de deficiências	Quantitativo na rede municipal de ensino
Cegueira	05
Baixa-visão	39
Deficiência auditiva	39
Deficiência física	79
Surdocegueira	02
Transtornos Globais do Desenvolvimento	29
Deficiência intelectual	325
Altas Habilidades/Superdotação	-
Autismo	52
Síndrome de Down	72
Deficiência Múltipla	57
Condutas Típicas	120
Outros	204

Fonte: Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI - Setor de Matrículas

alunos com necessidades educacionais especiais. O professor itinerante também deve dar apoio ao educando incluído, de acordo com as necessidades específicas de cada caso. A autora faz profunda análise sobre o trabalho desenvolvido por professores itinerantes no Município do Rio de Janeiro.

Conforme nos foi informado na Secretaria de Educação pelo Departamento de Educação Inclusiva, para a correção desta situação foi iniciado um trabalho de levantamento e conscientização nas escolas para que os dados não sejam fornecidos baseados em supostas impressões, comportamentos sociais inadequados e/ou em laudos já desatualizados.

4.2.2. A escola pesquisada

A escola, cujas salas de recursos multifuncionais foram nosso campo de pesquisa, foi fundada em 1985, apresentando uma história muito particular e relevante na Rede de Ensino. Tendo sua origem como um centro municipal de Educação Especial, por muitos anos foi a maior referência desta modalidade de ensino, não apenas para a localidade, mas também para comunidades mais longínquas do Município, atraindo inclusive pessoas de outras localidades da Baixada Fluminense.

Através de regulamentações municipais como a da Portaria 034/98 (NOVA IGUAÇU, 1998) eram estabelecidos alguns critérios para a realização do trabalho nesta instituição. Dentre estes, havia o encaminhamento sobre o quantitativo de profissionais (professores, terapeutas, médicos e outros profissionais), quantitativo de alunos nas classes especiais, bem como a divisão das classes de acordo com as modalidades de deficiência e deliberações para a operacionalização do ensino nessas.

Assim, por sua trajetória como escola de Educação Especial, a instituição tinha em seu espaço um posto de saúde no qual eram desenvolvidos atendimentos de Fonoaudiologia, de Psicologia, Fisioterapia e até mesmo consultas com dentistas, pediatras e neurologistas. Esses serviços beneficiavam a comunidade e os próprios alunos.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento e implementação pelo Município (conforme já descrevemos) das políticas de Educação Inclusiva, o trabalho pedagógico da escola pautado em turmas especiais passou por ajustes. Mediante a isso, foram realizadas modificações tanto na estrutura do trabalho, quanto na configuração dos serviços que eram prestados na escola.

A partir de 2002, turmas regulares passaram a integrar à unidade de ensino, tornando-se necessárias mudanças estruturais e reformas para o atendimento deste novo alunado, com salas de aulas que pudessem comportar um maior número de educandos. Ainda assim, as classes especiais foram mantidas, uma vez que houve o consenso de que o

processo de inclusão não poderia ser realizado de forma radical. A partir de 2003, com a instituição do Departamento de Educação Inclusiva, as ações na escola passaram a vincular-se a este setor da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2007, a primeira sala de recursos multifuncionais foi inaugurada, com o recebimento de equipamentos do Ministério da Educação (MEC), tendo a proposta de oferecer apoio pedagógico no contra turno para os alunos com necessidades educacionais especiais das turmas regulares. No ano seguinte, a escola passou a ser considerada pela Secretaria de Educação como uma escola de Educação Inclusiva e não mais como de Educação Especial. Assim permanece na atualidade.

O prédio da unidade escolar situa-se numa área de acesso complicado, localizado no alto de um morro⁵⁴. Funcionando num imóvel pertencente a uma instituição não governamental, seu prédio passou por adaptações como a colocação de rampas e banheiros adaptados para que pudesse atender ao seu propósito inicial de unidade de ensino de Educação Especial.

Além, das salas de aulas divididas entre um espaço térreo e outro num piso superior, a escola ainda abriga uma creche inaugurada em 2005, tendo a responsabilidade administrativa também sobre este espaço. Atualmente, o posto de saúde está desligado administrativamente da instituição escolar, estando vinculado apenas à Secretaria de Saúde Municipal; localiza-se em espaço pertencente à escola, porém com acesso independente e com nova estruturação de serviços. Abaixo, segue um quadro trazendo mais informações sobre a unidade de ensino:

Quadro 16: Caracterização da escola participante da pesquisa

Características	Escola participante da pesquisa
Localização	Nova Iguaçu, bairro Três Corações
Número total de alunos, incluindo a creche	356
Nível escolar atendido	Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental
Número de classes regulares	13, sendo 9 classes do Ensino Fundamental, 1 classe de Educação Infantil e 3 classes de Educação Infantil pertencentes especificamente à creche.
Número de classes especiais	10
Número de salas de	

⁵⁴ Estando a escola neste mesmo local desde a sua fundação como instituição de Educação Especial, historicamente, seria possível relacionar este fato às dificuldades que eram levantadas para o acesso de pessoas com deficiência à escolarização e a sua segregação social (MAZZOTTA, 1990; 2005).

recursos multifuncionais	3
Alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais da escola	36
Demais espaços da escola	Pátios internos e externos; secretaria; sala da direção; sala da coordenação de turno; sala da orientação e assistência social; sala para os responsáveis (algumas mães preferem aguardar o atendimento dos alunos na escola por morarem longe); sala dos professores; sala do horário integral; sala de leitura; laboratório de informática; refeitório; cozinha; despensa; copa e almoxarifado.
Funcionários	12 (2 vigias noturnos, 4 funcionários terceirizados na equipe de limpeza, 5 funcionários terceirizados na equipe de merenda e 1 monitor para apoio das turmas na creche)
Equipe docente	30 professores, sendo 1 professora de Educação Física e 2 professoras de Informática. Na creche, cada turma tem duas professoras, uma para cada turno uma vez que as crianças ficam em horário integral. Em caso de carência ou licenciamento de professores, a substituição tem sido feita com a dupla jornada de profissionais da própria escola.
Equipe técnico-pedagógica	1 Diretora Geral; 1 Diretora Adjunta; 1 Coordenadora Político Pedagógica (CPP); 1 Coordenadora de Aprendizagem (responsável direta pelo horário integral na escola); 1 Coordenadora de Turno; 2 Orientadoras Pedagógicas; 2 Orientadoras Educacionais; 1 Secretária; 1 Agente Administrativo; 3 Auxiliares de Serviços Administrativos.

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola no primeiro semestre do ano letivo de 2013.

4.3. Os sujeitos participantes da pesquisa

Como sujeitos primários participantes da pesquisa, selecionamos quatro alunos com múltiplas deficiências. Destes, três frequentam a sala de recursos multifuncionais do primeiro turno - SR A - e uma aluna é da que funciona no segundo turno – SR B.

Esta seleção foi realizada em parceria com as professoras das turmas, tendo em vista as características dos educandos e a aceitação destes à presença de outras pessoas ao seu ambiente de estudo. Este número de alunos foi determinado para que se viabilizasse o bom andamento da pesquisa, assim como a posterior análise dos dados obtidos. Também participaram do estudo como sujeitos primários as professoras dos referidos alunos. A seguir, apresentamos os quadros com as respectivas caracterizações:

Quadro 17: Caracterização dos alunos participantes

Nomes⁵⁵	Idade	Sala de recursos multifuncionais a qual frequenta	Descrição dos alunos
Igor	9 anos	SR A	Tendo Síndrome de Down e surdez (laudo - CID H91.9 F721), o aluno apresenta grande dificuldade em se controlar, principalmente quando se sente contrariado. Nestes momentos, costuma reagir através de agressões físicas ou com o arremesso de objetos. A manifestação de sua linguagem se dá através de gritos e outras emissões de sons. A professora procura utilizar sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), associado a desenhos e fotos para tentar estabelecer comunicação com o estudante.
Fernando	12 anos	SR A	Com o diagnóstico de paralisia cerebral (CID g 80.3), apresenta severas dificuldades motoras – além de não andar não tem controle de tronco e dos membros superiores. Sua oralidade é consideravelmente comprometida. A comunicação se dá pela insistência para que o aluno se expresse oralmente bem como das pessoas a sua volta para compreendê-lo.
Marcelo	10 anos	SR A	Seu laudo aponta encefalopatia crônica da infância (CID 10: g80.0). Cadeirante, tem necessidades de adequação postural. A professora observa momentos com indícios de possível compreensão, trazendo evidências de preservação da cognição, no entanto, aponta que é necessária avaliação devida para a confirmação este aspecto. Com total ausência da fala, o aluno geralmente se manifesta através de expressões faciais, gemidos e sutis emissão de sons.
Eliza	18 anos	SR B	O laudo da aluna aponta paraplegia sensório-motora/ mielomeningocele lombar operado/ hidrocefalia/ problemas de percepção viso-motora. Tem grande sensibilidade auditiva, ficando muito agitada quando há barulho ou sons estridentes. Além das dificuldades motoras, também apresenta deficiência intelectual; ainda assim, nota-se que a aluna identifica determinados aspectos do seu cotidiano, bem como alguns objetos. Não apresenta oralidade, emitindo ruídos quando está incomodada com alguma coisa. A identificação de suas necessidades e intenções comunicativas também ocorre por meio expressões faciais e gestos espontâneos da educanda.

Fonte: Informações provenientes de relatórios descritivos fornecidos pela escola.

⁵⁵ Ressaltamos que os nomes utilizados, tanto dos alunos quanto das professoras, são fictícios para a preservação da identidade dos mesmos.

Quadro 18: Caracterização das professoras participantes

Professoras	Sala de Recursos Multifuncionais	Formação Inicial	Tempo no Magistério	Tempo de atuação na sala
Ruth	SR A	Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério e Educação Especial. Especialização para o AEE e transtornos globais do desenvolvimento.	16 anos	7 anos
Claudia	SR B	Graduada em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.	9 anos	Iniciou neste ano

Fonte: Informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada com as professoras

4.4. Procedimentos de pesquisa

Para o alcance dos objetivos que esta pesquisa propõe, buscamos orientação nos pressupostos apresentados por André (1997) e empregados por Pletsch (2009), organizando o trabalho em três fases diferentes, porém não isoladas, como descreveremos a seguir.

4.4.1. Primeira fase – procedimentos preliminares

Primeiramente, buscamos realizar leitura ampla da literatura especializada sobre o tema e o contexto da pesquisa: a aprendizagem de pessoas com deficiência múltipla, seus processos e práticas. A realização desta leitura contribuiu fortemente para a formulação do problema de pesquisa, bem como para as escolhas metodológicas para o desenvolvimento da mesma. Ainda durante esta etapa, começaram a surgir os primeiros questionamentos e a definição dos procedimentos iniciais em que iríamos desenvolver o trabalho de campo.

Os primeiros contatos formais com o Departamento de Educação Inclusiva pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu começaram a ser estabelecidos também durante esta fase, para a apresentação da proposta de estudo e obtenção da autorização necessária para a sua realização (apêndice I). Vale mencionar que como docente desta Rede de Ensino, atuando na área da Educação Especial, já havia contato anterior com este Departamento.

A escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa se deu em função de atuarmos como professora nela desde 2007. Desta forma, como optamos por realizar um estudo com base metodológica na pesquisa-ação, consideramos que a imersão já ocorrida

neste contexto poderia colaborar para a devida reflexão sobre a realidade, possibilitando ações colaborativas em prol de “soluções” para problemas e dificuldades nela existentes.

Assim, como o realizado com a equipe da Secretaria de Educação, apresentamos a proposta da pesquisa para a direção da escola, conseguindo também o seu apoio e consentimento para que pudéssemos realizá-la em duas salas de recursos multifuncionais. Ainda cabe ressaltar que fizemos reunião com os responsáveis dos quatro alunos selecionados, a fim de informá-los sobre os objetivos da pesquisa, bem como seria o seu desenvolvimento. Todos consideraram relevante o estudo e concordaram em assinar o termo de consentimento para que pudéssemos realizar o trabalho (apêndice II).

Durante este período ainda foi realizado: a) Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFRRJ (processo número 23083.007306/2012-61); b) escolha das alunas de curso de graduação⁵⁶ da UFRRJ para fazer parte da equipe de pesquisa como bolsistas de iniciação científica; c) Seleção das professoras participantes da pesquisa.

4.4.2. Segunda fase – pesquisa de campo

A segunda fase se constituiu no desenvolvimento da pesquisa de campo. Conforme já explicitamos, semanalmente acompanhávamos as práticas pedagógicas das professoras nas salas de recursos multifuncionais com cada aluno participante. Normalmente os atendimentos aos alunos são realizados duas vezes na semana por um período de 50 minutos. No caso do aluno Fernando, a professora encontrou disponibilidade entre os horários para que ele pudesse ser atendido em período mais longo, 1 hora e quarenta minutos. O apêndice III mostra o cronograma detalhado do desenvolvimento da pesquisa de campo, bem como das reuniões de discussão e estudos realizadas com as professoras.

Ao longo dos meses em que se desenvolveu a pesquisa de campo fizemos ajustes para atender as especificidades do trabalho com os sujeitos. De igual modo, quando havia algum tipo de imprevisto, procurávamos reorganizar o cronograma para que o desenvolvimento do estudo também não fosse afetado. O quadro a seguir apresenta o total de encontros realizados com as professoras, bem como de acompanhamentos que fizemos nos seus atendimentos com cada aluno:

⁵⁶ As duas bolsistas selecionadas cursam a Licenciatura em Geografia.

Quadro 19: Quantitativo de reuniões realizadas e de acompanhamentos feitos nos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais

Total de encontros realizados com as professoras	Total de atendimentos realizados com cada aluno acompanhado pela pesquisa			
	Igor	Fernando	Marcelo	Eliza
11	14	14	6	14

Fonte: Números levantados de acordo com os registros em diário de campo.

O trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais, o acompanhamento dos alunos e sua frequência serão foco do capítulo final desta dissertação.

4.4.2.1. Procedimentos adotados para a coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, tendo em vista a nossa opção metodológica, bem como os objetivos propostos inicialmente, utilizamos os seguintes procedimentos: observação participante (com registro em diário de campo) no acompanhamento dos atendimentos realizados nas salas de recursos multifuncionais; análise de imagens de vídeo e entrevistas semiestruturadas (gravação em áudio) com as professoras participantes. A seguir, temos breve descrição destes procedimentos.

a) Observação participante

Na observação participante, o investigador encontra-se fielmente presente no campo de pesquisa; além de observar os fenômenos, situações e acontecimentos, tem a oportunidade de sentir, experimentar e interpretá-los. A este respeito, citamos André (2005):

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (p.26-27).

Para Erickson (1986) a natureza da observação participante, indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa com aqueles que são observados, podendo variar ao longo de uma continuidade e procurando não influenciar o curso que os eventos podem tomar. Além da responsabilidade que há por parte do investigador mediante a prática deste

procedimento, ele também deve estar atento aos eventos, diálogos ou até mesmo impressões, pois estes se transformam em dados que podem ser coletados por meio de diários de campo ou até mesmo filmagens:

Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, slides e outros equipamentos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 32).

Neste sentido, cabe considerar que a coleta de dados numa situação de campo é uma importante característica em pesquisas pautadas na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2005). Ainda sobre os dados, é importante para a nossa compreensão, o seguinte destaque:

os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado (MATTOS & CASTRO, 2011, p. 37).

A importância da coleta dos dados para responder as questões da nossa investigação, se evidenciava em cada dia no campo de pesquisa. Além da preocupação com a análise que se seguiria, a riqueza do que era vivenciado em campo nos trazia considerável responsabilidade. Assim, para que a observação realizada fosse devidamente registrada, utilizamos como instrumento em todos os acompanhamentos um caderno como diário de campo para fazer anotações de fatos que não poderiam ser confiados apenas à nossa memória. Assim como sugerido por Glat e Pletsch (2012) nosso diário de campo era composto por anotações escritas durante o momento da observação e após a mesma, quando acrescentávamos detalhes. Nossos registros no diário de campo além da descrição dos acontecimentos observados, também focavam informações sobre horários e o tempo de duração dos atendimentos.

b) Análise de imagens de vídeo

Tendo em vista as dificuldades de comunicação e interação que os sujeitos com deficiências múltiplas desta pesquisa apresentam, tornou-se imprescindível para o nosso estudo a utilização de procedimento que nos possibilitasse uma detalhada observação de suas ações e reações, tais como expressões faciais, pequenos gestos, olhares ou até mesmo sutis emissões de som.

Assim, encontramos nas considerações de Góes (2000) orientação para o uso da análise microgenética como abordagem teórica que embasasse a análise de vídeos como procedimento de coleta de dados em nosso estudo:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p.9).

A este respeito, Góes (2000) e outros autores têm considerado a abordagem microgenética muito importante para nortear a análise de vídeos em pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem cujos sujeitos têm dificuldades de comunicação. Além da sua adequação ao perfil das pessoas observadas nesses tipos de pesquisas, a microgenética ainda auxilia na análise dos dados obtidos (KELMAN & BRANCO, 2004; PLETSCH, 2010; PLETSCH & ROCHA, 2013).

Neste sentido, colaborando como um instrumento, a filmagem contribuiu para o registro de dados com uma riqueza que somente o registro escrito ou de áudio não poderia nos oferecer. Deste modo, a filmagem que comumente é utilizada como instrumento associado à prática da observação participante (ERICKSON, 1986; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), em nosso estudo se constituiu como instrumento para análise de vídeos como procedimento de coleta dos dados.

Em nossa pesquisa a filmagem foi empregada durante a atuação das professoras com seus respectivos alunos no momento em que desenvolviam efetivamente suas atividades pedagógicas.

Para tais filmagens, procurávamos registrar as expressões faciais, movimentos e postura dos sujeitos – alunos e professoras. No caso dos alunos, essa preocupação se devia muitas vezes ao fato de apresentarem comprometimentos na fala como mencionado anteriormente. Outras vezes, os detalhes revelados pelas imagens evidenciavam a dificuldade e também o empenho para a realização das atividades ou até mesmo de ações simples do cotidiano escolar, como o ato de ficar sentado confortavelmente ou sustentar a cabeça para observar o que estava ocorrendo no ambiente.

No total, tivemos a seguinte quantidade de dias de atendimentos com registros em vídeo: Igor e Fernando – 14 dias cada um; Marcelo – 5 dias e Eliza – 12 dias. No apêndice

IV temos quadros com as datas em que tivemos acompanhamentos com registros em vídeo, bem como o tempo de duração de cada episódio e os respectivos totais.

Ao longo dos meses de pesquisa de campo, fizemos inúmeros registros, obtendo desde vídeos curtos (abaixo de 1 minuto) a até mesmo vídeos com mais de meia hora de gravação. Quando as professoras realizavam atividades com outros alunos participando, procurávamos focalizar apenas os que eram os sujeitos da nossa investigação. Algumas vezes, a filmagem era interrompida devido a pessoas que adentravam a sala para trazer algum tipo de comunicado às professoras ou por causa de alguma necessidade dos alunos. Vídeos com duração menor a trinta segundos foram desconsiderados uma vez que no momento da transcrição, percebemos que não chegavam a trazer nenhum dado relevante.

O trabalho de transcrição foi minucioso e intenso. O detalhamento das ações, bem como das falas e a descrição do que estava acontecendo rendeu muitas horas de empenho para que nenhum material fosse desperdiçado ou utilizado de modo indevido. Procuramos fazer a transcrição em períodos de no máximo minuto a minuto. Para facilitar a posterior análise dos dados, organizamos todo o material transcrito em forma de vinhetas conforme o proposto por Pletsch (2005; 2009) e também utilizado por Braun (2012). Esta configuração nos auxiliou na contextualização dos acontecimentos descritos. Segue abaixo, um exemplo:

Data	Local	Horário	Duração do vídeo	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:32h	00:00:45	É colocada uma adaptação no pincel que será utilizado na atividade. Percebendo que o pincel ainda não está adequado, a professora vai em busca de outro que funcione melhor. O aluno fica “quietinho”, esperando por Ruth.

Nos dois últimos capítulos desta dissertação, as vinhetas serão utilizadas para discutir os resultados do estudo.

c) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas constituem importante procedimento para captar o posicionamento dos sujeitos, bem como para o entendimento de como estes concebem a realidade investigada. É apontada como uma das principais técnicas de trabalho em inúmeras pesquisas utilizadas nas ciências sociais e humanas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986;

MANZINI, 1990; 2003; 2006). As entrevistas colaboram para a compreensão dos processos e, assim como a observação participante, são muito valorizadas na pesquisa. André (2005) reforça nossos argumentos ao dizer que:

A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (p.27).

Lüdke e André (1986) ressaltam que mais que qualquer outro instrumento de pesquisa, a entrevista apresenta um caráter de interação que impede o estabelecimento de uma relação hierárquica entre pesquisador e os sujeitos. Ainda a respeito dos benefícios deste tipo de procedimento, as autoras destacam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (p.34).

Segundo Manzini (1990), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. A primeira modalidade é constituída de perguntas fechadas, sempre apresentadas na mesma ordem e nos mesmos termos; o uso de roteiro previamente preparado com espaço para as respostas é algo comum ao contrário do que ocorre em uma entrevista não estruturada.

A entrevista semiestruturada é menos rígida em relação à estruturada, “não estando as respostas condicionadas a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador” (MANZINI, 1990 p. 154). Geralmente a entrevista semiestruturada está pautada em um objetivo a partir do qual se elabora roteiro que venha a conduzir o trabalho; este geralmente é formado por perguntas que ao longo do desenvolvimento da entrevista poderão ser complementadas se isso se fizer necessário, mostrando a flexibilidade deste tipo de entrevista.

Esta última característica das entrevistas semiestruturadas, aliada ao fato de estar pautada em um objetivo, colaborou para que escolhêssemos a mesma como modalidade de entrevista em nossa investigação. A escolha também ocorreu em função da importância de darmos oportunidade para as professoras relatarem suas concepções e opiniões.

Ao longo dos encontros que íamos tendo para a discussão sobre o campo, pedimos que as docentes levantassem questões que considerassem fundamentais no contexto pesquisado, influenciando diretamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com múltiplas deficiências. A partir destas questões, elaboramos um roteiro (apêndice V) que buscasse contemplar o objetivo que tínhamos de analisar as concepções das professoras sobre:

a) a sua própria prática pedagógica e a relação da mesma com a sua formação profissional;

b) possibilidades para a realização de um melhor trabalho educacional com alunos com deficiência múltipla no AEE;

c) a importância do conhecimento da área das tecnologias assistivas, bem como da teoria histórico-cultural para o melhor o desenvolvimento de seus alunos.

As entrevistas tiveram o áudio gravado e foram posteriormente transcritas conforme as orientações de Manzini (2006), procurando fazer adequações ortográficas, porém sem alterar o discurso realizado pelo entrevistado.

Consideramos que a entrevista semiestruturada realizada com ambas as professoras, também confirmou algumas das categorias que foram emergindo em seus discursos ao longo das reuniões que fazíamos, bem como nos próprios momentos de prática pedagógica com os alunos nas salas de recursos multifuncionais.

4.4.3. Terceira fase: sobre a análise dos dados

Podemos considerar que a análise de dados ocorreu de maneira contínua, acompanhando todo o processo de investigação, colaborando desta forma para o encaminhamento do estudo de acordo com as necessidades e demandas que foram sendo identificadas uma vez que a abordagem metodológica adotada nos dava esta possibilidade. Braun (2012) também chega a esta conclusão sobre a análise dos dados:

(...) acontece desde a entrada em campo. A partir do momento em que as informações começam a ser registradas as mesmas começam a guiar os passos da pesquisa, por exemplo, em relação a que eventos/situações ou quem observar melhor, quem entrevistar, que tipo de questão abordar na entrevista (p. 167).

À medida que deixávamos a escola participante da pesquisa ou a própria universidade no final de um dia e nos deparávamos com os registros feitos era

praticamente automática a reflexão sobre o que se evidenciava nas situações observadas. Essa possibilidade de reflexão constante é integrante da metodologia pesquisa-ação. Todavia, após o término da pesquisa de campo é que foi possível realizar uma análise mais sistemática. Lüdke & André (1986) sintetizam esse processo:

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Neste momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 48).

Para o trabalho da análise dos dados optamos por utilizar a técnica conhecida como “análise de conteúdo”, conforme disposto em Bardin (1977), Minayo (1994), Glat (2008), Pletsch (2005; 2009) e Braun (2012). De acordo com esses autores a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento das informações que busca identificar o que está sendo tratado a respeito de um determinado assunto, viabilizando que conhecimentos pertinentes façam inferência às condições de produção destes discursos. Pletsch (2005) descreve o uso dessa técnica em pesquisas qualitativas:

A análise de conteúdo contribuiu para uma análise qualitativa mais apurada, na medida em que ajudou a decifrar tanto o que estava nas entrelinhas das entrevistas, dos relatórios de campo e das imagens transcritas, como que condições e comportamentos envolveram a sua produção (p. 62).

Tomando como referência a indicação desses estudiosos, cumprimos as três fases que esta técnica propõe: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

Na pré-análise, organizamos e sistematizamos os dados com a retomada dos objetivos iniciais do estudo em relação ao material coletado. Nesta fase, realizamos leituras assinalando o que poderia ser relevante, bem como marcamos com diferentes cores temas que emergiam dos registros feitos. De igual modo, buscamos indicadores que viessem a orientar a interpretação dos dados que no caso da nossa investigação é a teoria histórico-cultural.

A segunda fase, considerada pelos autores, a mais longa dentro deste processo, foi a de exploração do material. Braun (2012) aponta sobre o trabalho intenso que se realiza nesta etapa, bem como sobre a sua importância: “a organização dos dados é um momento complexo, as informações são muitas e cabe a nós organizá-las de tal modo que possibilite a compreensão dos significados envolvidos” (p. 167). Nesta etapa, filtramos as indicações

que já tínhamos realizado com diferentes cores ainda na primeira fase. Organizamos novos arquivos no computador e depois os dividimos em pastas para facilitar a localização dos mesmos. Essa estratégia de codificação de dados é descrita por Braun (2012) como:

O desenvolvimento de um sistema de codificação consiste em percorrer os dados na busca de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras, frases que representem esses mesmos tópicos e padrões (p. 168).

Deste modo, organizamos os dados com o apoio de ferramentas do próprio editor de texto do computador para codificar as informações em cada material de registros que tínhamos, a saber: diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas. A partir deste intenso trabalho, conseguimos identificar núcleos temáticos que, por conseguinte deram origem às categorias temáticas de análise, conforme a proposta de Pletsch (2009). Os quadros a seguir (20, 21 e 22) mostram o trabalho que realizamos:

Quadro 20: Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo

Núcleos temáticos	Descrição
Comunicação	Momentos em que as professoras tentam entender os alunos, muitas das vezes com dificuldades ou sem sucesso.
Aprendizagem	Respostas dos estudantes durante os estímulos feitos pelas professoras denotando as suas potencialidades de aprendizagem.
Prática pedagógica	Diversas atividades de estimulação bem como inúmeras tentativas de propiciar práticas adequadas às dificuldades apresentadas pelos alunos.
Comportamento	Atitudes desafiadoras dos alunos sejam com agressividade ou resistência relevante para a atividade pedagógica.
Recursos	Necessidade de encontrar alternativas para recursos que não se tem. Muitas tentativas de estratégias e construção de materiais para a adequação postural bem como de materiais às dificuldades motoras dos alunos.
Transporte	Episódios em que os alunos não vinham para a escola ou chegavam muito atrasados por causa do transporte.
Dificuldades de saúde	Ausência dos alunos por causa de problemas de saúde.

Quadro 21: Núcleos temáticos identificados nas transcrições dos vídeos

Núcleos temáticos	Descrição
Comportamento	Episódios de alunos com dificuldades para conter seus ímpetos. Tentativas das professoras para contornar as situações e realizar o trabalho pedagógico.
Comunicação	Professoras tentando se comunicar com os alunos para

	entender seus desconfortos.
Respostas a estímulos	Alunos sorrindo, acenando com a cabeça, gestos e até mesmo algumas emissões de sons, atendendo aos pedidos das professoras durante as atividades.
Atividades em Slides	Realização de exercícios mostrando slides feitos no <i>power point</i> .
Mudanças nas práticas pedagógicas com a aquisição de novos recursos	Professoras realizando atividades utilizando monitor da televisão, notebook e computador com colmeia afixada no teclado.
Necessidade de ajuda durante os atendimentos	Episódios em que a equipe de pesquisa precisou ajudar as professoras para facilitar a sua prática pedagógica.
Interferências do ambiente	Barulhos vindos do pátio, pessoas adentrando de repente na sala de recursos multifuncionais, dentre outras situações que atrapalhavam a concentração de alunos e professoras.
Acúmulo de tarefas sobre as professoras	Momentos em que além das atividades que estavam realizando com os alunos, as professoras ainda tinham que atender outras demandas de trabalho.
Dificuldades motoras influenciando nos processos de ensino e aprendizagem	Episódios recorrentes em que as professoras tinham que parar as atividades para tentar ajustar a postura dos alunos ou improvisar ajustes por conta das dificuldades motoras.

Quadro 22: Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas realizadas com as professoras

Núcleos temáticos	Descrição
Políticas públicas de inclusão escolar	Críticas das professoras ao modo como tem sido conduzida a questão da inclusão.
Distância entre as legislações que normatizam o AEE da realidade que é vivenciada	Dificuldade de cumprir o que está determinado nas legislações uma vez que estão incompatíveis com a realidade educacional.
Formação profissional inadequada para atender no AEE	As professoras apontam a sua formação profissional como insuficiente.
Falta de conhecimentos específicos para uma prática pedagógica mais adequada	As docentes dão como exemplo a falta de conhecimentos das áreas de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa. Também acreditam ser importante estudar pontos da neurociência que venham a contribuir para o entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos com deficiência múltipla.
Responsabilidade da formação profissional apenas sobre o professor	Considerações sobre a falta de formações profissionais que de fato colaborem para a prática pedagógica, ficando a cargo do professor tentar se qualificar sem o devido apoio do Estado.
Dificuldade do professor de AEE em ser especialista tendo que estar preparado para atender qualquer tipo de deficiência	As professoras questionam como podem ter uma formação de especialista se são obrigadas a receber a todo momento alunos com todo o tipo de deficiência.
Complexidade do trabalho pedagógico com	Além da dificuldade quanto à formação,

alunos com quadros graves de deficiência múltipla	dificuldade em atender com qualidade a esta clientela.
Necessidade de avaliação pedagógica e multidisciplinar adequadas principalmente no caso de alunos com comprometimentos mais severos	Professoras consideram que este aspecto é fundamental para o embasamento das suas práticas pedagógicas.
Muitas demandas de trabalho no AEE	As docentes apontam em seus discursos a dificuldade em desenvolver todas as atribuições que lhes são imputadas.
Equívoco sobre as reais finalidades do trabalho pedagógico que deve ser realizado nas salas de recursos multifuncionais	Apontamentos sobre considerações de profissionais das próprias escolas, colocando as salas de recursos como o lugar que deve receber todos os alunos considerados difíceis, independentemente de ter ou não deficiência. Considerações das salas de recursos multifuncionais como reforço escolar.
Dificuldade de realizar um trabalho colaborativo com o professora da turma regular	As professoras apontam que isso muitas das vezes é inviável na realidade.
Complexidade da inclusão efetiva dos alunos com deficiência múltipla	Falta de estrutura e condições que viabilizem de fato a inclusão destes alunos.
Complicações da sala de recursos atender ao aluno somente no contra turno	Na opinião das docentes isso precisaria ser flexibilizado de acordo com a realidade das famílias, bem como a própria condição de saúde dos alunos.
Falta de recursos pertinentes a uma sala de recursos multifuncionais	A condição das salas não é compatível com a ideal. Há também dificuldades na manutenção dos equipamentos já existentes.
Necessidade de capacitação para trabalhar com os recursos de tecnologias assistivas e comunicação alternativa	As professoras apontam que não basta receber os recursos, precisam estar capacitadas para utilizá-los da melhor forma possível.
Falta de articulação entre o sistema educacional e o de saúde	Muitos alunos tem seus processos de aprendizagem prejudicados porque não fazem as terapias necessárias ao seu desenvolvimento nem tem o devido a cesso a tratamentos de saúde.
Problemas no transporte dos alunos para a escola	Diversas situações em que o aluno não é frequente ou chega muito atrasado por conta do transporte.
Complexidade dos processos de ensino e aprendizagem com alunos com múltiplas deficiências	As professoras apontam que de fato é muito difícil realizar o trabalho pedagógico com educandos com deficiência múltipla. Ressaltam que isso se complica mais quando o aluno ainda apresenta deficiência intelectual.
A comunicação com alunos não oralizados ou fala prejudicada	Apontam a dificuldade de comunicação como um dos maiores obstáculos para o pleno desenvolvimento.
Entendimento dos processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência	Consideram primordial o aprofundamento teórico para melhor compreender os processos de desenvolvimento deste público.
Intervenção pedagógica para que o aluno possa aprender	Em seus discursos, as docentes demonstram a preocupação em como realizar a intervenção

	pedagógica adequada.
A aquisição de conceitos científicos	Há a demonstração de preocupação de que seus alunos com deficiência múltipla possam se apropriar de conceitos científicos. Questão que se torna ainda mais complexa quando os estudantes também apresentam deficiência intelectual.

Por fim, após a identificação destes núcleos temáticos, fizemos uma nova reagrupação a fim de chegar a dois grandes eixos que comportassem as categorias temáticas de análise que vieram a nortear todo o trabalho de discussão dos dados na terceira e última parte desta dissertação. Eis a proposta sobre a qual trabalhamos:

a) Eixo I - Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltipla deficiência.

Categorias temáticas de análise:

- O desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores para a construção de conceitos científicos;
- A linguagem e o conceito de compensação como aportes para o uso das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa, possibilitando os processos de aprendizagem.

b) Eixo II - O atendimento educacional especializado para alunos com múltipla deficiência.

Categorias temáticas de análise:

- A formação dos professores para atuação no atendimento educacional especializado;
- As práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais para alunos com múltiplas deficiências;
- Problemáticas que permeiam o contexto das salas de recursos multifuncionais e influenciam diretamente nas práticas pedagógicas.

Assim, para cumprir a última fase que os nossos autores de referência apontam para o desenvolvimento da análise de conteúdo, teremos os capítulos destinados à análise e interpretação dos dados. Análise realizada a partir da triangulação dos dados coletados com base nos procedimentos que utilizamos na pesquisa – observação participante, análise de vídeos e entrevistas semiestruturadas. Segundo Pletsch (2009) esta triangulação é: “o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados” (p. 127).

Sarmiento (2003), Pletsch (2009), bem como Glat e Pletsch (2012) nos confirmam a importância da triangulação para que haja a validação dos dados, com as devidas conferências e estabelecimento de relações entre o material coletado. Nos dois capítulos que se seguem faremos essa análise dos dados relacionando-os com o nosso referencial teórico.

PARTE III
Discussão e análise dos resultados

CAPÍTULO 5

Os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla na perspectiva da teoria histórico-cultural

(...) a mudança na qualidade educacional de um ambiente inclusivo requer muito mais do que a matrícula de alunos com deficiência (...). É necessário que o professor modifique concepções sobre a inclusão e a deficiência e, principalmente, sobre as habilidades, as necessidades e a capacidade de aprendizagem de alunos com deficiência (SCHIRMER, 2013, p. 266).

Conforme vimos ao longo dos nossos estudos teóricos, a deficiência múltipla pode trazer impactos significativos para a vida prática das pessoas que a apresentam. Esta situação se evidenciou também em nossa pesquisa de campo, quando estes impactos se traduziam em limitações desde a autonomia dos alunos em atividades simples do cotidiano, chegando a comprometimentos que incidiam diretamente em seus processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista esta realidade, buscamos nos momentos de estudo com as professoras, dimensões teóricas que pudessem nos auxiliar no entendimento de como os processos de ensino e aprendizagem destes alunos poderiam ser beneficiados. Assim, considerando as contribuições da teoria histórico-cultural no entendimento desses processos e do desenvolvimento de pessoas com deficiência, este capítulo tem como objetivo discutir os dados da pesquisa à luz de algumas de suas proposições desenvolvidas por Vigotski.

Primeiramente trataremos sobre as possibilidades de construção de conceitos científicos a partir do desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores (VIGOTSKI 1993; 1997; 2003). Relacionando aos dados obtidos, pontuamos sobre a importância dos signos e instrumentos, bem como do processo de internalização. Abordamos sobre a importância da construção da linguagem para a aprendizagem e partir da ideia de compensação defendida pelo mesmo autor, propomos o seu entendimento considerando o papel das estratégias e recursos pertinentes às tecnologias assistivas e a sua importância para os processos de ensino e aprendizagem.

Na conclusão do capítulo trazemos estudos sobre a neurociência e suas aplicações para os processos de ensino e aprendizagem, relacionando-a com a teoria histórico-cultural e o observado durante a investigação.

Para o melhor entendimento do leitor de como iremos conduzir a análise dos dados, apresentamos o quadro abaixo com o delineamento sob o qual organizamos o trabalho:

Quadro 23: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas

Objetivos específicos que buscamos contemplar nessa etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Conhecer as especificidades e necessidades educacionais especiais de sujeitos com múltiplas deficiências, a fim de buscar práticas e recursos adequados às suas demandas pedagógicas	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas	Complexidade dos processos de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência múltipla	O desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores para a construção de conceitos científicos
		Entendimento dos processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência	
		A aquisição de conceitos científicos	
Refletir sobre as possibilidades de uso das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa e ampliada para a construção da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências		Dificuldades motoras influenciando nos processos de ensino e aprendizagem	O conceito de compensação como aporte para o uso das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa, possibilitando os processos de aprendizagem
		A comunicação com alunos não oralizados ou com fala prejudicada	
		Intervenção pedagógica para que o aluno possa aprender	

5.1. O desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores⁵⁷ para a construção de conceitos científicos

Crescentemente temos percebido o quanto é fértil estudar sobre os processos de aprendizagem tomando como referência a teoria histórico-cultural. No campo da Educação Especial, cada vez mais se apresentam teóricos interessados em aprofundar estudos sobre este referencial (GÓES, 1993; OLIVEIRA, 1993; PINO, 1993; SMOLKA, 1995; BAQUERO, 1998; GARCÍA & BEATÓN, 2004; VAN DER VEER & VALSINER, 2009;

⁵⁷ Considerando que nossos autores de referência abordam este conceito com pequenas diferenças na nomenclatura, ao longo do texto também nos referiremos a ele como processos ou funções psicológicas superiores.

FICHTNER, 2010; PLETSCH, 2010; BERNARDES, 2012; COSTAS, 2012; KASSAR, 2013b, dentre outros). No contexto nacional, Góes (2008) registra o crescente interesse em se desenvolver pesquisas nesta área:

No Brasil, a produção fundamentada na matriz histórico-cultural abrange pesquisas realizadas em escolas especiais ou regulares e têm tido um caráter analítico-propositivo, com vistas à mudança de mentalidade sobre o aluno especial e ao apontamento de inovações educativas. Essas pesquisas, com interesses e focos muito diversos, intensificaram-se na década de 1990 e continuam ativas na produção atual (p. 40-41).

Entretanto, sobre as questões da aprendizagem especificamente em relação à deficiência múltipla, ainda são escassos os estudos acadêmicos. (CARVALHO, 2000; DUGNANI & BRAVO, 2009).

A pesquisa nos evidenciou diversas potencialidades e possibilidades nos sujeitos acompanhados. No entanto, também ficou clara a necessidade de maior aprofundamento teórico das docentes para identificá-las e contribuir pedagogicamente para o seu desenvolvimento. Este aspecto foi observado tanto no acompanhamento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais, quanto nos discursos das professoras durante os momentos de estudo. Vejamos alguns registros acerca dessas questões:

A professora começou com uma música em que usava escovinhas de dente para fazer estimulação tátil em Marcelo. Depois, ela colocou um vídeo (em seu próprio *notebook*) para explorar imagens sobre o circo. Dentro do mesmo tema do vídeo, fez estimulação com diferentes objetos a fim de que o aluno observasse seus formatos, cores, texturas, dentre outros aspectos. **Nota-se que a professora tenta tudo. Ela comenta: “Nem sempre tenho a certeza se estou indo pelo caminho certo, o que eu não posso é desistir!”** (Registro em diário de campo em 12/04/13).

Sei da minha dificuldade em entender o que os meus alunos precisam. Tento estimulá-los de todas as formas para que quando observo que está dando certo de determinado jeito, investir nisso. Sei que são capazes de aprender, mas não sei nem como é o raciocínio deles. Na hora em que chegam na sala a gente pensa: “o que será possível fazer com eles?” (Relato obtido em reunião com as professoras em 05/06/13).

Diante do exposto, cabe-nos buscar uma análise de como as estruturas psicológicas superiores podem ser estimuladas nestes sujeitos, o que possivelmente viabilizaria a aquisição de conceitos científicos. Para Fichtner (2010), as estruturas psicológicas superiores, também conhecidas como funções ou processos psicológicos superiores caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano. Exemplifica-as como:

“ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (p. 19).

Para o melhor entendimento do que são estas estruturas psicológicas superiores, Pletsch e Oliveira (2013) destacam que de acordo com os planos genéticos apontados por Vigotski⁵⁸, é como se o ser humano tivesse um nascimento duplo: o biológico e o cultural; este segundo é o que o diferencia das demais espécies, permitindo uma contínua evolução, superando as funções com as quais instintivamente já nasce – as funções elementares de desenvolvimento, também conhecidas como primárias. São alguns exemplos de funções psicológicas elementares: “reflexos, reações automáticas e associações simples (...) todas estas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (ambiente) ou internos, baseados nas necessidades biológicas” (FICHTNER, 2010, p. 19).

No caso dos alunos acompanhados pela pesquisa, notamos a complexidade de observar as suas funções elementares devido aos comprometimentos severos que apresentam. A atenção constante aos sinais que poderiam ser emitidos pelos alunos era fundamental para que elas não fossem ignoradas. Vejamos no caso do aluno Marcelo:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:17h	00:00:34	Sentado de frente para o computador, Marcelo observa o vídeo emitindo alguns sons bem baixinhos. De repente, ele se assusta e num reflexo bem sutil, balança o braço.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Este exemplo denota que conforme o exposto na teoria, o aluno apresenta funções elementares cujos sinais precisam ser atentamente observados. Baseadas em suas necessidades biológicas elas se apresentam. Considerando que até esta apresentação nem sempre é identificada com facilidade, mensuramos a tamanha complexidade de se observar indícios do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aparentemente, poderíamos até considerar inviável este processo em Marcelo. No entanto, pelas experiências que lhe são oportunizadas este aspecto também pode ser buscado. A seguir,

⁵⁸ As autoras os explicitam: “Filogênese processo ligado ao desenvolvimento da espécie; ontogênese ligado ao processo do desenvolvimento do ser humano; sóciogênese foca o desenvolvimento histórico-cultural e microgênese foca a singularidade do desenvolvimento das micro ações humanas” (PLETSCH & OLIVEIRA, 2013, p. 03).

temos um episódio em que apesar de não parecer ter sido bem sucedido, ilustra a interação do aluno com o ambiente:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:21h	00:01:35	São mostradas a Marcelo duas pranchas (vermelha e azul). Ele sorri. Ruth faz a associação delas com o slide das cores que está sendo mostrado no <i>notebook</i> . Marcelo nem sempre fixa o olhar no que está sendo apresentado, a professora pega uma de suas mãos e o faz tocar no material. A docente pede ao aluno que ele sorrisse somente quando ela mostra a prancha vermelha. No entanto, ele sorri com as duas cores.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

A reação do aluno, sorrindo, além de evidenciar a formação de suas estruturas psicológicas primárias, também nos remete às possibilidades que podem ser trabalhadas a partir do momento em que se observa que Marcelo não está ignorando o que acontece ao seu redor. Apesar de ter ficado claro no episódio que ele não respondeu adequadamente à solicitação da professora, ele correspondeu de algum modo ao estímulo que lhe foi direcionado. Para Kassir (2013b) mesmo aspectos considerados elementares, primários ou repetitivos, exigem dos sujeitos elaborações que envolvem processos complexos. Assim, segundo a referida autora, a partir da interação social, ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, mesmo que num primeiro momento pareçam somente biológicos. Pletsch (2014a) ressalta que o desenvolvimento de alunos com severos comprometimentos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Na análise da autora isso é possível a partir de práticas que reconhecem a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essas práticas, aprofundaremos no último capítulo.

Deste modo, apesar de parecer que o aluno ainda não desenvolveu determinadas estruturas superiores, sejam elas relacionadas à concentração, à memória ou até mesmo à formulação de um raciocínio que o ajude a compreender os conceitos que estavam sendo trabalhados pela professora, não podemos considerar que isso não venha a ocorrer ou que já não esteja acontecendo a partir de sua reação.

Na mesma direção, Baquero (1998) e Kassar (2013b) defendem que a formulação central da teoria histórico-cultural⁵⁹ está relacionada à questão de que os processos psicológicos superiores têm sua origem na vida social. Neste sentido, cabe a consideração de Pino (2001):

Como ocorre com todas as funções psicológicas superiores, funções de natureza cultural, a constituição no indivíduo da função de conhecer ou, em outros termos, a constituição do sujeito conhecedor só ocorre pela progressiva participação do indivíduo nas práticas cognitivas da sociedade. É lá que ele transforma em seus não só os saberes historicamente produzidos pelos homens (os objetos de conhecimento) como os modos de saber e de pensar (sistemas lógicos) (p.41).

O que então pela natureza biológica impede que Marcelo venha a ter seu desenvolvimento facilitado, pela interação social pode ser viabilizado, ainda que seja um processo complexo e difícil de ser mensurado. Vale também ressaltar essa questão nas observações realizadas com a aluna Eliza:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
26/04	Pátio da escola	14: 22h	00:01:11	Eliza a princípio só observa – com a posição habitual – olhos semiabertos e mãos sobre o rosto – em alguns momentos faz leve movimentos com as mãos. Quando a professora pede a sua mão, ela faz movimento estendendo-a rapidamente - demonstrando atender conscientemente o pedido da professora. Depois, pareceu querer apenas observar, sem a evidência de expressões que nos fossem significativas.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Assim como verificado no caso de Marcelo, num primeiro contato com esta aluna é difícil mensurar possibilidades para que haja o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. No entanto, apesar do quadro severo que apresenta, por várias vezes notam-se ações conscientes e controladas. Deste modo, a teoria histórico-cultural se propõe a analisar o desenvolvimento dos processos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas. Novamente, Baquero (1998) nos chama atenção para algo primordial proposto pela teoria:

⁵⁹ Na escrita do autor, ele costuma se referir a esta teoria como “Teoria sócio-histórica”. Como não é a nossa intenção, discutir sobre as diferentes nomenclaturas que os estudiosos empregam, utilizaremos a que já temos apresentado ao longo do texto salvo em momentos de citação literal.

(...) o desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado, processo do qual a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e 'necessário'. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo (p. 26).

A partir dessas constatações, ressaltamos a importância do processo de escolarização dos sujeitos para o seu desenvolvimento cognitivo. Mais uma vez citamos Baquero (1998) ao dizer que: “tal ação pode ser reconhecida nos processos de educação familiar, mas parece possuir uma especificidade crucial no ensino escolar” (p. 26).

Essa questão foi problematizada ao longo da nossa pesquisa de campo. Foi discutida a importância dos alunos frequentarem adequadamente à escola para que tivessem acesso a intervenções sistematizadas para se beneficiarem pedagogicamente. O trecho a seguir ilustra tal aspecto:

Igor chegou com a mesma agitação de sempre. Batendo muito na professora e se arrastando pelo chão, jogava tudo o que via pela frente. Depois de conseguir acalmá-lo, Ruth foi explorando os alimentos - que iria trabalhar em atividade - a fim de que seus conceitos se tornem significativos ao aluno bem como os sinais que os representam. Ele ficou muito tranquilo, prestando atenção, concentrado. Apesar de vez em quando vir um beliscão por parte de Igor, Ruth consegue manter a dinâmica com ele por aproximadamente sete minutos. Depois que o aluno saiu, conversamos com ela que o que ele precisa é disso: um ensino sistematizado e uma intervenção pedagógica (Registro em diário de campo em 21/08/13).

O registro nos ajuda a compreender a importância da sistematização para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Neste caso, podemos destacar a capacidade de concentração que o aluno Igor já tem e que ainda pode ser desenvolvida. O comportamento agitado que geralmente apresenta deu espaço a momentos de tranquilidade para que pudesse ter atenção ao que a professora estava trabalhando naquele momento. Sendo possível desenvolver estruturas psicológicas mais elaboradas por meio da interação social, nota-se que o ambiente escolar é ideal para que isso ocorra.

Ainda a este respeito, temos abaixo um relato a partir de uma das discussões realizadas com as professoras. Destaca-se a importância da ação do professor para que a interação na escola propicie o desenvolvimento:

O desenvolvimento é beneficiado a partir da comunicação afetiva, psicológica e educacional. A nossa intervenção pedagógica envolve tudo isso. Lembrando que somos seres humanos afetados pelos sujeitos e que

nós também os afetamos, assim conseguimos propiciar a compensação⁶⁰ e a intervenção, para que eles possam fazer internalizações. Mas, isso só é possível com uma ação sistematizada. (Relato de uma das pesquisadoras a partir do levantamento de questões trazidas pelas professoras durante a reunião – gravação realizada em 05/06/13).

No caso dos alunos acompanhados, a questão da sistematização do ensino evidenciou-se a cada acompanhamento. A necessidade de um trabalho contínuo e bem direcionado às necessidades educacionais também se mostrou fundamental. Além disso, o trabalho pedagógico não poderia ignorar os impactos relacionados às especificidades que cada um apresentava por conta das múltiplas deficiências.

Compreendendo, então, que o desenvolvimento biológico não pode ser desconsiderado (PLETSCH & OLIVEIRA, 2013) e que todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais (FICHTNER, 2010), consideramos que estas postulações nos foram fundamentais para melhor entender as limitações dos alunos e a partir destas, colaborar pelo meio social, para o desenvolvimento de estruturas psicológicas mais elaboradas. Esse fator se evidenciou ao longo das observações das práticas e das discussões com as professoras. Notamos na observação abaixo que a professora tinha a consciência das limitações do aluno e as considerava para a realização das atividades; assim, procurava “compensá-las” por meio de diferentes estratégias:

Iniciou-se a contagem de história através da leitura de um livro (a mesma da última vez que acompanhamos, história dos “Três porquinhos”). Ruth narrava a história com extrema riqueza de detalhes em sua expressão facial. Todas as vezes que assoprava, imitando o lobo, Marcelo ria a ponto de dar gargalhadas. Houve também momentos em que interagiu, emitindo alguns sons e apertando os olhos. À medida que ia contando as casas da história, a professora colocava pinos no plano inclinado a fim de fazer interface com as quantidades. (...). São utilizadas miniaturas, bichos de pelúcia e gravuras durante a contação. Muitas vezes ele interagiu sorrindo com os sons engraçados que a professora fazia (Registro em diário de campo em 05/06/13).

Durante a entrevista, uma das docentes, pontuou a importância de conhecer melhor os conceitos da teoria histórico-cultural relacionando à necessidade que tem de identificar as peculiaridades de desenvolvimento de seus alunos e assim, trabalhar de forma mais coerente. Na fala da professora ela também ressaltou a sua concepção sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência:

⁶⁰ Este conceito será discutido a partir da página 125 deste capítulo.

O quanto o que ele [Vigotski] coloca, remete a gente à questão da prática mesmo. Por exemplo, você vai montar o planejamento para uma criança, vai levando em consideração todos os aspectos: a questão orgânica dela, a questão psicológica. Você pensa na questão cultural e na questão do desenvolvimento da criança. A gente pensa que a criança que tem deficiência teria um “atraso”, teria “estacionado” em algum momento de sua vida. Na verdade, seu desenvolvimento é diferente (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Em outra oportunidade, ainda discutindo o mesmo aspecto, chegamos juntamente com as professoras à seguinte reflexão:

Mas agora eu quero falar mais sobre outro aspecto que foi colocado, sobre o desenvolvimento humano (...). Quando se afeta o outro, quando o outro tem prazer sobre aquilo que está sendo oferecido a ele. Mas, para isso, o sujeito tem que ter boas condições, pois não adianta ter um desafio psicológico que envolve diferentes ações, se o aluno não está preparado para isso (Gravação realizada durante reunião realizada com as professoras em 18/09/13).

Intervir pedagogicamente sem considerar a questão biológica é incoerente e não colabora para o desenvolvimento, por outro lado, a restrição das ações pautadas somente nos fatores fisiológicos, ainda mais em sujeitos com severos comprometimentos, engessa as possibilidades de desenvolvimento.

A este respeito, podemos exemplificar, destacando a linguagem oral. Segundo Baquero (1998), Vigotski a situaria enquanto processo psicológico superior adquirido na vida social: “sua aquisição se produz por internalização de atividades socialmente organizadas, como a fala” (p. 27). Considerando o caso de pessoas que não tem a possibilidade de desenvolver a linguagem falada, temos a compreensão de que isso não constituirá no fato de que elas não tenham condição de construir a linguagem; outras alternativas podem ser exploradas. Esse fator evidenciou-se através da observação dos quatro alunos participantes conforme evidenciaremos melhor em tópico específico sobre o tema.

Em todos os casos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estaria totalmente comprometido se levássemos em consideração apenas os processos fisiológicos. Nesses alunos, a fala poderia se concretizar através de sorrisos, gestos ou até mesmo pela utilização de recursos externos que colaboram para o desenvolvimento dessas funções. Os dois episódios a seguir exemplificam esta nossa análise. Eis o primeiro:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
22/05	Sala de recursos multifuncionais	13:21h	00:02:18	Claudia mostra à aluna um quebra-cabeça em forma de menina. Pede para que Eliza abra os olhos para ver possíveis semelhanças da figura da menina com a sua própria imagem. Explora cada parte do corpo à medida que vai retirando as peças (Eliza observa com os olhos semiabertos). A professora convida a aluna a remontar a imagem junto com ela. Apesar das dificuldades motoras, a aluna vai montando com o auxílio da professora – há momento em que faz gesto, indicando que quer aplausos.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Na continuação da atividade mencionada na vinheta anterior, temos o segundo episódio que selecionamos, mostrando intenções comunicativas e o comportamento da educanda que está determinada a realizar o exercício que lhe foi proposto:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
22/05	Sala de recursos multifuncionais	13: 25h	00:03:14	Durante a atividade, a professora continua estimulando, pedindo constantemente que Eliza abra os olhos (aluna tem muita dificuldade de se manter assim). Todas na sala (pesquisadoras) estimulam Eliza dizendo que ela está quase conseguindo terminar a tarefa (montar quebra-cabeça do corpo humano). Com aparente interesse e determinação, a aluna vai encaixando o restante das peças (os ruídos do bruxismo se intensificam, a professora comenta que isso é sinal da sua ansiedade em conseguir). Passa uma de suas mãos no rosto de Claudia com se estivesse pedindo ajuda. Faltando apenas dois membros para encaixar, a professora pergunta qual ela quer tentar primeiro; Eliza aponta para o braço e prossegue com determinação em sua tarefa até concluí-la. Os aplausos no final a levam a um sorriso.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Da mesma forma que a maioria dos sujeitos consegue desenvolver a linguagem oral por meio de processos de internalização, podem ser impetrados esforços para que o mesmo possa ocorrer com opções alternativas em casos como os de nossos sujeitos alvo. Como já

dito, teremos um tópico específico para discutir melhor o uso de recursos alternativos em sujeitos sem linguagem oral. Sobre o processo de internalização, os conceitos de signos e instrumentos presentes na teoria histórico-cultural são fundamentais para compreendê-lo.

5.1.1. O processo de internalização, papel dos signos e instrumentos: a relação destes com o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores

Lembrando que as estruturas psicológicas superiores ocorrem exclusivamente no desenvolvimento humano, cabe ressaltar que elas estão em contínua construção ao longo de toda a vida dos sujeitos com base no uso de instrumentos e signos (PINO, 1993).

Os instrumentos – que também podem receber a nomenclatura de “ferramentas” (COSTAS, 2012) são elementos externos aos indivíduos; eles são construídos fora deles e têm a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza (FICHTNER, 2010). Trazendo para o ambiente escolar Pletsch e Oliveira (2013) destacam que: “os instrumentos podem ser exemplificados no contexto escolar por meio de recursos pedagógicos como o material dourado e blocos lógicos para construir conceitos matemáticos” (p. 07). Ou seja, os instrumentos têm uma função mediadora: eles fazem ligação entre a atividade do sujeito com o objeto (FICHTNER, 2010).

A importância dos instrumentos nas práticas dirigidas para os alunos nas salas de recursos multifuncionais se configurou não somente para a realização das atividades, mas para a apropriação da rotina e do significado de ações relacionadas ao cotidiano.

Notamos, principalmente no caso dos alunos com comprometimento intelectual, que tornar conceitos concretos vai além de mostrar objetos e suas significações. Eles precisam desenvolver isso externamente por meio da interação para que processos internos venham a acontecer. Isso é complexo e pode demandar tempo:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
22/05	Sala de recursos multifuncionais	13:12h	00:01:34	Claudia pega os cartões sobre o clima; Eliza aponta para o cartão do “sol”, parecendo acertar uma vez que o dia realmente estava ensolarado. No entanto, fica a dúvida sobre o gesto da aluna, já que em seguida, aponta para outro cartão. A professora enfatiza o cartão correto. É feito o pedido para que a aluna tire as mãos dos olhos. É levantada a hipótese sobre a influência deste hábito no fracasso ou sucesso na atividade ou que talvez Eliza estivesse querendo falar

				alguma coisa ao apontar o outro cartão logo depois. A professora comenta que além disso, não pode descartar o fato de que talvez Eliza ainda não esteja compreendendo.
--	--	--	--	--

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

A dúvida sobre o que de fato os alunos estavam compreendendo foi algo que sempre suscitou discussões em nossos encontros. Neste caso, a utilização do cartão, conforme descrito no episódio não era a garantia de que a aluna viria a aprender determinado conceito. Neste contexto havia a dificuldade motora, a necessidade e o hábito da aluna em ficar com as mãos sobre o rosto e até mesmo a possibilidade da aluna estar apontando para os cartões de forma aleatória.

Neste e em outros momentos, consideramos que a ideia de signo - que imaginávamos compreender bem - ia muito além do que a identificação e associação. Os signos também chamados por Vigotski de "instrumentos psicológicos" (COSTAS, 2012; FICHTNER, 2010) são orientados para os próprios sujeitos, para dentro de si próprios. Os signos dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (FICHTNER, 2010). Pino (2001) destaca a função fundamental dos signos:

(...) possibilitar a abstração e a generalização, descolando a imagem sensorial da singularidade dos objetos determinada pela sua materialidade. (...) a imagem está no lugar do objeto (o real em si), ela conserva ainda a materialidade desse objeto, o que lhe confere um caráter de singularidade, sendo incapaz de produzir, por si mesma, o conhecimento propriamente humano; para tanto, a imagem tem que ser representada pelo signo (p. 43).

Tendo isso em mente, notamos como é difícil este processo nos alunos com deficiência múltipla, ainda mais em casos que apresentam também a deficiência intelectual. Não é possível exigir que eles venham a abstrair ou generalizar se essa questão não for desenvolvida a partir de práticas a eles dirigidas. Cormedi (2013) contribui para o entendimento da complexidade desse processo em alunos com deficiência múltipla:

Há que se considerar prioritariamente a dificuldade que crianças com essas deficiências têm em generalizar as informações aprendidas devido a distintos fatores que se intensificam e se multiplicam: restrição sensorial, restrição de movimentos, déficit da motivação intrínseca e da curiosidade devido à ausência de estímulos visuais e ou auditivos, o que, por sua vez, dificulta a antecipação de eventos (p. 49).

A este respeito, recorrendo mais uma vez a Vigotski durante os debates com as professoras participantes da pesquisa, chegamos à conclusão do quanto o uso de marcas externas é fundamental para o desenvolvimento desses alunos.

A utilização de marcas externas se constitui como a forma mais simples de signos; o uso, por exemplo, de objetos para realizar contagens se constitui como signo para auxiliar numa tarefa que exige atenção e memória (FICHTNER, 2010). Esta possibilidade foi colocada em prática diversas vezes durante os atendimentos dos alunos nas salas de recursos multifuncionais. Com todos foi possível perceber progressos. Todavia, com o aluno Fernando isso ficou ainda mais evidente. Utilizando diversos recursos para facilitar a internalização de conceitos, a professora apropriou-se destes para que o aluno pudesse desenvolver processos psicológicos superiores e assim obter avanços relacionados aos processos de aprendizagem. No episódio abaixo a docente utiliza um ábaco:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
21/08	Sala de recursos multifuncionais	10:13h	00:01:16	Ruth estimula o aluno a retomar a atividade (ele ri). Ela anuncia: “quatro mais quanto vai dar sete?”. Com o ábaco ela orienta o aluno a colocar quatro pinos na base de madeira. A professora estimula o aluno dar continuidade na contagem a partir do quatro até o sete (professora coloca pinos de cor diferente para que o aluno diferencie os pinos que já tinham sido colocados). Ele chega à conclusão de que é três. Fernando é elogiado.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Para Vigotski, analisar o papel dos signos na formação da consciência humana era a forma particular e conveniente de buscar o entendimento da construção das funções superiores (COSTAS, 2012). Assim, consideramos que até mesmo a forma mais simples de utilização de signos pode contribuir para o desenvolvimento destas funções.

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, bem como do desenvolvimento particular de cada indivíduo, ocorreram mudanças necessárias na utilização de signos: “a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação no uso dos signos” (FICHTNER, 2010, p. 19). Segundo o referido autor, este processo é pertinente à construção das funções psicológicas superiores e é identificado por Vigotski

como mecanismo de internalização. Costas (2012) contribui para o entendimento da internalização. Em suas palavras:

A internalização simboliza de forma clara e elucidativa, o desenvolvimento espiralado que Vygotsky teorizava e que ocorre através de variações qualitativas. Sob esse enfoque, o desenvolvimento não se atém a períodos lineares de maneira que um seja basilar ao seguinte; todavia, encerrando uma configuração espiralada, regressando ao mesmo termo a cada nova revolução, em direção a um ponto cada vez mais avançado (p. 25).

Durante a nossa investigação, diversas vezes este processo de internalização foi discutido. Às vezes a discussão acontecia até durante os momentos em que estávamos acompanhando as professoras e estas se deparavam com alguma situação e questionavam se os alunos teriam internalizado determinada questão. Para ilustrar, relacionamos a situação abaixo:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
22/05	Sala de recursos multifuncionais	9:23h	00:03:12	Com a câmera do <i>notebook</i> , Ruth mostra a Marcelo a sua imagem. Enfatiza que é ele quem aparece no computador e vai tocando em partes do seu rosto para que ele veja na tela do monitor estas ações (...). Vai perguntando por partes de seu rosto, pede para abrir a sua boca, coloca as mãos sobre seus olhos (...). O aluno apenas observa. Parece não estar internalizando o que a professora está se esforçando tanto para que ele entenda. Ruth comenta: “às vezes parece que ele não está compreendendo boa parte do que estou trabalhando... mas não posso desanimar porque em algum momento isso vai dar um bom resultado”.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Especificamente sobre Marcelo, era comum termos esta impressão. Apesar de sabermos que ele tinha potenciais para serem explorados, a sua condição física, bem como a dificuldade em percebermos as suas respostas denotava, em alguns momentos, na descrença de que as intervenções pedagógicas que estavam sendo dirigidas a ele estariam colaborando para o seu desenvolvimento.

A este respeito, cabe ressaltar que a concepção vigotskiana de desenvolvimento perpassa pela complexidade da própria formação humana, não podendo ser reduzida a etapas ou apenas a aparentes delimitações de acordo com a fisiologia. No caso de Marcelo,

além das limitações por conta da deficiência múltipla ainda havia uma “fragilidade” física e emocional que a nosso ver influenciava diretamente no seu rendimento. Baquero (1998) nos chama atenção para esta complexidade que acaba se traduzindo também nesta ideia de Vigotski pertinente a internalização:

Deve-se notar que os processos de internalização, aludem à constituição dos processos psicológicos superiores e se relacionam tanto com aspectos de desenvolvimento cognitivo como da ‘personalidade’ do sujeito, ou da atividade psicológica geral; quer dizer, põe-se em jogo tanto o desenvolvimento do pensamento, a capacidade de argumentação, como o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade (BAQUERO, 1998, p. 34).

Dessa forma a internalização é importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. Mas, o autor nos chama atenção de que esse processo engloba para além da questão cognitiva outras instâncias como a própria personalidade dos sujeitos. Ao longo da nossa pesquisa de campo identificamos episódios que nos proporcionaram reflexões a respeito. O trecho abaixo, referente a uma atividade com Marcelo que já mencionamos, é exemplificativo:

Com placas coloridas, foi pedido a Marcelo que sorrisse quando fosse mostrada a cor vermelha. Mesmo com a clareza na explicação da professora, bem como seu esforço, notamos que o aluno ainda não internalizou a intenção do gesto de sorrir. Ele sorriu sempre que as placas eram apresentadas, independentemente da cor, parecendo apenas ter se agradado do gesto da professora (Registro em diário de campo em 24/04/13).

Posteriormente, em discussão teórica com as professoras, uma delas falou que percebeu a internalização de um conceito por sua aluna a partir do momento em que conseguiu significá-lo. A professora explica esse processo falando de sua prática com a aluna Eliza que não acenava para os objetos que desejava e sim gritava. Vejamos o relato da docente:

Percebi quando fui trabalhar com Eliza a cor marrom usando chocolate, mostrando-o e deixando-a comer pedacinhos. Ela queria mais e ficava apontando, pedindo. Antes ela não fazia isso, pedir. Geralmente ela faz sinal de “não” para tudo que lhe é oferecido e quando quer alguma coisa fica agitada, se bate, range os dentes. Neste dia, aproveitei a situação e o seu gesto e conversei com ela que isso era pedir e que ela podia fazer isso sempre que quisesse alguma coisa. Agora ela já pede para ir ao

computador apontando e até move a cadeira para o lado do equipamento (Gravação realizada durante reunião em 18/09/13).

A necessidade de reorganização dos processos o que, muitas vezes se mostrou difícil, tanto para os alunos, quanto para as próprias professoras, também é lembrada por Baquero (1998) ao retratar que isso é consequência da interiorização⁶¹ de uma função psicológica:

Do mesmo modo, a interiorização de uma função psicológica implica uma reorganização mais ou menos geral do funcionamento psicológico, mesmo entre domínios diferenciáveis como a capacidade de raciocinar e o desenvolvimento do comportamento voluntário (p. 34).

Nota-se não somente a importância deste processo de internalização, mas a sua necessidade para que os sujeitos venham a desenvolver suas estruturas psicológicas superiores. Isso se faz ainda mais desafiador quando além de toda a complexidade já existente ainda se somam as limitações pertinentes às deficiências que possam apresentar:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
03/05	Sala de recursos multifuncionais	13:27h	00:01:31	Claudia começa a apresentar figuras em slides no computador. Mesmo com aparente interesse, Eliza tem dificuldade para apontar na tela o que lhe é solicitado (não alcança). A professora retira o teclado para aproximar o monitor da beirada da mesa, a aluna passa a conseguir tocá-lo. Apesar da postura com as mãos no rosto ser quase constante, Claudia pede para que Eliza indique na tela os profissionais que disser os nomes. (...) A aluna pareceu não ter precisão nos conceitos solicitados; algumas vezes pareceu que tocava apenas para atender a professora.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Sobre a relação deste processo de internalização com o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores Costas (2012) considera as funções como elementos constituintes e simultaneamente impulsionadores e destaca como um de seus importantes pontos:

⁶¹ Nomenclatura utilizada pelo autor.

Os contatos interpessoais tornam-se intrapessoais. Durante a infância, as integrações acontecem de dois modos: o primeiro, em plano social e, em seguida, em condição particular; *a priori*, com os outros (interpsicológica) e, posteriormente, internamente na criança (intrapicológica), influenciando, também, a atenção voluntária, a memória lógica e a *formação de conceitos* (p. 25 – grifos da autora).

A formação dos conceitos, especialmente científicos, foi uma das preocupações constantes das professoras ao longo da pesquisa. O episódio abaixo ilustra os esforços de uma das docentes para que o aluno entendesse o que é um “malabarista” durante uma atividade envolvendo contação de história:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
10/04	Sala de recursos multifuncionais	10:07h	00:02:24	Ruth pergunta a Fernando: “Você sabe o nome deste moço?” (mostra um malabarista e pega duas bolas para ilustrar o que ele faz). Uma das bolas cai; ela diz que é ruim nisso – Fernando ri. Ruth continua explicando sobre o malabarista e simula a sua ação pegando as mãos do aluno. Fala que ele também usa bastões. Ela insiste na demonstração ao aluno, jogando as bolas com ele. Diz: “segura”, “joga” (nota-se que a professora estimula o aluno a apertar as bolas). Dá continuidade agora com três bolas, vai jogando e segurando tudo com as mãos do aluno junto. Quando comentamos que a professora é boa nisso e ela pergunta se é mesmo para Fernando, ele confirma balançando a cabeça com convicção. Ele acha graça quando as bolas caem. Ruth continua fazendo os movimentos sozinha, enfatizando que é o que faz o malabarista.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

Para um melhor entendimento destas situações, citamos Costas (2012) que relaciona o conceito de internalização, bem como os papéis que símbolos e instrumentos assumem para a construção dos processos psicológicos superiores. A preocupação com a utilização adequada dos símbolos e instrumentos mediante ao processo de internalização, foi mencionada algumas vezes pelas professoras durante as reuniões de estudo. O trecho coligido a seguir exemplifica isso:

No dia a dia, eu não consigo preparar uma aula sem ter ali, muitas imagens, sons, objetos, gestos. Eu não consigo preparar uma aula sem

que haja diferentes símbolos, diferentes instrumentos. Eu não consigo sem que seja assim, porque se para uma criança dita “normal” simplesmente chegar para ela e dar um caderno e um texto, já é complicado para ela compreender, você imagina para uma criança que tenha deficiência; seria humanamente impossível. É algo que acho que se todos os professores pudessem ter essa prática, acredito que o aprendizado das crianças de um modo geral, sejam elas com deficiências ou não, seria outro (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

Assim, considerando o papel fundamental da aprendizagem para que haja o desenvolvimento, nossa investigação focou as possibilidades que a viabilizassem no caso de alunos com deficiência múltipla a partir do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado. A este respeito, daremos enfoque maior às questões relacionadas à linguagem, processos de compensação e a relação destes com as tecnologias assistivas neste contexto.

5.2. A linguagem, a compensação e o papel das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa e ampliada

Mediante as situações desafiadoras vivenciadas no campo, ao longo dos encontros com as professoras, começamos a investir em estudos que nos dessem maiores subsídios para o entendimento de aspectos sobre a linguagem, o conceito de compensação e o uso de recursos alternativos da área das TA's. Algumas proposições teóricas surgiram durante as discussões sobre a importância da linguagem para a aprendizagem, bem como das possibilidades da CAA como instrumento de compensação para o seu desenvolvimento. Ao longo deste tópico, analisaremos estes pontos.

Sobre a linguagem, diversos autores ressaltam que tem havido crescente interesse por parte de pesquisadores em estudar e produzir textos abordando-a como mediadora dos processos de constituição e elaboração conceitual dos sujeitos (MORTIMER & SMOLKA, 2001; PINO, 2001; BOLZAN, 2002; dentre outros).

Segundo Pino (2001) é “no processo de apropriação cultural, o papel mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial” (p.41). Bolzan (2002) considera a linguagem como um “instrumento básico da cultura que tem papel determinante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano” (p.31). A importância da linguagem evidenciou-se em cada dia da pesquisa de campo, bem como nos encontros de discussão e estudo com as professoras participantes. No caso do aluno Fernando (que além dos comprometimentos motores, apresentava dificuldades

acentuadas na oralidade), notamos o quanto a linguagem, mesmo com a necessidade de intervenções para a plena comunicação se evidenciava como determinante para o processo de ensino e aprendizagem. Abaixo, segue recorte de um episódio em que Fernando faz diversos questionamentos e inserções à explicação da professora sobre determinado conteúdo. Nota-se que através da linguagem ele raciocina e até surpreende a docente:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	10:05h	00:13:42	Ruth começa explicando a Fernando que eles hoje verão sobre as cores e seus significados para os índios. Comenta que eles pintam o corpo, o rosto; enfatiza como eles ficam bonitos. Traz ao aluno a curiosidade sobre o significado que determinadas cores têm em sua cultura, que eles sempre querem dizer alguma coisa com a pintura: “Geralmente a cor vermelha é preparação para a guerra”. (...) A professora pega duas placas revestidas de papel azul e vermelho. Relembra o significado destas cores para os índios, o aluno pergunta: “por quê?”. Surpresa com o questionamento, ela explica que o significado das cores é de acordo com os costumes deles. Ele pergunta por que tem guerra na vida dos índios e ela explica que nem sempre as coisas são do jeito que eles querem; tem que proteger a floresta, o território deles. Ela exemplifica como se alguém quisesse tomar a casa dele (Fernando está muito atento); Ruth explica que ele teria que defender a casa dele; ele concorda.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

A partir do exposto, entendemos que a linguagem é fundamental para que ocorra o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993; 1994; 1997; dentre outros). Costas (2012) ressalta que: “Vigotski priorizava a análise e o estudo dos processos psicológicos superiores, mas inicialmente, preocupou-se com o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento e, de um modo mais amplo, com a influência da linguagem humana e a formação da consciência” (p. 30). Essa questão também ficou evidente durante o nosso trabalho. Por exemplo, o aluno Fernando que tinha a linguagem melhor desenvolvida, independentemente das dificuldades de fala e comunicação apresentadas, evidenciava as

ações mais conscientes e mensuráveis. De igual modo, notava-se neste aluno maior desenvolvimento do raciocínio e de atitudes envolvendo a abstração.

Autores como Costas (2012) nos chamam atenção para alguns dos pontos que Vigotski analisa tomando a linguagem como referência. Nas palavras dela, podemos notar a importância de se analisar as questões da linguagem relacionando-a a outros conceitos:

O entendimento do signo e da generalização como parte da linguagem e do pensamento, e como manifestações das funções social e intelectual da palavra, é essencial para conceber a linguagem como atividade mediadora no processo de construção e transmissão do pensamento (COSTAS, 2012, p. 37).

No caso do aluno Igor que além da deficiência intelectual ainda apresentava deficiência auditiva, o trabalho pedagógico muitas vezes procurou oportunizar o desenvolvimento da linguagem do aluno:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
22/05	Sala de recursos multifuncionais	8:25h	00:03:28	Ruth começa contar a história dos “Três porquinhos”; Igor está sentado e mexe no livro. Ela gesticula para Igor de que vai começar a contar a história. Ela mostra o livro e ele observa, mais calmo. Ela faz sinais com os dedos, contando até três, referindo-se a quantidade de porquinhos – faz também o sinal em LIBRAS deste animal (ele observa atentamente). Pega a mão do aluno e enfatiza o sinal. Vai folheando o livro, e quando aparece a mãe dos porquinhos, faz sinal de “vovó” (nos explica que esta é a referência de mãe para ele).

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

No episódio, nota-se que além de utilizar os sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e relacioná-los às gravuras que correspondiam, a professora se preocupa em adequar a história à realidade do aluno: substitui “mãe” por “vovó” porque é criado pela avó. O comportamento comumente agitado do aluno dá lugar a certa “calma” que, a nosso ver, corresponde ao desenvolvimento da concentração do aluno, denotando avanços em seus processos de aprendizagem. Kassar (2013) relacionando a linguagem aos signos considera que ela age “como instrumento da atividade psicológica, também contribuindo para a alteração e o desenvolvimento do pensamento” (p. 101).

Nessa direção, merece lembrar que Vigotski faz alusão a três naturezas de linguagem: externa, egocêntrica e interna (BAQUERO, 1998; COSTAS 2012). Sobre a função inicial da linguagem, o teórico aponta que é a comunicativa e já neste momento aponta a sua relação com os processos de pensamento. A linguagem está indissolivelmente ligada ao pensamento, apesar de suas evoluções não ocorrerem necessariamente de forma paralela (BAQUERO, 1998; BERNARDES, 2012). Esses apontamentos teóricos nos ajudam a compreender o quanto a evolução da linguagem afeta a construção da aprendizagem, sobretudo, na medida em que esta assume a sua natureza interna, nota-se a ampliação desse processo. De acordo com estas postulações, parece-nos que o aluno Fernando tenha tido maiores avanços em relação aos outros durante o período da pesquisa por talvez já começar a apresentar esta característica em sua própria linguagem.

Estudando o desenvolvimento destes processos, Vigotski também postula que existem momentos em que a linguagem é considerada pré-intelectual e o pensamento, pré-lingüístico, porém o grande salto no processo de desenvolvimento da criança ocorre quando a linguagem se torna intelectual e o pensamento linguístico (BERNARDES, 2012). A este respeito, vejamos a consideração de uma das professoras:

Consigo entender esta relação entre linguagem e pensamento, bem como isso tudo contribui para os processos de ensino e aprendizagem. Quando estou na outra escola [nesta a professora trabalha com uma turma regular] e vejo um aluno realizando uma atividade e com ele mesmo falando baixinho, “pensando alto”, percebo esta ação como um retrato disso. Minha preocupação é que talvez nenhum dos alunos que eu atendo na sala de recursos venha a um dia conseguir fazer isso (Gravação realizada durante reunião em 18/09/13).

Esta colocação suscitou interessante debate durante uma de nossas reuniões. A situação descrita pela professora parece-nos bem comum até tentarmos substituir o aluno em questão por um dos nossos com deficiência múltipla. Mesmo sabendo de suas potencialidades é difícil mensurar como estas podem ser desenvolvidas chegando a este ponto. Desde já podemos ressaltar que do início ao fim da pesquisa de campo, não conseguimos identificar evoluções nos processos que nos permitissem visualizar esta situação com nossos sujeitos. Ainda assim, pudemos nos deparar com indícios de como eles podem aprender, uma vez que tenham suas necessidades educacionais atendidas, bem como o recebimento de apoios especializados que vão além da intervenção pedagógica, conforme abordaremos mais adiante.

Ainda sobre a linguagem, é plausível pontuar que nas primeiras etapas do seu desenvolvimento e de sua apropriação, há uma aproximação acentuada com o desenvolvimento da memória. Vigotski ainda explicita que à medida que a linguagem vai sendo transformada pela apropriação de conceitos, a memória também se modifica, assumindo uma dimensão lógico-histórica (BERNARDES, 2012). Deste modo, sendo a memória uma das funções psicológicas superiores que podem ser desenvolvidas (PLETSCH & OLIVEIRA, 2013), nota-se mais uma vez a importância que o desenvolvimento da linguagem tem para o sucesso nos processos de aprendizagem. A seguir, temos trechos que ilustram a nossa análise, destacando as potencialidades da memória de dois dos alunos a partir do estímulo para o desenvolvimento da linguagem:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
19/06	Sala de recursos multifuncionais	10:12h	00:02:33	Ruth fala que vai retomar a atividade que Fernando não terminou no último atendimento. Fala que fará com ele e depois o levará para dar um passeio no pátio (estratégia por conta do choro do aluno no último dia). Fernando reclama: “Ah tia!... eu quero estudar hoje. Naquele dia eu ‘tava’ cansado” (entendemos com certa facilidade). A professora explica que ele vai estudar muito, que o passeio é só no finalzinho. Fernando sorri e está mais disposto, mesmo que reclamando (fazemos comentários sobre isso). De repente, ele grita, lembrando que hoje é dia de jogo do Brasil: “Brasil! Vou vê o jogo!”.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Também por meio da estimulação da linguagem ainda que a aluna Eliza não fale convencionalmente, nota-se o desenvolvimento de sua memória neste segundo trecho:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
31/07	Sala de recursos multifuncionais	13:22h	00:01:43	Eliza está agitada e não quer ir para o computador. Claudia tenta de tudo para convencê-la, mas ela resiste e fica apontando para a janela, repetidamente. A professora conversa com Eliza que primeiro farão atividade no computador. Neste momento, ela se dá conta de que no último atendimento, a atividade inicial foi feita no pátio juntamente com outra turma. Claudia conversa com a aluna (continua apontando para a janela) que

				depois irá ao pátio com ela. Eliza se acalma.
--	--	--	--	---

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

É notório que além da aluna ter lembrado que foi ao pátio no último atendimento, ela gostou da experiência e percebendo que a professora provavelmente não iria repeti-la, fez de tudo para externalizar o seu desejo. Além da memória, nota-se que ela parece compreender a professora e se acalma, tendo a certeza de que a sua linguagem foi compreendida. Podemos elevar esta análise para o entendimento de que houve aprendizagem através desse processo.

Assim, tendo em mente estas questões e abrangência que tomam no âmbito da aprendizagem, percebemos o quanto um aluno com dificuldades para se comunicar pode ter seus processos de elaboração do pensamento prejudicados se considerarmos que a constituição da linguagem se restringe apenas a sua expressão oral, não buscando outras possibilidades para o seu desenvolvimento.

A respeito disso e da função que a linguagem assume em relação à aprendizagem, também podemos considerá-la como instrumento de compensação muito adequado aos alunos que também apresentam a deficiência intelectual. Vejamos a reflexão elaborada na reunião da equipe de pesquisa em conjunto com as professoras a este respeito:

A compensação ocorre a partir do desenvolvimento humano interligando dimensões biológicas, sociais e a dimensão psicológica. Por exemplo, no cego o mecanismo de desenvolvimento é o braile, no surdo a LIBRAS, e ainda existem muitos outros. O instrumento e principal ferramenta no caso do deficiente intelectual é a linguagem, a partir da interação e dos enunciados que a professora propõe a ele é que ocorre o desenvolvimento (Gravação realizada durante reunião com as professoras em 18/09/13).

Sobre a compensação, cabe a consideração de Vigotski (2011) para o entendimento do significado que este termo assume em sua teoria quando se trata da questão da deficiência:

(...) exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (p. 869).

Vigotski compreende a compensação como uma reação da personalidade ante a deficiência no processo de desenvolvimento da criança com defeito (LIMA, ARAÚJO &

MORAES, 2010). O conflito que geralmente acontece por causa da deficiência, trazendo dificuldades para a vida do sujeito também pode criar possibilidades e estímulos de compensação. O defeito torna-se, portanto, o ponto de partida e principal força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade (VIGOTSKI, 1997).

Este conceito de compensação foi intensamente trabalhado por Vigotski nos estudos da defectologia⁶² defendida por ele (VIGOTSKI, 1997). Autores contemporâneos apontam que a defectologia é o principal campo empírico no qual Vigotski se apoiou para a fundamentação de suas concepções gerais, bem como na formulação dos principais conceitos da teoria histórico-cultural (BARROCO, 2007).

Os estudos no campo da defectologia realizados por Vigotski muito tem contribuído para a reflexão em busca do entendimento de como o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência pode transcorrer (GÓES, 2002; VAN DER VEER & VALSINER, 2009; GARCIA, 2012; dentre outros). Góes (2002) destaca que nesses estudos, buscou-se o aprofundamento de formas alternativas, bem como recursos especiais para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência. Este apontamento confirma a compatibilidade destes estudos no contexto de educandos com deficiência múltipla nos quais “o desempenho e as competências são heterogêneos e variáveis” (BRASIL, 2006, p.11). Assim, mesmo considerando que as leis do desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças, ele apontava a necessidade de atenção às especificidades que faziam o desenvolvimento acontecer de modo diferenciado (VIGOTSKI, 1997).

A discussão destes estudos foi relevante para a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos acompanhados em nossa pesquisa, principalmente porque além das limitações motoras e de comunicação, apresentam também comprometimento cognitivo. Continuamente – tanto nas reuniões quanto nos próprios momentos de trabalho no campo - as professoras apontavam a deficiência intelectual dos educandos como o maior complicador para o alcance dos objetivos pedagógicos com os alunos com múltiplas deficiências. Abaixo, temos alguns trechos que ilustram isso:

Após atender o aluno, a professora comenta que o que considera mais difícil de transpor é a limitação cognitiva do aluno. “A dificuldade motora tem jeito: uso adaptações; a dificuldade em falar também tem

⁶² Para maior aprofundamento do contexto em que Vigotski desenvolveu seus estudos da Defectologia, indicamos a leitura de Van Der Veer e Valsiner (2009), Lima, Araújo e Moraes (2010), Fichtner (2010) e Dainêz (2012). Em relação à obra de Vigotski que trata especificamente destes estudos, realizamos a leitura e análise de Vigotski (1997).

jeito, mas conseguir acessar a cognição dele é muito mais difícil. Por isso parto do concreto” (Registro em diário de campo em 12/04/13).

[Professora referindo-se ao uso de instrumentos para “atingir” a cognição do aluno] Então, através de ferramentas, sejam as cores, algum objeto ou outra coisa, de alguma maneira a cognição do aluno vai ser tocada. Pode até não haver uma compreensão do que seja aquilo que eu estou usando naquele momento, mas de alguma maneira, vai despertá-los: seja pelo som, seja pela forma, seja pela cor, seja pela luz (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

[Outra professora comenta sobre a problemática da deficiência intelectual] a gente sabe da nossa dificuldade com os nossos alunos. Pensando nisso, eu faço essa coisa de juntar com outras crianças para promover esta interação e com alguma atividade que eles possam alcançar, para que eles não se sintam aquém em relação aos outros. Aí a gente usa a interação a nosso favor porque, de repente, o colega que está ali, vindo de outra turma e que consegue fazer, vai dar um estímulo diferente do que eu dou, do que ele já tem e aí de repente ele vai conseguir construir este conhecimento, conseguir chegar ali apesar de toda a limitação dele (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

Considerando o caso da deficiência intelectual como o mais complexo para se compreender o desenvolvimento da aprendizagem, Vigotski apontou a necessidade de se buscar evidências para um maior entendimento que levasse à exploração de seus processos (VIGOTSKI, 1997). A este respeito, Garcia (2012) destaca a sua atenção ao estudo do desenvolvimento psíquico para revelar possibilidades, assim como os aspectos que não poderiam ser desconsiderados, indo das condições fisiológicas apresentadas às experiências sociais vivenciadas:

(...) disposições biológicas; as particularidades intelectuais (principalmente as referentes à atividade nervosa superior); a importância das particularidades emocionais; o campo das motivações da personalidade da criança. Além disso, as condições sociais em que a criança vive e se desenvolve, os métodos pedagógicos utilizados, a necessidade de ajuda especial são aspectos fundamentais (p. 72).

Estes apontamentos colaboram para a análise do que observamos em campo uma vez que estes aspectos tão diversos fizeram-se presentes nos processos de aprendizagem dos quatro alunos participantes da nossa pesquisa. Além das limitações devido à associação de suas deficiências, havia questões emocionais, comportamentais e ambientais que de modo algum poderiam ser ignoradas em nossa análise. A seguir, destacamos quatro episódios, cada um referente a um aluno para exemplificar esta nossa colocação:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:25h	00:03:23	Ruth ajeita novamente Marcelo na cadeira e acaba tendo que segurar sua cabeça para que ele possa assistir a um vídeo com música sobre o tema da aula. Como a música propõe contagem, ela vai enfatizando isso com o aluno. (...) Marcelo começa a “ensaiar um choro” e a professora tenta chamar sua atenção para as imagens. Ela canta junto e tenta impedir, conversando com ele, que o choro de fato aconteça. Todavia, a lágrima já escorre. Ela gesticula, brinca, mas Marcelo acaba chorando com toda força, emitindo um som agudo. Ruth comenta que ele costuma ter esse comportamento quando há música.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Além das peculiaridades de Marcelo, também era marcante o comportamento instável de Fernando que por vezes estava tranquilo e bem humorado e de repente acabava se mostrando resistente e intempestivo. A seguir, temos o recorte de um episódio que ilustra esta situação:

Data	Local	Horário	Duração do vídeo	Descrição
08/05	Sala de recursos multifuncionais	10:06h	00:02:33	Ruth inicia aula conversando com o aluno que hoje eles fariam sobre a mamãe, já que está chegando o dia dela. Fala que vão ver também alguns presentes que ele pode dar para ela e que o maior deles é ser um filho obediente. A professora senta-se ao lado de Fernando (está sorrindo e interessado – já está com a mesa adaptada em sua cadeira de rodas). (...) De repente, o aluno abaixa a cabeça e começa a chorar. Ruth para e todo mundo (a docente e as pesquisadoras) começa a lamentar. Ela pergunta o que houve, porque ele estaria chorando. Brinca que ele ficou emocionado, mas que não precisa chorar (Ruth comenta baixinho conosco que acha que é por causa de ter conversado com ele sobre ‘pirraças’ que tem feito com a mãe).

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

A aluna Eliza, além de apresentar grande sensibilidade auditiva que por vezes a deixava bastante incomodada, ainda passava por incômodos provenientes de cólicas. Além

disso, tinha dificuldade em lidar com as situações nas quais sua rotina era alterada ou quando era contrariada, ficando irritada e até mesmo agressiva em relação a si própria:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
31/07	Sala de recursos multifuncionais	13:20h	00:04:55	Claudia coloca os slides (sem música) para trabalhar cada símbolo. Eliza começa a reclamar, fechando os olhos firmemente, cerrando as mãos, batendo-as contra seu rosto e “resmungando”. Por mais que a professora peça que ela abra os olhos e se acalme, conversando delicadamente com ela, Eliza não atende. Chega-se a conclusão de que ela está chateada porque a música foi retirada. Claudia ativa o som. Atendida, Eliza volta a se interessar pelo que está sendo feito e permite a continuidade da atividade, apontando os símbolos de acordo com o que a professora ia perguntando.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Já em Igor, a agressividade e a agitação eram quase que constantes durante os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais:

Data	Local	Horário	Duração do vídeo	Descrição
05/06	Sala de recursos multifuncionais	8:22h	00:04:38	Ruth deseja “bom dia” a Igor, sinalizando em LIBRAS. Também pergunta se está tudo bem com ele (Igor está sentado, prestando atenção). Quando ele desvia atenção, ela tenta recuperar, acariciando seu rosto. Ele mexe no livro; assua o nariz e emite sons de protesto. A professora relembra a história dos “Três porquinhos”, gesticula bastante e faz sinais em LIBRAS. (...) O aluno se agita e tenta “agarrar” a professora. (...) Ela consegue colocá-lo sentado e retoma a atividade; enfatiza o sinal do lobo. Igor pega o livro e começa a amassá-lo. Ruth tenta contê-lo e o coloca sentado novamente; mostra o sinal de casa e o faz com as mãos do aluno; ele ri. Ele assua o nariz e ela o limpa com uma toalhinha. (..) Igor começa assuar; bate e depois belisca a professora.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Tendo em vista que Vigotski não desconsidera questões como estas que eram recorrentes nos sujeitos observados, percebemos a profundidade do seu trabalho

abrangendo desde os estudos sobre a defectologia ao desdobramento de novas concepções através de outras pesquisas que realizou, resultando em um entendimento inovador da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, o conceito de compensação de Vigotski é fundamental para problematizar o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Dainêz (2012) mostra isso em sua pesquisa de doutorado, em andamento, ao analisar tal conceito com o desenvolvimento de dois alunos com diferentes deficiências, inclusive um considerado com múltipla.

A discussão deste conceito com as professoras nos levou a reflexões diversas que foram se concretizando através de mudanças em suas práticas pedagógicas. O entendimento de que o processo de compensação pode colaborar diretamente para os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla estimulou na identificação de potencialidades em seus alunos que poderiam ser desenvolvidas por meio de uma mediação pedagógica diferenciada. O relato de uma das docentes exprime a questão, bem como a consciência de que a compensação não garante sempre o sucesso na aprendizagem:

Estou gostando de estudar sobre a compensação porque me estimula a buscar meios e alternativas que venham a contribuir para a aprendizagem dos meus alunos. Sendo diferente o funcionamento do seu desenvolvimento, entendo que tenho que atender as suas particularidades para que ele aconteça. Isso é compensar! Ainda assim, também entendi que não podemos achar que a compensação vai garantir que ele venha a aprender tudo o que eu espero (Gravação realizada durante reunião em 13/11/11).

A deficiência existente numa criança leva a mesma a querer compensá-la, trilhar outros caminhos de desenvolvimento. Um indivíduo cego reage contra a sua cegueira; bem como o outro com uma deficiência psíquica tenta compensá-la, frequentemente, em forma de sobrecompensações⁶³ referentes às suas limitações nas capacidades intelectuais (FICHTNER, 2010).

Dainêz (2012), com base nas elucidações de Carvalho (2004), destaca o aspecto prospectivo da teorização de Vigotski, o modo dinâmico e as potencialidades que emergem e se realizam continuamente de diversas formas nas relações da pessoa com o mundo. Aponta os processos de conversação e de interações sociais, como o lócus da

⁶³ Dainêz (2012) nos auxilia no entendimento deste termo utilizado por Fichtner (2010): “essa forma de ‘sobrecompensação’ que aparece no desenvolvimento detido por uma deficiência representa, segundo o autor, um processo criativo, em que as funções concretas conseguem repor, exagerar, igualar, criar diferentes caminhos e ligações” (p. 32).

compensação, nos chamando também a atenção sobre os caminhos que este processo pode levar: “a compensação pode ter diferentes desfechos, contudo, qualquer que seja o seu resultado, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui sempre um processo criador de (re) construção da personalidade” (DAINÊZ, 2012, p. 33).

Esta proposição é importante para a nossa análise, pois muitas vezes no início da pesquisa ao abordar sobre os processos de ensino e aprendizagem, víamos que a maior preocupação tanto nossa quanto das docentes se voltava principalmente à cognição. O referencial vigotskiano nos ajudou a levar em consideração outros aspectos como a própria constituição da personalidade. Mediante as peculiaridades dos nossos alunos, esta tendência inicial com certeza não abarcaria a complexidade de seu desenvolvimento, bem como em relação ao fato de que não garantiria a aprendizagem.

É pertinente ressaltar que a compensação não é a cura da deficiência, mas propicia o desenvolvimento de áreas potenciais (VIGOTSKI, 1997). Durante as reuniões de estudo com as professoras, procuramos conscientizá-las sobre isso. Abaixo, segue trecho com considerações feitas por uma das docentes em discussão sobre a compensação:

Vendo todas estas limitações do nosso aluno, a gente tenta fazer o estímulo onde se percebe que tem uma entrada maior. Porque se tem uma deficiência auditiva, Vigotski fala da compensação dessa deficiência, então, se a gente estimular a outra parte, de repente se consegue atingir aquele aluno. A gente precisa encontrar esse canal onde o aluno tem maior receptividade, onde ele consegue. É questão de trilhar um outro caminho, aquele caminho que o biológico não permite, mas que pela cultura a gente consegue trilhar um diferente para alcançar aquele objetivo. Não é que o aluno vai deixar de ter deficiência. Acho que essa é a essência também da compensação (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

Nota-se, portanto, a necessidade de se impetrar esforços para que a mediação pedagógica propicie aos educandos o desenvolvimento de mecanismos de compensação. No acompanhamento dos educandos com deficiência múltipla, percebe-se a complexidade deste trabalho, exigindo que as professoras tivessem um olhar atento aos mínimos detalhes que pudessem evidenciar esta questão, ainda mais porque estes educandos apresentam associadas diferentes modalidades de deficiências.

Neste ponto, levando-se em consideração as limitações motoras e de comunicação apresentadas pelos alunos alvo da pesquisa, devemos pontuar as possibilidades que observamos através do uso de tecnologias assistivas, funcionando como instrumentos

externos para viabilizar processos de compensação. Pesquisas recentes tem se dedicado a investigar as possibilidades dessa área para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência (NUNES & SANTOS, 2013; PELOSI, 2013; WALTER, TOGASHI & NUNES, 2013; e outros). Especificamente sobre o público com deficiência múltipla, destacamos as pesquisas de Cormedi (2013), Maia (2013) e Pires (2013).

Pletsch (2013; 2014) chama atenção para essa possibilidade evidenciada em nossa pesquisa - recursos de TA, tratados como instrumentos de compensação - ressaltando esta prática a partir da fundamentação teórica nos estudos de Vigotski. Para ilustrar este aspecto, destacamos a fala de uma das professoras durante entrevista realizada, bem como duas situações registradas em vídeo durante a pesquisa de campo:

Pesquisadora: Como o acesso ao conhecimento das áreas de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa pode colaborar para os processos de ensino e aprendizagem com alunos deficientes múltiplos?

Professora: Já começa aí na questão da compensação... a tecnologia assistiva já ajuda nisso. A gente tem um aluno que tem uma dificuldade, e aí a gente quer usar um outro canal um pouco mais aberto; essa tecnologia vai ajudar justamente nesse canal (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
10/04	Sala de recursos multifuncionais	10:11h	00:00:33	A professora começa atividade em folha com Fernando (está sentado na cadeira de rodas, com adaptação de mesa fixada a ela – tem uma presilha que prende a folha do exercício).

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Ainda a este respeito, também vale ressaltar outro recorte de episódio:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
12/06	Sala de recursos multifuncionais	10:17h	00:01:40	Em atividade no computador, Ruth estimula o aluno na escrita e leitura dos encontros vocálicos. (...) Fernando escreve em caixa de texto abaixo da palavra que ele está observando. A professora o incentiva a identificar as letras, localizando-as no teclado (ele tecla com o auxílio da uma nova adaptação fixada em seu dedo indicador) e por último lê o que escreveu.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Neste contexto, também identificamos que o uso dos conhecimentos obtidos na área da comunicação alternativa poderia viabilizar o processo de compensação em relação às limitações na oralização dos alunos. O episódio a seguir exemplifica esta constatação:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
21/08	Sala de recursos multifuncionais	10:17h	00:02:20	Fernando pergunta algo para a pesquisadora. Tentamos entender: primeiro achamos que ele está perguntando onde mora, depois perguntamos se ele está se referindo a jogar bola (...) O aluno tenta fazer-se entender mas, não conseguimos – comentamos sobre a importância dele ter acesso a um trabalho específico de comunicação alternativa uma vez que o que o prejudica mais, muitas das vezes é a dificuldade em se comunicar.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

A partir dessas considerações, começamos a discutir com as professoras como a comunicação alternativa poderia ser utilizada como instrumento para a compensação desta dificuldade na oralização dos sujeitos. Além de considerar que ela colaboraria a longo prazo na comunicação, também tínhamos em mente toda a discussão sobre a importância da linguagem para a aprendizagem. A fala de uma das professoras ilustra o seu entendimento da utilização da CAA para o desenvolvimento da linguagem, trazendo benefícios para o processo de aprendizagem:

Temos aprendido o quanto a linguagem é fundamental para a aprendizagem. Assim, se o meu aluno não pode falar e eu sei que a linguagem é muito mais que isso, preciso encontrar formas dele desenvolvê-la ainda que não seja do jeito tradicional. Neste ponto, vejo que a comunicação alternativa ajuda muito, não só para os sujeitos poderem “falar”, mas também raciocinar (Gravação da entrevista realizada em 13/11/13).

Neste sentido já havia o consenso na equipe envolvida na pesquisa de que a comunicação alternativa poderia colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem não se constituindo apenas como elemento compensatório para a comunicação, mas para a construção de esquemas mais abstratos como os que envolvem o próprio pensamento, beneficiando assim, a aprendizagem. Vejamos alguns episódios que ilustram esta questão:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
21/08	Sala de recursos multifuncionais	09:23h	00:02:24	Ruth mostra para o aluno a miniatura de um leão. Imita novamente o leão e o associa à imagem do animal nos slides. A professora fala do seu pelo, destacando que é macio. Para tanto, ela pega um bichinho de pelúcia para o aluno sentir esta maciez. Marcelo observa quietinho (...). A professora aponta que o pelo das vacas também é macio e novamente passa a pelúcia no aluno.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Esta vinheta com o aluno Marcelo ilustra a utilização de ideias e recursos de comunicação alternativa de baixa tecnologia que se tornaram recorrentes na prática pedagógica das professoras ao longo da pesquisa (neste caso, miniaturas dos animais e as imagens nos slides). A utilização de materiais e estratégias provenientes dessa área para que se constituíssem como instrumentos de compensação era avaliada de acordo com as peculiaridades de desenvolvimento apresentadas pelos alunos. Deste modo, assim como a utilização de miniaturas era adequada para Marcelo, que tinha muita dificuldade de abstração, para outros alunos como Fernando já se via a possibilidade de iniciar o trabalho com sistemas gráficos de comunicação. Vejamos abaixo um exemplo:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
19/06	Sala de recursos multifuncionais	10:21h	00:01:03	A professora está mostrando slides com símbolos do sistema PCS. Mostra um respectivo a estar zangado e pergunta se Fernando está assim, ele responde que sim balançando a cabeça e sorrindo. A professora pergunta o que aconteceu para ele ficar zangado, lembrando-o de que ele tinha dito que estava feliz.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

A identificação das possibilidades provenientes das tecnologias assistivas, bem como da comunicação alternativa e ampliada como instrumentos de compensação foi sendo explorada ao longo da pesquisa. Além da percepção de como poderiam ser utilizados pela prática pedagógica, era necessário adquirir materiais ou construir quando isso era possível.

A este respeito, vale registrar que por meio do financiamento que a pesquisa recebeu foi possível adquirir para o trabalho pedagógico com os alunos, equipamentos que

oportunizassem a utilização de recursos da área das tecnologias assistivas e, a partir da comunicação alternativa e ampliada. Além da utilização desses equipamentos, as professoras passaram a construir materiais de baixa tecnologia pertinentes à comunicação⁶⁴.

Para a confecção dos referidos materiais, mediante ao curto espaço de tempo que uma pesquisa de mestrado costuma ter, bem como a necessidade que há de maior sistematização educacional destes alunos, optamos, em pleno acordo com as professoras, focalizar materiais que não fossem muito complexos. Neste sentido, cartões e pranchas passaram a ser construídos utilizando fotos ou gravuras que já fossem familiares aos alunos. Aspecto importante para não cairmos no equívoco de exigir um grau de abstração que fosse além das atuais possibilidades dos educandos.

A este respeito, até mesmo a gradativa inserção de símbolos PCS (exemplificados no terceiro capítulo) com os alunos Fernando e Eliza foi realizada sem a utilização de pranchas com muitos símbolos. Até mesmo a escolha por este sistema em meio a tantos outros foi devido à simplicidade de seus contornos e objetividade das informações. Para a utilização destes, primeiramente era realizada a associação de suas imagens com gravuras reais para facilitar a sua significação.

A partir do que foi realizado, evidenciamos que o trabalho com esses recursos entendidos como ferramentas para propiciar a compensação foi bem sucedido. Ainda assim sabemos que falta muito para que eles venham a se consolidar de fato, mas que podem fazer a diferença não somente nos processos de ensino e aprendizagem, mas na vida desses sujeitos. O episódio a seguir ajuda a exprimir esta nossa constatação:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
21/08	Sala de recursos multifuncionais	10:26h	00:05:40	Em meio à atividade, Fernando fala algo que ninguém consegue compreender (...). Sobre este impasse na comunicação, Ruth diz para Fernando que quando a mãe dele chegar vai perguntar a ela o que ele está querendo falar. A pesquisadora fala para Fernando que se ele aprender a escrever no computador, ele vai ter mais facilidade de se comunicar (ele ouve e concorda balançando a cabeça). Ele tenta perguntar

⁶⁴ Recursos de baixos custos de tecnologia assistiva de um modo geral já eram confeccionados por uma das professoras em parceria com a autora desta dissertação, uma vez que já atuavam há alguns anos no AEE com alunos com deficiência múltipla com severos comprometimentos motores.

				alguma coisa (perguntamos se é sobre bola, se é sobre namorado...). Ele exclama: “Ah Jesus!” (comentamos que ele é bem humorado, se não já estaria “batendo” na gente). Damos a ideia dele continuar a atividade enquanto tentamos entender o que ele disse. Ele insiste (...). Percebe-se o esforço do aluno tentando falar mais alto ou pausadamente para ser compreendido.
--	--	--	--	---

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Situações como estas nos mostram o quanto alternativas diferenciadas para a comunicação pode fazer a diferença na vida de uma pessoa. A insistência do aluno para se fazer compreender e em não aceitar que fizéssemos interpretações erradas da sua intenção comunicativa, nos levou a pensar nas novas conquistas que ele alcançará se tiver a oportunidade de compensar a sua limitação na fala.

A partir das análises realizadas é possível reforçar que os recursos das tecnologias assistivas podem se constituir como ferramentas externas de compensação para as limitações motoras. A relação entre linguagem e compensação foi sendo constituída a partir do uso de recursos da comunicação alternativa nas práticas pedagógicas. De fato, mais pesquisas precisam ser realizadas para aprofundar tal relação, inclusive com sujeitos que não apresentam dificuldades tão acentuadas na linguagem. Todavia, nossas análises indicam pistas para novas investigações a partir das considerações que destacamos.

Ainda nessa direção, um dos aspectos evidenciado ao longo da pesquisa e que consideramos bastante atual para discutir os processos educacionais de alunos com deficiências, e, particularmente múltiplas, se refere ao campo da neurociência. Esse tema será foco do último tópico deste capítulo.

5.2.1. Estudos da neurociência e suas implicações para a aprendizagem

Nos encontros realizados com as professoras em concomitância com as observações de campo nos foi apontado pelas docentes do AEE o interesse em aprofundar conhecimentos sobre a área da neurociência focando a aprendizagem. Os trechos abaixo ilustram um pouco desses episódios:

Em alguns momentos gostaria de buscar outros campos para entender melhor como se processa a aprendizagem do meu aluno. Entender como funciona seu cérebro. Ler coisas sobre isso (Gravação realizada durante reunião em 05/06/13).

Olha só, ele “estacionou” por alguma coisa que não foi feita lá atrás. Os neurônios dele estão todos lá, mas pela falta de estímulo que ele tem o desenvolvimento não acontece. Li alguma coisa sobre a neurogênese (...). Eu fiz uma anotação interessante sobre isso... (Gravação realizada durante reunião em 18/09/13).

Como o cronograma já estava apertado não foi possível realizar discussões profundas com as professoras sobre este campo. No entanto, com base em suas colocações que evidenciavam a necessidade de melhor conhecer as implicações pedagógicas desta área, bem como as questões que emergiram das observações em campo, nas próximas linhas faremos breves considerações, relacionando-a com os aportes da teoria histórico-cultural.

Segundo Lofti (2013), levando em consideração o aspecto físico do organismo humano, o aprendizado ocorre no sistema nervoso central e depende da interação entre fatores biológicos (genéticos, bioquímicos e fisiológicos) e ambientais (meio ambiente físico, social e cultural). A autora expressa em conformidade com a teoria histórico-cultural, que a aprendizagem e o desenvolvimento estão correlacionados entre si desde os primeiros dias de vida:

O processo de aprendizagem faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento, que aparecem, inicialmente nas atividades coletivas e, em seguida, nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento (LOFTI, 2013, p. 77 - 78).

Kassar (2013), relacionando estas ponderações especificamente a conceitos trabalhados a partir da teoria histórico-cultural, nos conduz ao seguinte raciocínio: “o entendimento a respeito do desenvolvimento e do aprendizado dos indivíduos traz, em seu cerne, a discussão sobre a especificidade do comportamento humano e do que Vygotsky chamou de funções mentais superiores” (p. 95). Também propõe isso em relação às questões da linguagem e do pensamento humano conforme já discutimos ao longo da nossa análise. A respeito dos estudos de Vigotski, Andrade e Smolka (2012) destacam o interesse que havia em relação à fisiologia humana:

Dentre os vários termos que aparecem no cenário do trabalho vigostskiano acerca do desenvolvimento humano, a questão do funcionamento cerebral é uma das que merecem destaque. O cérebro em funcionamento (aquilo que muda) e o funcionamento do cérebro (aquilo que permanece) são instâncias que se entrecem (p. 700).

Considerando que três dos alunos com deficiência múltipla participantes da pesquisa também tiveram estes quadros desenvolvidos por alterações que afetaram estruturas neurais, nos cabe trazer alguns dos apontamentos que Lofti (2013) faz a respeito de funções orgânicas às quais estão relacionadas⁶⁵. Primeiramente, destaca que o processo de formação do sistema nervoso central, inicia-se na segunda semana de gestação, ocorrendo no primeiro trimestre as maiores alterações morfogênicas. Devido a isso, a autora aponta: “insultos orgânicos que incidam nos primeiros meses de gestação podem trazer como consequência a má formação do feto” (LOFTI, 2013, p. 78). Esta situação foi explicitada por uma das professoras em relato feito sobre a condição de um aluno durante a pesquisa de campo:

[Depoimento da professora] O quadro dele de deficiência múltipla foi causado por má formação. Durante a anamnese com a mãe, não ficou muito claro o que houve, se tomou alguma substância que não poderia. Perguntei o que os médicos falaram na época, ela também não soube informar. O que a mãe tinha certeza era que houve má formação no início da gravidez (Registro do em diário de campo em 12/04/13).

Segundo a autora, a aprendizagem depende de sinapses – através delas um impulso é transmitido de uma célula para outra. “Os neurônios estabelecem conexões entre si, formando as redes neurais, tornando possível o aprendizado seja o de comportamentos inatos (sugar, chorar, bocejar) ou os denominados processos mentais superiores (raciocínio, linguagem)” (LOFTI, 2013, p. 80). Abaixo temos o comentário que emergiu sobre o assunto durante uma das reuniões com as docentes:

Professora: Tem aquele momento em que a aprendizagem acontece no cérebro... tem o funcionamento das sinapses...

Pesquisadora: Não é só na escola que o desenvolvimento das sinapses ocorre, ocorre em vários âmbitos da vida. Isso passa por uma questão maior. (...). Tem estudos que comprovam que o meio externo e o desenvolvimento das sinapses influencia sim, a grande questão é como desenvolver isso, de maneira eficiente. Que afete (Gravação realizada durante reunião em 18/09/13).

O entendimento deste processo, nos ajuda a compreender o quanto é complexo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que tenham algum tipo de comprometimento

⁶⁵ Recomendamos a leitura do trabalho produzido pela autora (LOFTI, 2013) para os interessados em aprofundar o conhecimento específico das áreas da embriogênese, histologia e anatomia do sistema nervoso. Não discorreremos sobre elas porque assim perderíamos o foco da nossa análise.

nesta região. Também ajuda a compreender melhor que os desafios para estes sujeitos já começam em atividades aparentemente simples:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:25h	00:02:35	Dando continuidade ao exercício, Ruth enfatiza o proposto, lembrando Marcelo de que tem que sorrir quando ela mostrar a cor vermelha. O aluno apenas observa. A professora, então, volta enfatizar os nomes das cores (vermelha e azul), mostrando as pranchinhas laminadas. Insiste novamente na indicação da cor pelo sorriso, mas o aluno não corresponde. Ela balança a placa vermelha, faz diversos movimentos para enfatizar a cor, mas parece que o aluno não está entendendo o que está sendo apresentado. (...) Com um acesso de tosse de Marcelo, a professora resolve parar.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Por outro lado, reforça nossos argumentos sobre a necessidade de buscar caminhos alternativos não sendo aceitável ficarmos restritos apenas ao que o biológico oferece naquele momento:

A professora percebendo que Marcelo não tem correspondido aos estímulos que tem realizado, comenta que começou a pensar em outras possibilidades para não ficar sempre insistindo nas mesmas propostas. Antes achava que pela insistência conseguiria, agora reflete se por acaso não há uma outra possibilidade melhor (Registro em diário de campo em 21/08/13).

Na atualidade, cada vez mais estudos voltam-se para a neuroplasticidade. Lofti (2013) a define como a propriedade do sistema nervoso central de modificar seu funcionamento e reorganizar-se estruturalmente para compensar mudanças ambientais ou lesionais. Kassar (2013) nos ajuda na compreensão da natureza destes estudos:

Em sua organização, todo o sistema central está, direta ou indiretamente, sob o controle do córtex, que recebe informações do meio que o circunda. Esse meio é o mundo humano, impregnado de significados desenvolvidos na história humana. Por outro lado, o fato de a organização cerebral da atividade mental constituir-se a partir de complexos sistemas funcionais interdependentes, desenvolvidos na evolução social do homem, propicia ao sistema neurológico alta plasticidade e capacidade de rearranjar-se (p. 99).

Nesta direção, é possível afirmar que os alunos acompanhados pela pesquisa apresentam a seguinte condição: “um cérebro lesionado não é um cérebro inativo e tem a capacidade de aprender ou restabelecer comportamento anterior, pelo princípio da neuroplasticidade” (LOFTI, 2013, p.92). Comprovando-nos a riqueza e até mesmo a atualidade dos estudos de Vigotski sobre a defectologia, cabe lembrar que ele já citava estudos a respeito da neuroplasticidade, considerando-os na sua formulação sobre os processos internos de compensação (VIGOTSKI, 1997). Isso mais uma vez comprova a importância desses alunos terem acesso a um ensino sistematizado. Tal aspecto é reforçado pelo relato de uma das mães “ele não fazia nada, mas a partir do momento em que ele passou a frequentar a escola, ele pareceu despertar” (Registro em diário de campo em 10/04/13).

Ainda sobre a neuroplasticidade e sua relação com a teoria histórico-cultural, temos o seguinte registro:

Pesquisadora: Ainda sobre Vigotski... Sobre a questão da plasticidade e compensação.

Professora I: Como, por exemplo, o cego que tem a audição bem apurada.

Pesquisadora: Isso não quer dizer que ele cura a cegueira, mas que ele usa recursos da audição para compensar sua deficiência. No caso da deficiência intelectual o desenvolvimento passa pelo sistema nervoso central, e o estímulo da compensação nesse caso passa pelo estímulo de mais sinapses, axônios e neurônios. Ou seja, quanto mais precoce o estímulo com diferentes recursos, mais possibilidades esse sujeito terá em compensar suas especificidades no desenvolvimento (Gravação realizada durante reunião com as professoras em 18/09/13).

Apesar dessas considerações sobre a necessidade precoce da intervenção, a teoria histórico-cultural mostra que mesmo no caso dos alunos da pesquisa, alguns já adolescentes, a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento. Em outros termos, de acordo com as proposições de Vigotski, a linha cultural pode suplantar a biológica, possibilitando o surgimento das funções psicológicas superiores. A partir deste princípio, bem como da ideia que apresenta sobre cultura enquanto produto da vida social e da atividade humana entende-se que todas as funções superiores são relações sociais internalizadas (KASSAR, 2013).

No contexto atual da neurociência, o desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas, neurológicas, cognitivas e comportamentais que ocorrem de maneira ordenada, ainda assim os aspectos sociais apresentam importante papel de influência (LOFTI, 2013). Isso se evidenciou fortemente ao longo da pesquisa, uma vez que fomos surpreendidos com reações ou atitudes que não esperaríamos dos alunos em função de seus comprometimentos. Um dos registros selecionados evidencia isso:

Por causa da proposta e da torcida de todos na sala, notamos o esforço da aluna em esticar o braço e pegar a peça com a adaptação. Eliza estava visivelmente motivada. A aluna se superou e ainda surpreendeu a todos por ter mostrado que de fato tinha entendido o que havia sido pedido, bem como pelo movimento que conseguiu fazer (Registro em diário de campo em 31/07/13).

Como podemos ver, a utilização de “elementos mediadores” ajudam a proporcionar bases para o desenvolvimento de cada indivíduo em sua particularidade (KASSAR, 2013). Para entender esse processo, Kassar indica a importância do entendimento dos signos e os instrumentos⁶⁶, conforme já abordamos anteriormente. A partir de nossa pesquisa podemos dizer que os recursos de tecnologias assistivas e comunicação alternativa se constituíam, ora como signos, ora como instrumentos mediadores da aprendizagem:

Professora: Quanto às tecnologias assistivas e a comunicação alternativa, estas são importantes para o desenvolvimento dessas crianças que têm múltiplas deficiências, até porque é o meio que a gente tem de alcançá-las. São ferramentas mediadoras (Gravação realizada em reunião com as professoras em 13/11/13).

[Consideração feita por uma das professoras] O quanto estas tecnologias são importantes para gente. Porque se nós não dispusermos de materiais que visualmente cheguem, que estejam mais próximos das necessidades da criança para que ela possa se apropriar, tentar perceber por si própria, ficaria muito mais difícil. Nosso papel é intermediar isso, fazer com que ela perceba os objetos e a partir dali, passar para as imagens como no caso da comunicação alternativa. Isso é importante para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento de um modo geral (Gravação realizada durante reunião com as professoras em 13/11/13).

Em síntese, o debate sobre a neurociência nos mostrou a partir das referências usadas, que em momento algum houve apontamentos que viessem a “condenar” as possibilidades de desenvolvimento de alunos com deficiências. Nem mesmo em relação aos que apresentam comprometimentos intelectuais severos, como em muitos casos de

⁶⁶ Morato (2001) aprofunda esta questão.

alunos com deficiência múltipla. Pelo contrário, o trecho abaixo nos encoraja a buscar as potencialidades dos educandos a partir de suas especificidades:

Quando a criança entra na escola, para o processo de aprendizagem escolar, já traz um caminho de aprendizado dinâmico e complexo em que social e biológico estão intimamente interligados. Muitas vezes, o professor prende-se às aparências que a biologia apresenta, ignorando o fato de que as capacidades especificamente humanas não são ‘dadas’ biologicamente, mas são construídas (...) o amadurecimento das funções corticais superiores está totalmente ligado ao processo de aprendizagem. Os argumentos acima apresentados expõem que o desenvolvimento e a maturidade neurológica não se dão por um processo exclusivamente interno, definido biologicamente, independente da aprendizagem. Muito diferente disso, a maturação biológica necessita da aprendizagem, para que resulte daí um desenvolvimento com características especificamente humanas (KASSAR, 2013, p. 103 – 104).

No próximo capítulo discorreremos sobre as práticas pedagógicas observadas, as quais, de maneira geral, focavam o processo de aprendizagem de alunos para possibilitar-lhes desenvolvimento.

CAPÍTULO 6

O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência múltipla

Faz-se necessário focar nas possibilidades, em como promover capacidades, e não se limitar em identificar as dificuldades (PIRES, 2013, p. 364).

Neste capítulo, apresentamos os dados sobre as práticas pedagógicas das professoras no atendimento educacional especializado (AEE) dirigidas para alunos com múltiplas deficiências. Primeiramente, abordamos a formação profissional docente tendo em vista as concepções identificadas sobre o trabalho realizado no AEE. Em seguida, apresentamos as análises sobre as especificidades da prática pedagógica com alunos com múltiplas deficiências em salas de recursos multifuncionais e o papel da avaliação neste contexto. Por último, levantamos algumas das problemáticas que se evidenciaram ao longo da pesquisa e que podem influenciar diretamente nos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Como no capítulo anterior, organizamos um quadro com o delineamento que conduzirá a análise ao longo desse capítulo:

Quadro 24: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas

Objetivos específicos que buscamos contemplar nessa etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Contribuir para o processo de formação de professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências matriculados no atendimento educacional especializado	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas.	Formação profissional inadequada para atender no AEE	A formação de professores para atuação no atendimento educacional especializado
		Falta de conhecimentos específicos para uma prática pedagógica mais adequada	
Refletir sobre as possibilidades de uso das tecnologias assistivas e a comunicação alternativa e ampliada para a construção da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências		Complexidade do trabalho pedagógico com alunos com quadros graves de deficiência múltipla	As práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais para alunos com múltiplas deficiências
		Necessidade de avaliação pedagógica e multidisciplinar adequadas principalmente no caso de alunos com comprometimentos mais	

		severos	
Conhecer as especificidades e necessidades educacionais especiais de sujeitos com múltiplas deficiências, a fim de buscar práticas e recursos adequados às suas demandas pedagógicas.		Distância entre as legislações que normatizam o AEE da realidade que é vivenciada	Problemáticas que permeiam o contexto das salas de recursos multifuncionais e influenciam diretamente nas práticas pedagógicas

6.1. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado: percepções e representações

Nesta dissertação, procuramos expor o quanto os processos de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência múltipla, precisam ser entendidos levando em consideração a sua complexidade. Deste modo, considerando que as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas à formação dos professores, discutiremos a questão à luz do que foi observado em campo e nos relatos das professoras participantes.

Como vivemos em tempos de políticas de inclusão escolar é importante entender a formação de professores nesse contexto. Glat e Nogueira (2002) nos auxiliam, fazendo importante análise a respeito. Esses autores criticam o fato de persistirem práticas pautadas numa visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem dos diferentes alunos. Para eles essa concepção estava diretamente relacionada com a formação distante dos pressupostos da Educação Inclusiva. Posteriormente, Glat e Pletsch (2012) trazem um balanço sobre a mesma questão mostrando a preocupação das universidades e sistemas públicos de Educação em relação à formação docente. Ainda assim, é observado pelas pesquisadoras que tais ações, assim como indicado em nossa pesquisa, não tem sido o suficiente para que haja de fato transformações nas práticas escolares. Para Fontes (2007) “uma das razões, apontadas pelos próprios professores, é que os programas de formação continuada, mesmo quando teoricamente consistentes, estão muito distantes da realidade escolar e não apresentam respostas à suas inquietações cotidianas” (*apud* GLAT & PLETSCHE, 2012, p. 110). Essa colocação em muito se assemelha com a fala de uma das professoras participantes da nossa pesquisa:

Confesso que fico muito desanimada com certas capacitações. Na maioria das vezes o que é proposto não tem nada haver com a nossa prática. Parece que quem planeja os cursos e palestras não conhece a nossa

realidade... a gente vai lá para ouvir coisas que em muito pouco se consegue aproveitar na prática com os nossos alunos. Nesses momentos penso que era melhor ter ficado na escola atendendo as minhas crianças (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Na mesma direção Pletsch (2013) conclui com base em diversos autores que um dos motivos é que a formação inicial e continuada permanece enfatizando a discussão das dificuldades específicas das deficiências dos alunos. Por isso, os docentes se tornam especialistas apenas em dificuldades e não recebem capacitação para lidar com as demandas de atuação em meio à realidade educacional do país:

Na verdade eu gostaria de receber orientações que me ajudassem na minha realidade. O que se apresenta nas capacitações parece não ter haver com os problemas que vivencio no dia a dia na escola. Pode parecer que quero receita de bolo, mas não é isso não! Só gostaria de não ficar perdendo tempo com teorias que não tem me ajudado na minha prática (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

O depoimento acima reforça a análise de que a formação inicial e continuada não tem sido eficaz para que se propicie o desenvolvimento de novas práticas no contexto educacional. Ao contrário, parece-nos que o propósito de ofertar formações continuadas, em grande medida, é para atender somente aspectos legais. Garcia (2013) a partir do levantamento das políticas recentes (apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho) faz uma análise interessante. Por exemplo, sobre o programa federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade”⁶⁷, o foco da formação é somente o atendimento educacional especializado (AEE) e para a autora essa formação pouco tem contribuído para quem atua nesse modelo de suporte. Ou seja, ainda não existe consenso teórico-metodológico sobre qual formação seria a melhor para a realidade brasileira, uma vez que se precisa levar em conta a heterogeneidade socioeconômica do país (PLETSCH, 2005).

Tomando como referência as questões apontadas, nos questionamos: Como tem se desenvolvido a formação dos docentes para o AEE? Em quais condições? Essa formação tem sido coerente com as demandas das práticas pedagógicas, colaborando efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência? Para iniciar a reflexão sobre essas questões, o episódio a seguir é pertinente:

⁶⁷ Sua finalidade foi disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (PLETSCH, 2011; 2012; GARCIA, 2013).

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
08/05	Sala de recursos multifuncionais	10:22h	00:05:03	Durante a tentativa de realização de atividade, a professora pergunta a Fernando se ele daria de presente para sua mãe “óculos”. Ele responde que não, bem como em relação aos objetos anteriores, continua irredutível. Começa a ameaçar chorar. Ruth questiona por que ele não está legal, começa a querer saber o que ele está sentindo, se hoje ele não quer estudar. Fernando não se tranquiliza. A professora sugere então só conversar. Faz perguntas: “qual a cor dos olhos da mamãe?... castanhos! Qual a cor de seus cabelos?... loiro!” A professora mesma ia respondendo já que ele não se manifestava. O aluno observa e depois começa a chorar intensamente. A professora para e olhando para nós comenta: “a gente estuda, estuda, faz inúmeras capacitações e no final não sabe o que fazer num momento como esse!”.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Na tentativa de encontrar respostas para essas perguntas retornamos à resolução que regulamentou o AEE em nosso país, Resolução 4 (BRASIL, 2009). No artigo 12, o documento indica a formação do professor que atua nesta área: “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Todavia o texto não é claro. Seria uma graduação em Educação Especial? Curso de Pedagogia acompanhado por uma especialização em Educação Especial? Licenciaturas? De acordo com essa leitura e às dúvidas que dela suscitam, consideramos que a resolução não especifica a formação necessária para o professor que atua no AEE. Não se encontra nele a regulamentação devida para a questão, nem há apresentação de normatizações ou orientações para que se garanta uma formação mais adequada para os professores que venham a buscá-la nos cursos de nível superior. Schirmer (2012) ressalta essa indefinição na formação inicial. A autora lembra que pesquisas mostram entraves curriculares e as dificuldades para se chegar a um consenso quanto a formação mais adequada, visando o preparo eficiente dos profissionais para receberem alunos que apresentem algum tipo de deficiência.

Diante dessas questões e levando em consideração que as professoras participantes da pesquisa eram formadas em Pedagogia e haviam cursado especializações na área da Educação Especial (conforme o disposto no quadro 18, página 88), fica o nosso questionamento: essas professoras se sentiam preparadas para atuar no AEE? Vejamos a percepção delas:

Honestamente, não me considero adequadamente capacitada para o trabalho que realizo. Na verdade, as verdadeiras contribuições para a minha prática acabam vindo do que eu acabo buscando por conta própria quando me deparo com alguma problemática. Você não acha? [pergunta para a outra professora que confirma balançando a cabeça positivamente] Não estou dizendo que é possível estar plenamente capacitada para o trabalho, nem estou desprezando o que aprendi na faculdade ou em outros cursos, o que aprendi lá foi muito importante, mas muita coisa eu só fui aprender na hora da prática, no sufoco... (Gravação realizada em reunião do dia 05/06/13).

Ainda sobre a formação retomamos uma discussão de 1999 realizada por Bueno e ampliada por Glat & Pletsch (2012) que se refere à formação generalista ou a de professores especialistas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) reconhece em seu artigo 59 a importância de se formar professores especializados para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, independente da modalidade de ensino em que estejam inseridas. Na análise de Pletsch (2009) a proposta do trabalho colaborativo entre professor do AEE e da classe regular prevista na LDB contemplaria o seguinte:

(...) combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular (PLETSCH, 2009, p.40).

Tomando a Resolução 4 (BRASIL, 2009) podemos considerar que apesar de não haver o apontamento claro a respeito da formação para o professor que atua no AEE, em seu artigo 13 são definidas as atribuições que este profissional deve ter. Ressaltamos que muitas destas dependeriam da garantia de um programa específico de formação. Vejamos dois dos incisos que este artigo apresenta:

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art.13).

Assim, vemos a definição de atribuições, porém sem a preocupação em assegurar a este professor reais possibilidades de desenvolvê-las, sendo transferida para ele a responsabilidade de buscar subsídios que venham a possibilitar o desempenho de suas funções. Questão como essa se evidenciou em diversos relatos das professoras. Cabe ser ressaltada a crítica que uma das docentes faz em relação à formação continuada:

Considero muito importante estar bem preparado para o atendimento do AEE, mas a gente tinha que ter mais suporte para isso. Muitas professoras até estão mais preparadas, mas porque já têm uma vasta experiência e o que elas sabem foi porque “correram atrás” para saber (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

No trecho a seguir, a professora afirma que quando há oferta de momentos de capacitação não tem garantida a sua participação:

Às vezes surge uma palestra ou até mesmo um curso que talvez fosse de fato interessante para a minha formação. Mas como eu trabalho em duas redes diferentes e o curso acaba sendo no turno da rede que eu não estou na sala de recursos eu fico dependendo da boa vontade e compreensão da outra diretora para me liberar – algo que é muito difícil porque dificilmente tem alguém na escola disponível para ficar com a minha turma (Gravação realizada em reunião do dia 05/06/13).

No caso específico do inciso VII fica evidente a necessidade de se conhecer e dominar o conceito de tecnologia assistiva para que este possa ser ensinado e utilizado conforme o texto estabelece. Conhecimento este que deveria ser garantido na formação inicial e continuada dos professores do AEE. Em outro relato, observamos inferência direta à necessidade de que se garanta uma formação que contemple conceitos mais específicos para uma melhor atuação pedagógica no AEE:

Antes do trabalho realizado nessa pesquisa, eu já tinha ouvido sim sobre as tecnologias assistivas, porém nunca tive a oportunidade de fazer um curso ou até mesmo assistir uma palestra de verdade sobre isso. Do mesmo modo, nunca tinha sentado para estudar e discutir textos que abordassem especificamente sobre como é delicada a aprendizagem dos alunos com deficiência (Gravação realizada em reunião do dia 03/07/13).

Segundo Bridi (2011), a antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão – SECADI) fez investimentos na formação de professores para a realização do atendimento educacional especializado. Segundo os dados apresentados pela autora, em 2007, iniciou-se um processo de formação continuada de professores de redes municipais, em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de Educação à distância. Uma das professoras por já estar atuando no AEE desde 2006, conta que participou de um desses cursos à distância:

Quando chegou a proposta de fazer um curso à distância para me capacitar para trabalhar no AEE, a princípio eu fiquei preocupada se daria certo estudar assim. Depois me acostumei à dinâmica e aprendi alguns pontos importantes sobre determinadas deficiências que poderiam ser apresentadas pelos alunos que costumam estar nas salas de recursos (Gravação realizada em reunião do dia 05/06/13).

Conforme o relato da professora, esse modelo de formação envolveu a capacitação para trabalhar com as deficiências: física, visual, mental/intelectual e auditiva. A formação visava à implantação de salas de recursos multifuncionais com os recursos necessários para o atendimento dos alunos (BRIDI, 2011). O dado corrobora com a colocação de Garcia (2013):

(...) ao final da década referida [década de 2000], o discurso da eficiência e eficácia da atual política mostra um crescimento do atendimento educacional especializado (AEE), indicando que houve um incremento importante das matrículas relacionadas à educação especial em escolas comuns como expressão do sucesso da política (p. 104).

Complementando com informações sobre esta realidade, Pelosi (2011) apresenta números oficiais quanto à ampliação do número de salas de recursos multifuncionais no país:

Essas salas começaram a ser implementadas no Brasil em 2005, e em 2006, já haviam sido disponibilizadas 626 Salas de Recursos Multifuncionais. (...) 4300 salas em 2008 e, a previsão de 2009, era de 10 mil novas salas (BRASIL, 2008). Os dados atuais, disponíveis na página do Ministério da Educação, indicam que de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal, e que foram atendidos 4.564 municípios brasileiros, representando 82% do total de 5.561 municípios do país (PELOSI, 2011, p.03).

Estes dados apresentados por Pelosi (2011) são referentes ao período em que as salas de recursos multifuncionais foram inauguradas na escola em que realizamos a nossa

investigação. Mendes (2013) traz outros dados mostrando que no período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 salas de recursos multifuncionais, sendo 17.679 para a rede municipal, 6.532 rede estadual e as demais na rede federal de ensino. Sobre estes quantitativos, a pesquisadora afirma que ainda não correspondem à realidade uma vez que muitos municípios ainda não tiveram todas as salas efetivamente implementadas. Pletsch (2014a) com base na análise do relatório sobre os indicadores da Educação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que as salas de recursos estão presentes em menos de 10% do total de escolas brasileiras.

As dificuldades na formação dos professores do AEE para Schirmer (2012) são presentes na Educação Especial em geral, sobretudo quando focamos a prática pedagógica desenvolvida nesse suporte. Seguem as palavras da autora para ilustrar:

(...) no que diz respeito aos professores, o Censo Escolar de 2006 mostra que, entre 2002 e 2005, houve um crescimento de 23,5% de professores com curso específico atuando na Educação Especial, e queda de 7,6 % de professores sem curso específico neste mesmo período. Aponta ainda que houve crescimento de apenas só no biênio 2004-2005, e que a queda nessa modalidade de professores sem curso específico foi de 20%. O documento aponta que o total de profissionais que atuam nessa modalidade de ensino é de 51.006 professores em 2005, e, em 1998, totalizava 37.356 professores. Embora o documento apresente um bom crescimento no número de profissionais com curso específico em atuação na Educação Especial, em momento algum apresenta onde e como esses professores estão sendo formados (p.30).

De acordo com os dados de nossa pesquisa e de outros estudos citados, notamos a emergência do tema. Os avanços são pequenos se comparamos com as demandas colocadas pelas professoras da pesquisa:

A questão da formação holística que deveria contemplar os vários contextos da nossa vida, da nossa formação, seja na questão psicológica, do meu “eu”, da minha capacidade técnica, do meu relacionamento com o outro... então, os vários momentos, o que eu posso estar melhorando... são várias coisas que na formação inicial não se tem. Chegam, então, professores despreparados que não conseguem atender nem mesmo as crianças ditas “normais”, que dirá as deficientes (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

A formação continuada vai depender muito do professor, se ele tiver essa disposição, esse querer... O governo pode até oferecer formações, mas acaba impondo, pois muitos por si só não vão fazer porque não tem nada haver com a realidade... (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Com relação a oferecer esta formação, não sei se eu é que fiquei apaixonada por aquele texto da Rosalba [um dos textos indicados durante a pesquisa], uma das questões que ela levanta é a da formação que não forma nada e que ideologicamente existe para reverter situações a favor de politicagens. A formação continuada de fato para o professor em sua prática não existe (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13)

Para Pelosi (2011) o perfil do professor que atua em salas de recursos multifuncionais deve:

Ser de um profissional graduado, pós-graduado ou habilitado por formação continuada para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais com conhecimento acerca de áreas como: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Sorobã, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular (PELOSI, 2011, p.03).

Como podemos analisar, o trabalho especializado esperado não pode ser concretizado uma vez que ainda não há o pleno acesso a conhecimentos específicos que o trabalho exige. O domínio das áreas apontadas na citação acima, ainda não ocorre devidamente, assim professores vão realizando os atendimentos sem a qualificação necessária e adequada para um profissional que precisa ser especialista. Relacionado a isso, outro aspecto foi evidenciado nos discursos:

Professora I: Como é possível ser um especialista em todas as deficiências, pois o AEE é para todos?

Professora II: Também não concordo com o professor de AEE atendendo a todas as deficiências. Isso impede que ele possa se apropriar mais de determinados conhecimentos exigidos para garantir a escolarização de alunos com surdez, por exemplo (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

[Resposta de professora ao ser entrevistada sobre a percepção que tem sobre a sua formação profissional para atuar no AEE] Minha formação não dá conta; é insuficiente. Além da questão do conhecimento – que é essencial – é necessário também de ter uma visão diferenciada do professor do AEE porque ele se depara com inúmeras situações. O professor da turma tem um ou dois alunos especiais numa turma, então, de repente, aquele aluno tem uma síndrome, então, o docente vai adequar a prática dele para aquele aluno, o que já é uma tarefa que não é fácil. Todavia, nós do AEE, temos que adequar para vários, então assim, é um “leque” muito grande de várias deficiências. Fica muito difícil ter um conhecimento profundo sobre todas as deficiências que possam estar presentes nos alunos que frequentam o AEE. Aí eu não sei se seria o caso, mas de repente separar o AEE por dificuldade, por similaridade...

não sei se seria esse o ideal, mas acho que é um caso a se pensar (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Garcia (2013) também questiona esta situação, colocando em pauta se é mesmo possível ser especialista quando é obrigatório que este professor atenda diversas modalidades de deficiências. O estudo profundo acaba dando lugar à superficialidade para que se possa minimamente receber alunos com qualquer tipo de deficiência.

Questão como esta, assim como as outras que foram expostas em relação à formação do professor para a atuação no AEE, também se aplicam quando são relacionadas especificamente à utilização de recursos das áreas de tecnologias assistivas.

6.1.1. Formação de professores para a utilização de recursos das áreas de TA

Tendo em vista o apanhado feito no terceiro capítulo sobre o desenvolvimento das áreas de tecnologias assistivas (TA) e comunicação alternativa e ampliada (CAA) em nosso país, tornou-se plausível investigar ações pedagógicas que realmente venham a colaborar para que todos os indivíduos possam ter a oportunidade de desenvolver o aprendizado, independentemente de suas limitações.

A formação e a falta de conhecimentos dos docentes para atuar com recursos específicos como os de TA, assim como outros necessários para a prática pedagógica dirigida para alunos com diferentes deficiências tem sido uma constante nas pesquisas na área de Educação Especial, conforme o já sinalizado anteriormente (BUENO, 1999; 2002; GARCIA; 2013; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2012; MENDES, 2011; MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011; PELOSI, 2000; 2011; PLETSCHE, 2009; 2010; 2013; SCHIRMER, 2012; 2013; entre tantos outros). A este respeito, temos a seguinte consideração de uma das professoras participantes da nossa pesquisa:

Em relação às tecnologias assistivas e à comunicação alternativa, a necessidade de formação é constante. Em relação aos programas disponíveis de TA, é necessário ter realmente um treinamento para que os professores aprendam a usar (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

Especificamente sobre a formação docente nas áreas das tecnologias assistivas bem como da comunicação alternativa, importantes estudos tem sido desenvolvidos (PELOSI, 2011; MANZINI, 2013; NUNES, WALTER & SCHIRMER, 2013; SCHIRMER, 2012; 2013; PLETSCHE, 2014; dentre outros). Diante deste contexto e da importância que as

áreas de TA's e CAA representam para a prática pedagógica dirigida para alunos com determinados quadros de deficiência como o nosso público alvo, enfatiza-se sobre a formação do professor:

É inconcebível falar em educação de crianças, jovens ou adultos com deficiência física e mental que tenham dificuldades graves para se comunicar sem falar de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada. A relação entre a educação e as novas tecnologias, embora bastante discutida, continua sendo para os professores e escola um grande desafio. Por isso torna-se necessário que os professores na sua formação, tanto inicial quanto continuada, tenham acesso ao conhecimento teórico e prático voltado a essa área (SCHIRMER; BRANDO & NUNES, 2009, p.3).

A citação nos ajuda na análise dessa questão no âmbito de nossa investigação. Considerando as peculiaridades de desenvolvimento dos alunos acompanhados é difícil imaginar como os processos de ensino e aprendizagem poderiam ser desenvolvidos sem as professoras terem acesso aos conhecimentos dessas áreas. Ressalta-se que o trabalho realizado a partir da confecção de materiais foi iniciado por iniciativas individuais e não por uma política pública específica. Ainda nesta direção é importante mencionar que estudar as possibilidades provenientes das TA's e CAA e discuti-las como instrumentos para a compensação de limitações em benefício dos processos de aprendizagem foi um dos achados dessa pesquisa. Um dos trechos coligidos nos ajuda a refletir sobre tal aspecto. Nota-se que a professora já está acostumada com a ponteira utilizada pelo seu aluno. Todavia, compartilha que ainda não havia refletido sobre as diversas possibilidades que o seu uso abarca:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
07/08	Sala de recursos multifuncionais	10:11h	00:02:43	É retomada a atividade. Ruth pede para Fernando puxar três bolinhas e na fileira abaixo mais duas. Fernando está usando a ponteira em seu dedo, a professora o ajuda na coordenação, mas é ele quem está empurrando. A professora comenta: “fiz a ponteira para que ele pudesse se sentir mais autônomo na hora de fazer as atividades, mas confesso que nem tinha imaginado que usar este tipo de adaptação vai muito além disso”.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições feitas dos vídeos

Neste sentido, oportunizar formações que possibilitem conhecer e refletir sobre os conceitos de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa e ampliada como recurso para promover práticas pedagógicas é pertinente. Isto é, formações que contribuam com saberes teóricos que venham ao encontro diretamente com a prática, dando inclusive, a oportunidade para que possam construir materiais e adaptações que venham a contemplar as particularidades de seus alunos. A este respeito Pelosi (2011) salienta que:

Para que o professor possa auxiliar a introdução de recursos de tecnologia assistiva que auxiliem a comunicação, o aprendizado, a realização das atividades escolares, a participação nas brincadeiras e nas atividades complementares da escola, ele precisa ter conhecimento na área da tecnologia assistiva e estabelecer parcerias (p. 05).

No momento das entrevistas com as professoras participantes do nosso estudo, foi ressaltada a importância destes recursos para os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla. Evidenciou-se a preocupação não apenas com o recebimento dos materiais nas salas de recursos multifuncionais, mas a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização adequada:

Pesquisadora: Você acredita que o processo de ensino é facilitado com o uso destes recursos?

Professora: Facilita muito. Em relação a isso também, eu assisti aquele vídeo que foi enviado, falando sobre o uso das tecnologias assistivas e o uso do computador – aquele programa “salto para o futuro” – eu assisti e pensei sobre quantos professores receberam vários computadores, vários tablets... mas, de que maneira que eles fizeram uso dessas ferramentas? A gente vê alguns lugares que receberam estes computadores, mas para o professor é simplesmente mais um equipamento para a sala de aula, sem saber muito bem como usar, como aproveitar... é para o fim da aula, é para o momento de distração (Gravação de entrevista realizada em 13/11/13).

Professora: Os recursos de TA e CAA são muito importantes para o ensino, ainda mais com as necessidades dos nossos alunos. Mas, tem que saber usar... Se não, a gente acaba igual naquela história da professora que todo o dia fazia tabuada no quadro, aí chegou o computador, a tecnologia na sala dela e ela simplesmente colocou a tabuada da mesma forma no computador; o equipamento não fez tanta diferença assim. Então, se a gente não souber usar os recursos de TA e CAA vai acontecer o mesmo (Gravação de entrevista realizada em 13/11/13).

Para não ocorrer este equívoco, é necessário garantir e definir mais claramente esta formação. Formação que ocorra tanto em nível inicial quanto continuada, trazendo novas

possibilidades, apresentando novos conceitos, acompanhando continuamente a prática do professor, pois:

(...) o uso de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa e ampliada estão presentes na letra das diretrizes, mas a garantia de formação e as reais possibilidades de desenvolvê-las não são garantidas ao professor, conforme verificado em nossa investigação. Isto é, muito mais do que uma política pública de formação inicial e continuada sobre tais recursos, os professores acabam sendo responsabilizados ou se responsabilizando em buscar subsídios que venham a possibilitar o desempenho de suas funções e garantir práticas que promovam o desenvolvimento de seus alunos com múltiplas deficiências (ROCHA & PLETSCHE, 2012, p. 9 -10).

Nesse sentido, entendemos que nossa pesquisa com base nos pressupostos da pesquisa-ação favoreceu a formação continuada das professoras participantes. Podemos destacar, por exemplo, os benefícios a partir da descrição em diário de campo sobre a prática de uma das docentes participantes que atuava no AEE há pouco tempo:

Quando eu penso na mudança nas práticas das professoras, penso especificamente na Claudia, porque ela não trabalhava com alunos com esse tipo de comprometimento. E é interessante ver a interação em relação aos recursos que ela está começando a construir (Registro em diário de campo em 02/10/13).

A seguir, selecionamos alguns registros que exemplificam sugestões dadas às duas docentes ainda nos momentos de atendimento dos alunos nas salas de recursos multifuncionais:

Professora começa a contar história para a aluna. Percebendo a dificuldade dela em gesticular sobre o conto e ao mesmo tempo posicionar o livro de forma que fosse adequado para a aluna conseguir ver, sugerimos à Claudia o uso de plano inclinado para apoiar a história – ela gostou da sugestão (Registro em diário de campo em 12/04/13).

Os registros em vídeo seguem na mesma direção:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
05/06	Sala de recursos multifuncionais	9:28h	00:01:13	Com o espelho apoiado em um plano inclinado (sugestão que demos à Ruth), é feita a estimulação com várias músicas enquanto Marcelo olha sua imagem refletida.

Fonte: Vinheta confeccionada de acordo com as transcrições feitas dos vídeos.

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
05/06	Sala de recursos multifuncionais	9:15h	00:00:57	Na exploração dos animais através de figuras apresentadas em slides por meio do computador, chega a vez da “vaca”. Trabalhando com um bichinho de pelúcia associado às imagens, a professora fala que a vaca produz o leite que bebemos (neste momento sugerimos à Ruth que peguemos para ela um copo de leite na cozinha para que de um modo concreto o aluno entendesse o que era leite).

Fonte: Vinheta confeccionada de acordo com as transcrições feitas dos vídeos.

Outros pesquisadores relatam experiências parecidas, uma vez que por meio da pesquisa-ação conseguiram desenvolver estudos que resultaram em formação continuada para os professores participantes (BRAUN, 2004; 2012; JESUS; 2008; GLAT, 2008; PLETSCH, 2009; GLAT & PLETSCH, 2012; NUNES, WALTER & SCHIRMER, 2013; SCHIRMER, 2013; dentre outros). Pletsch (2013) reforça nossos argumentos:

(...) práticas de formação continuada que levem em consideração metodologias como a pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção são mais efetivas, pois garantem aos profissionais participantes refletir sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, estimulando os docentes a refletirem sobre suas trajetórias e processos formativos (p. 09 – 10).

Especificamente sobre esta reflexão, notamos que a pesquisa colaborou para que as professoras pensassem sobre o encaminhamento de ações que viessem a propiciar a melhor aprendizagem de seus alunos. O registro a seguir ilustra como essa postura se tornou comum durante a atuação das docentes no trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
28/08	Sala de recursos multifuncionais	8:08h	00:04:46	Igor chega à sala. Ruth o leva até a cadeira, próxima ao computador, mostra uma foto dela e de Igor nos slides e pede que ele mostre quem são as pessoas da foto. Ele fica parado olhando para ela sem expressar respostas. A professora passa slides com figuras de comidas e faz associações com os sinais desses alimentos: “Nós vamos ver lá na tela o biscoito e o pão” (faz o sinal do biscoito e do pão, em LIBRAS) Igor espera calmo. A professora pega a maçã que está

				em cima da mesa, mostra ao aluno e faz o sinal em LIBRAS para ele, depois pega a mão dele e imita o sinal várias vezes na tentativa dele repetir. Igor se joga no chão e a professora olha para nós e comenta: “A forma que estou fazendo não está dando certo... tenho que pensar em outra alternativa para que a minha ação de fato ajude na aprendizagem dele”.
--	--	--	--	--

Fonte: Vinheta confeccionada de acordo com as transcrições feitas dos vídeos.

Bolzan (2002) destaca a importância do professor refletir sobre o seu fazer pedagógico, tendo a possibilidade de enriquecê-lo constantemente:

O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade (...) ao refletir sobre a sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas (...). Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual (BOLZAN, 2002, p.16-17).

Assim, talvez nossa pesquisa tenha contribuído, através da reflexão oportunizada às professoras participantes. Neste sentido e mediante ao exposto sobre a questão da formação para a atuação no AEE, especialmente no caso do atendimento a alunos com deficiência múltipla, é importante que se dê maior atenção ao apontado na citação: “(...) necessidade de mudanças e transformações que possam conduzir para o aprimoramento de profissionais em busca do desenvolvimento educacional do deficiente múltiplo” (DUGNANI & BRAVO, 2009, p. 25).

6.2. As práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais para alunos com múltiplas deficiências

Num contexto em que os alunos com comprometimentos cognitivos e motores ainda tem somadas dificuldades de comunicação, faz-se necessário pensar em como a ação pedagógica pode intervir para que o desenvolvimento cognitivo não venha a ser ainda mais prejudicado. Deste modo, é necessário refletir como alunos com múltiplas deficiências podem ter mais do que o acesso ao espaço escolar; acesso a possibilidades reais de desenvolvimento em seus processos de aprendizagem a partir de estratégias, recursos e intervenções que venham de encontro com as suas reais necessidades educacionais (MAGALHÃES, ROCHA & PLETSCHE, 2013).

Além de ser importante o conhecimento das especificidades apresentadas por estes sujeitos, para que seus processos de aprendizagem possam ser de fato beneficiados, é importante buscar compreender como podemos intervir e estimulá-los adequadamente. Buscar uma prática pedagógica que abranja ações que venham a oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades. Tendo este objetivo, buscamos por meio do estudo da teoria histórico-cultural de Vigotski bases para melhor compreender os processos de aprendizagem e assim obter direcionamentos para uma prática pedagógica efetiva. Prática dirigida a alunos que, segundo o próprio Vigotski considerou, não são menos desenvolvidos, mas apresentam uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver (VIGOTSKI, 1997).

Ao questionarmos as professoras no que o estudo da teoria histórico-cultural, havia acrescentado em suas práticas com os alunos com múltipla deficiência, recebemos a seguinte resposta de uma delas:

Em relação à minha prática contribuiu muito na questão da interação, da linguagem e outras. O estímulo que devo oferecer para eles. Em se tratando de apresentarem múltiplas deficiências, as diferentes estimulações que são necessárias ser feitas para que possamos ter resultados, ter algum retorno por mínimo que seja.

A própria questão de conhecer a realidade dos alunos, dessa interação com o meio onde eles vivem, de procurar saber como é o relacionamento deles em casa, se eles também recebem estes estímulos fora da escola. Identificar o que eles já trazem, se a família propicia de alguma maneira essas interações, essas estimulações. Então, seria isso: conhecer um pouquinho dessa história deles, conhecer sua vivência, se recebem tratamento, acompanhamentos ou não, fora tantos outros aspectos.

(...) a importância do nosso papel enquanto professor como mediador mesmo, como um instrumento de fundamental importância para que os alunos possam se desenvolver de alguma forma; seja ela da maneira que for ou pelos sentidos que forem (Gravação de entrevista realizada em 13/11/13).

A este respeito, as considerações teóricas sobre a importância da interação, bem como sobre o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores, processos de significação, além das reflexões sobre a linguagem e a compensação, colaboraram em benefício do ensino e da aprendizagem dos alunos participantes. Todavia, cabe ressaltar que a busca por outras possibilidades que viabilizem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento de alunos com severos comprometimentos nem sempre acontecem porque o

foco de ação ainda fica restrito às suas deficiências. Góes (2008) ressalta esta questão na análise das observações que tem feito em suas pesquisas:

Essas indicações mostram uma realidade em que se restringem as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e ao aluno especial continuam sendo creditadas mais suas dificuldades que suas potencialidades (p. 41).

A preocupação com esse tipo de situação permeou algumas das discussões que tivemos com as professoras durante os momentos de estudo. O trecho abaixo registra fala de uma das docentes que exprime isso:

É complicado quando recebemos um aluno com um laudo muitas vezes assustador. Nesses momentos, a gente tem que lutar para que aquele laudo não venha a prejudicar o aluno, pois muitas vezes ele fica rotulado por conta daquele papel. No caso do Fernando, a mãe e até ele mesmo comenta que na escola dele [turma regular] as pessoas não dão muita atenção. Talvez se viessem aqui na sala e vissem o quanto que ele tem de potencial, investissem mais nele (Gravação realizada durante reunião no dia 05/06/13).

Essa percepção influencia na restrição de um trabalho pedagógico pautado apenas em funções psicológicas que podem ser consideradas elementares, tornando comuns atividades e rotinas que não desafiem o aluno, nem proponham uma ação criativa com vistas de desenvolver outras mais complexas; Vigotski já criticava esta situação (VIGOTSKI, 1997). Pletsch (2013a) aponta que em suas pesquisas, tem-se revelado que nem a troca do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual” conseguiu contribuir para a mudança de concepções estigmatizantes acerca das possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência no cotidiano escolar. Abaixo segue relato de uma das professoras, demonstrando a sua preocupação em realizar uma prática em que não venha a cometer este tipo de equívoco:

Seja através da linguagem, do pensamento, dos sentidos, pela emoção, pelo vínculo, sempre penso em não subestimá-los, independente da deficiência deles, não subestimá-los de maneira nenhuma. Oferecer seja para uma criança que tenha deficiência intelectual somente, ou para eles que têm múltiplas deficiências, o melhor. O conteúdo pode ser que seja o mesmo, mas a forma que se vai trabalhar vai ser diferente, vai se diferenciar um pouquinho para atender as necessidades educativas de cada um (Gravação realizada em 13/11/13).

Por isso, destacamos a importância das práticas que valorizam a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem (PLETSCH, 2014a). Para

a autora é nesse contexto que entra o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo, particularmente para alunos com deficiências graves, pois o desenvolvimento dos mesmos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Vejamos em suas palavras:

O reconhecimento da individualidade deveria ser a diretriz prioritária das práticas curriculares para qualquer aluno, pois uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares “fordistas”. Ou seja, no caso específico [do público alvo dessa pesquisa], entendemos que o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, essencial (PLETSCH, 2014a, p.17).

Faissal (2013) segue na mesma direção ao sinalizar que é a partir da mediação em sala de aula e das interações ali estabelecidas com base em propostas pedagógicas individualizadas e desafiadoras coerentes com as possibilidades (perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras) de cada aluno, que ocorre a aprendizagem. O trecho de uma das entrevistas mostra a concepção de uma das professoras sobre o uso de recursos de tecnologias assistivas e tantos outros que são necessários em práticas com esse alunado:

Pesquisadora: Você acredita que os recursos de tecnologia assistivas são importantes para a sua intervenção pedagógica?

Professora: Com certeza! Com certeza... no dia a dia, vocês com certeza observaram isso, eu não consigo preparar uma aula sem ter ali, muitos recursos seja de TA ou CAA ou qualquer objeto que seja para estimular a aprendizagem (Gravação de entrevista realizada em 13/11/13).

Este relato da professora se confirma na sua prática pedagógica. A vinheta abaixo exemplifica a preocupação em utilizar recursos e estratégias que atendam a individualidade do aluno em suas necessidades educacionais:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
07/08	Sala de recursos multifuncionais	10:05h	00:03:55	Fernando está em frente ao computador e tem sobre seu colo um ábaco (ele parece estar bem, sorri). Está com uma ponteira encaixada em seu dedo indicador. A professora conversa com ele – comenta sobre a música “sopa do neném” que foi trabalhada na aula anterior (...). Ruth começa a mexer em slides. Passa alguns slides da semana anterior, pergunta se

				ele viu e Fernando confirma balançando a cabeça. Relembra a contagens realizadas com as bolas vermelhas pulando na tela (animação do <i>power point</i>). A professora explica que eles retomarão as contas. Dá as coordenadas: “vou falar quanto mais quanto... e você vai falar o número mais o outro número” (Fernando observa, parecendo estar atento). (...) Ruth ajuda o aluno contar no ábaco. Fala para puxar a primeira bolinha e depois a segunda. Pergunta quantas bolinhas puxou. Fernando responde corretamente (...).
--	--	--	--	--

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Nota-se que além da professora dispor de diferentes recursos para trabalhar com Fernando, ela os utiliza tendo claros os seus propósitos. Como sabe que os conceitos matemáticos ainda precisam ser representados concretamente, utiliza, por exemplo, o ábaco. Igualmente, por saber que o aluno se distrai facilmente e que precisa ser constantemente motivado, monta a atividade utilizando slides com animações precisas ao foco que deseja ter em sua atenção. Além disso, ainda planeja toda a atividade, lembrando-se das adaptações pertinentes às tecnologias assistivas para que o aluno tenha suas limitações motoras compensadas.

Consideramos deste modo, que os processos que colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem podem ser estimulados através de uma ação pedagógica que acredite na possibilidade que o aluno tem de aprender. O reconhecimento de que os sujeitos são sociais e de que apresentam uma história deve nos remeter à complexidade e importância de se estar atento aos detalhes de seu desenvolvimento. Abaixo, segue uma vinheta que ilustra isso:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9:07h	00:03:19	Ruth estimula o aluno utilizando imagens com expressões faciais sugerindo alegria ou tristeza (as imagens estão apoiadas em superfície que está sobre a cadeira de rodas dele). Ela conversa com o Marcelo, o toca, busca interagir com ele. Pede para o aluno sorrir. Em alguns momentos ele observa; com o toque da professora, às vezes sorri. Também emite pequenos sons como se quisesse interagir; em outros momentos parece que é desconforto – expressões faciais às vezes confirmam esta impressão. Professora insiste: “você está feliz?” ou

				“você está triste?”. Há momento em que ele produz o som: “ehh” – a professora considera que foi uma confirmação do aluno a sua pergunta. Nota-se que Marcelo se assusta com muita facilidade; acontece inclusive com sua própria tosse.
--	--	--	--	---

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

Como observamos em campo, mesmo com os comprometimentos severos apresentados pelos alunos, possibilidades para uma prática pedagógica adequada emergiam a partir do entrelaçamento dos conceitos que estudamos em conjunto com as professoras. Seja através da adaptação de materiais, seja pelo uso de recursos de comunicação alternativa que propiciaram não somente a comunicação, mas também a aprendizagem. Ajudando-nos a ilustrar nossa análise, abaixo temos registro de episódio ocorrido durante a pesquisa:

Claudia pega uma superfície revestida com feltro e propõe à Eliza fixar nela peças como que de um quebra-cabeça com objetos pertencentes ao banheiro de uma casa. A superfície escolhida objetivava facilitar o manuseio das peças pela própria Eliza. A aluna foi apontando e colocando as peças de acordo com os comandos e perguntas feitas pela professora (exemplo: “o que você usa para enxugar o rosto no banheiro?”). Eliza interagiu e respondeu corretamente ao que lhe era pedido (Registro em diário de campo em 03/07/13).

Nesta mesma direção, temos outro exemplo, destacando a questão relacionada à prática pedagógica pautada em conhecimentos provenientes da área da comunicação alternativa:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
31/07	Sala de recursos multifuncionais	13:17h	00:01:22	Claudia passa slides com símbolos de sistemas gráficos de comunicação acompanhando a execução da música “Lá vem o pato”. A letra da música aparecia a cada slide, mas em destaque estava o símbolo correspondente à personagem (pato) e suas ações (ver, cair...). A professora passa os slides explorando cada símbolo que aparece; Eliza, mesmo com as mãos no rosto, observa atentamente e interage apontando e correspondendo com pequenas emissões de sons. A professora tira o teclado e aproxima o monitor bem à beirada da mesa para que a aluna o toque

				com maior facilidade.
--	--	--	--	-----------------------

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

Sobre a comunicação alternativa, percebemos que as professoras passaram a investir mais na utilização de miniaturas, objetos significativos, figuras em slides, fotos e gravuras de revistas para estimular a comunicação bem como a aprendizagem através do desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 1997). Ressalta-se que o uso destes tipos de símbolos foi mais realizado pelas dificuldades que ainda existem para a abstração em três dos quatro alunos acompanhados. Em atividades como a relatada abaixo, a professora de Eliza identifica que a aluna compreende melhor, imagens simples, relacionando-as a ações e expressões faciais para que a aluna construa de fato seus significados:

A aluna atende aos pedidos da professora apontando de acordo com as expressões que eram feitas. Aponta também partes do corpo que estariam faltando nos rostos das personagens. Quando Claudia fazia determinada expressão, ela observava. Na vez do sorriso da professora, ela também sorriu. Notava-se que Eliza estava se divertindo. A leitura do livro terminou, mas até o fim do horário a professora trabalhou com expressões faciais – estava estimulando possibilidades comunicativas através desta estratégia (Registro em diário de campo em 31/05/13).

Além disso, podemos pontuar que a utilização de slides de *power point* configurou-se como uma importante estratégia pedagógica. Além de contribuir para a iniciação da comunicação alternativa, com a apresentação de gravuras e pranchas para a comunicação com símbolos diversos e até mesmo alguns convencionados por sistemas pictográficos, ainda colaborava como instrumento de tecnologia assistiva, propiciando a manipulação das atividades pelos alunos com comprometimentos motores. Os trechos abaixo ilustram isso:

Em atividade, foram apresentadas várias figuras na tela do computador. Como o computador não é adaptado, Claudia aproximou bem o monitor à beirada da mesa – isso passou a ser seu costume a fim de que Eliza o pudesse tocar. Tirou o teclado, posicionando-o de lado para poder passar os slides à medida que a aluna fosse fazendo a atividade. Eliza interagiu e correspondia a tudo que a professora ia propondo tocando diretamente no computador e no teclado, pois também queria teclar para passar os slides (Registro em diário de campo em 03/05/13).

Ruth colocou adaptação na mesa para iniciar as atividades com slides do *power point* com Fernando. Usou nova adaptação com encaixe no dedo indicador para facilitar no teclado do notebook. (...) A professora mostrava na tela do computador as letras e Fernando tinha que teclá-las até que formassem as palavras. Além da adaptação de mão, a professora também o auxiliava diretamente para que conseguisse digitar, mas só

eram tecladas se o aluno as escolhesse sozinho (Registro em diário de campo em 12/06/13).

A respeito das práticas pedagógicas dirigidas para Igor, a professora investiu na tentativa de que o aluno encontrasse o significado em sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por vezes, observamos a associação de fotos, gravuras, objetos e até mesmo situações que estavam sendo vivenciadas para que o aluno entendesse o significado destes sinais:

A aula foi iniciada com a exploração de vídeo sobre o circo. Usando uma caixa de som, a professora o estimulou com as vibrações sonoras. (...) Ruth trabalhou com objetos referentes a “palhaços” tentando fazer a correlação entre símbolos em LIBRAS, com o vídeo e com os objetos aos quais se referiam (Registro em diário de campo em 10/04/13).

No espelho, agora com o chocalho, Igor deu algumas respostas, parecendo estar entendendo o que a professora estava propondo. Ruth tenta se comunicar através de sinais de LIBRAS. Tentou várias vezes o sinal da água, perguntando se era isso o que ele queria. Teve um momento em que pareceu que Igor tinha entendido (Registro em diário de campo em 17/04/13).

Práticas pedagógicas que desafiassem os alunos foram se tornando mais frequentes à medida que as professoras foram refletindo sobre os processos de desenvolvimento. A utilização de recursos e estratégias adequados para propiciar a realização de exercícios que exigiam mais esforço dos educandos também era fundamental para que isso de fato se viabilizasse. Segue na vinheta abaixo, descrição de atividade realizada em computador, na qual Fernando digitava e anunciava as respostas sempre com o incentivo da professora e ainda tendo apoio de um ábaco para realizar as contagens se assim fosse necessário:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
07/08	Sala de recursos multifuncionais	10:40h	00:05:41	A docente termina de ler o enunciado do “probleminha” e orienta Fernando a montar a continha referente a ele. Pergunta quantos tomates tinham. Ele responde “2”. Ruth pede que ele digite (há lacunas para o aluno preencher com os numerais). Ela pergunta quantas cenouras, ele tecla o “3”. A professora pede a ele quanto que dá esta soma. Fernando conta no ábaco e erra a princípio: “4”. A professora o estimula a tentar novamente. Agora, ele acerta: “5”. Fernando digita corretamente.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos

Durante a nossa investigação, observamos a importância de que as professoras tivessem um olhar atento às especificidades comportamentais de seus alunos. No caso do aluno Igor, havia extrema agitação e atitudes intempestivas que poderiam numa análise equivocada pontuar apenas agressividade. A situação transcrita a seguir exemplifica:

Data	Local	Horário	Duração do vídeo	Descrição
10/04	Sala de recursos multifuncionais	8:12h	00:02:02	Ruth tenta iniciar as atividades, mas Igor se joga no chão e vai para baixo da mesa (...). Tentamos ajudar a professora a levá-lo para a parte da sala em que pretende fazer a atividade (o aluno sorri, mas não facilita). A professora quer explorar os objetos que trouxe: peruca, palhacinho... tenta colocar a peruca em Igor; ele a tira. Ruth o leva para o espelho; coloca a peruca, brinca com o aluno e o abraça; coloca a peruca nele. Ele está muito agitado, mexe em tudo. Ela tenta explorar partes de seu rosto utilizando o seu reflexo no espelho, enfatiza a peruca; ele a tira e coloca nela. (...) Bate e belisca Ruth repetidas vezes; ela o repreende e o sugere fazer carinho (Ruth acaricia o <u>braço dele</u>).

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos

Por outro lado, as docentes também lidavam com momentos em que os alunos estavam tristes ou simplesmente não se encontravam bem dispostos para a prática pedagógica. A este respeito, Pletsch (2013a) ilustra que é comum terem dificuldade para se expressar e controlar emoções, bem como se adaptar a novas situações, ponto que abordamos no capítulo anterior.

Ainda há de se considerar o respeito que se deve ter ao ritmo de aprendizagem; “(...) é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentados por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas e ou de estratégias pedagógicas diferenciadas” (PLETSCH, 2013a, p. 253). Esta questão evidenciou-se com todos os alunos da pesquisa. Por vezes as professoras mencionaram que é difícil lidar com isso, pois tanto os responsáveis como até elas próprias acabam cobrando maior visibilidade e avanço nos processos, algo que nem sempre é notado quando é feita uma análise superficial.

Deste modo, consideramos pertinente que sejam ampliados os esforços a fim de que melhor se conheça este público e que se viabilizem práticas educativas voltadas para o seu desenvolvimento.

6.2.1. A avaliação e os suportes educacionais para pessoas com múltiplas deficiências

Outro aspecto importante é a avaliação pedagógica do quadro dos alunos que apresentem deficiência múltipla, a fim de oportunizar a estes um atendimento educacional eficiente com práticas que os beneficie.

A avaliação pode ser realizada pelo professor em conjunto com a equipe pedagógica e outros profissionais que atendam ao aluno, com o objetivo de propiciar práticas pedagógicas que atendam as suas peculiaridades de desenvolvimento (CARVALHO, 2000). Vale ressaltar que ao longo dos anos, a ideia de avaliação foi reconfigurada, não se resumindo mais a metodologias e instrumentos de diagnóstico tradicionais. Chegou-se a um consenso de que estes não abarcavam as complexidades, não dando a devida atenção às especificidades que são concernentes e que não podem ser ignoradas no público em questão.

Sobre a avaliação num caráter mais abrangente (FERIOLE, 1996), com a participação de outros profissionais fora do contexto escolar, os relatos das professoras participantes da pesquisa evidenciam que isso não ocorre devido a dificuldades de articulação entre o sistema educacional e o de saúde. Confirmando esta situação, Pletsch e Glat (2013) nos mostram a dificuldade que há no trabalho entre os sistemas públicos a fim de viabilizar, através de um trabalho multidisciplinar, o desenvolvimento global de sujeitos que dependam deste tipo de ação:

(...) histórica e culturalmente o sistema de saúde tem focado o diagnóstico e/ou a reabilitação das pessoas com deficiências, e não tem atuado como uma possibilidade de trabalho em conjunto com a área educacional para planejar ações para efetivar o desenvolvimento daqueles que necessitam de intervenções mais sistematizadas envolvendo profissionais das duas áreas do conhecimento (p. 10).

Em geral, esta situação não apenas prejudica a realização de uma avaliação mais consistente; segundo as docentes, a situação é muito grave, pois muitas crianças acabam nem tendo acesso às terapias que precisariam realizar, recebendo apenas o atendimento educacional:

Tendo em vista a atitude de Fernando [o aluno gritou e chorou intensamente sem motivo aparente] a professora chama a sua mãe para conversar. Ruth ficou visivelmente preocupada com o aluno. Depois, quando a mãe já tinha se retirado e voltamos para a sala, a professora relata sobre a situação dele e que seria fundamental para Fernando o trabalho com uma psicóloga. Ressalta que não é só ele que acaba ficando sem as terapias que precisa (Registro em diário de campo em 12/06/13).

A situação exemplificada acima é séria e demonstra um pouco as dificuldades que permeiam a realidade dos alunos de nossa pesquisa. Neste contexto, a participação da família para que se tente realizar uma avaliação mais ampla dos alunos, se configura como fundamental. Segundo as professoras, a entrevista que costumam fazer com os responsáveis no momento em que o aluno é encaminhado para suas salas de recursos ajuda no conhecimento de um pouco da sua história e da realidade em que vivem. Além disso, ao longo do ano letivo, muitas considerações realizadas pelos familiares colaboram para a avaliação do desenvolvimento do aluno e de como tem transcorrido os processos de ensino e aprendizagem. Isto é, fornecem “pistas” que contribuem para que as professoras elaborem seus planejamentos ou até mesmo para adaptá-los em determinadas situações. Abaixo, relacionamos alguns exemplos que presenciamos e que foram registrados em nosso diário de campo:

Antes de o aluno entrar na sala, a avó de Igor avisa a professora que ele está muito agitado. Inclusive fala que se atrasou com ele porque o aluno vinha se jogando pelo caminho (Registro em diário de campo em 19/06/13).

A mãe de Eliza avisa que ela está com cólicas e que por isso está mal humorada (Registro em diário de campo em 26/04/13).

A mãe de Fernando fala para a professora (sem deixá-lo perceber) que ele não está num bom dia (Registro em diário de campo em 12/06/13).

Em nossa análise, consideramos que a avaliação precisa levar em consideração os processos relacionados à vida da pessoa enquanto sujeito integral, não enfocando apenas as suas deficiências. A condição apresentada pelos sujeitos precisa ser considerada, no entanto deve ser apenas o ponto de partida. As palavras de Silva (2011) nos confirmam esta questão:

A avaliação das pessoas com múltipla deficiência deve contemplar informações de natureza biomédica, física, psíquica, socioafetiva e psicomotora. Convém considerar a forma da pessoa perceber, conhecer e

interagir no ambiente físico e social, bem como adquirir, organizar e produzir seu conhecimento (p.03).

A este respeito, alertamos sobre a supervalorização da deficiência. Garcia (2012) nos auxilia dizendo que: “a pessoa em seu aspecto global é deixada em segundo plano, seja referente às suas possibilidades ou à complexidade de seu funcionamento” (p.78). Esta situação se evidenciou em nossa investigação, em especial, no caso de um dos alunos que frequentava além do AEE, uma turma regular de escola particular. A conduta relatada pela mãe e pelo próprio estudante demonstra que as potencialidades dele não eram observadas, apenas as suas deficiências:

Fernando mencionou várias vezes que não estava indo para a outra escola [escola particular perto da casa dele em que frequenta turma regular]. Quando a mãe veio buscá-lo na sala, Ruth perguntou o que estava acontecendo. Ela informou que não estavam fazendo muita questão dele na escola, que Fernando acabava ficando o tempo todo num canto sem fazer nada. Como já havia conversado e não estava resolvendo, resolveu não levá-lo mais (Registro em diário de campo em 10/04/13).

Ou seja, a avaliação deve estar voltada para o conhecimento do sujeito para, a partir desta, oportunizar atendimentos e intervenções que venham a beneficiar o desenvolvimento da pessoa com deficiência múltipla. A avaliação precisa apontar as limitações, porém com o enfoque para as possibilidades para a superação destas; a avaliação não pode ter somente o intuito de analisar para classificar. O trecho abaixo mostra uma das professoras preocupada em avaliar se a aluna estava realizando a atividade com propriedade. Chamamos atenção para o fato de a professora estar plenamente consciente das limitações de Eliza; ela utiliza esta informação para mediar a situação:

Constantemente, Claudia motivou a aluna a abrir os olhos bem como manter a mão por mais tempo sobre a figura que escolhia a fim de ter certeza de que estava escolhendo de forma consciente. Durante a atividade, houve momentos em que a aluna sorriu quando a professora dizia que ela havia acertado (Registro em diário de campo em 03/05/13).

Dessa forma além da professora - já pautada em avaliações anteriores - saber da dificuldade da aluna para realizar a atividade, ela ainda utiliza o exercício para avaliar o processo de aprendizagem de Eliza. A motivação foi importante estratégia que ela utilizou já que conhecia bem a aluna e como a mesma poderia se comportar.

Neste sentido, efetivamente a avaliação pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem e não para o fortalecimento de preconceitos e da segregação. Outros autores também consideram a importância deste tipo de avaliação e contribuem para a nossa análise destacando o valor da avaliação processual das crianças com necessidades educacionais especiais para que sejam firmadas suas evoluções e potencialidades, independente do diagnóstico que lhe for conferido (MACHADO, OLIVEIRA & BELLO, 2009).

Além destas questões é comum no caso de alunos com deficiência múltipla, que a avaliação no âmbito educacional seja realizada de forma equivocada considerando apenas a deficiência que mais se evidencie, a mais predominante. Carvalho (2000) aborda esta questão explicando: “não é possível abstrair essa conjunção, porque deficiências múltiplas não são a “soma” de deficiências, a exemplo das operações matemáticas” (p.50). Assim, vale mais considerar nesta avaliação, aspectos que venham a propiciar o desenvolvimento deste aluno, a começar pela identificação de suas potencialidades e a busca por indícios que levem a maiores possibilidades de desenvolvimento. Vejamos como este enfoque na forma de avaliar contribuiu para as práticas de uma das professoras:

Parei de ficar restrita apenas ao que Eliza não podia fazer. Isso já era fato. Tentei avaliar aspectos que apontassem o que ela poderia realizar. Assim, foi mais fácil trabalhar, sabendo um pouco do que ela sabia eu poderia tentar trabalhar dali para adiante (Gravação realizada durante reunião em 03/07/13).

Partindo dessas ponderações, entendemos que oportunidades de aprendizagem não podem ser de modo algum desperdiçadas. Por isso, na última parte deste capítulo, discorreremos sobre alguns aspectos que impactam na qualidade das práticas pedagógicas com estes alunos.

6.3. Problemáticas que precisam ser consideradas

Ao longo do acompanhamento das atividades nas salas de recursos multifuncionais, bem como da realização dos encontros com as professoras, questões que acabavam influenciando nas práticas pedagógicas foram surgindo. Como nossa proposta era de intervir no lócus da pesquisa — de acordo com a nossa opção pela pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2005; GLAT & PLETSCH, 2012, dentre outros) —

buscamos em conjunto com as professoras soluções para que as problemáticas fossem resolvidas ou que pelo menos os seus impactos fossem amenizados.

Nas próximas linhas, abordaremos de forma sucinta, sobre estas questões a fim de que nossos leitores saibam que elas permearam não somente o nosso cotidiano em campo, mas acompanham continuamente a realidade dos nossos sujeitos. Os fatores que serão listados refletem o distanciamento que ainda existe entre as políticas de inclusão (BRASIL, 2008; 2009) em relação à realidade das salas de recursos multifuncionais investigadas.

a) Falta de materiais e equipamentos para o atendimento pedagógico dos alunos

Na realidade da nossa pesquisa a falta de equipamentos e materiais necessários à prática pedagógica se configurou como um dos obstáculos maiores para o atendimento educacional dos alunos, ainda mais pelas suas especificidades de desenvolvimento. Esta questão também se evidenciou em outros municípios da Baixada Fluminense conforme pesquisa realizada por Pletsch (2012). A autora chamou atenção também para a falta de alguns recursos que formam uma sala que seja de fato multifuncional.

Durante a pesquisa, também foi identificada a falta de manutenção dos equipamentos existentes. Para tal, buscamos apoio de profissionais da universidade para nos auxiliar, os quais atuaram voluntariamente. Essa é uma questão que merece destaque, pois oferecer os recursos sem garantir a sua permanente manutenção prejudica as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Outra contribuição da pesquisa para a resolução dos problemas relacionados a este aspecto foi através do apoio financeiro concedido pela Faperj. Recursos provenientes da pesquisa foram utilizados para a compra de uma nova televisão; aparelho de DVD; rádio com tocador de CD; impressora multifuncional; computador desktop com acessórios adaptados e um notebook. Ainda foi doado para a escola um outro computador e materiais didáticos para o uso durante o ano letivo.

b) Necessidade de que haja maior articulação do sistema educacional com o sistema público de saúde

Conforme foi ressaltado no texto desta dissertação, dependendo do quadro que apresentam, pessoas com deficiência múltipla precisam de acompanhamento médico ao longo da vida, a fim de que tenham maior qualidade em suas experiências, um pouco mais de conforto em seu cotidiano, bem como para o benefício de seus processos de

desenvolvimento (BENTES et al, 2009; CORMEDI, 2009 e outros). A este respeito, consideramos que:

(...) propiciar uma educação que traduza oportunidade de aprendizagem a uma categoria que apresenta mais de uma lesão, e decorrente disso, implica a necessidade de uma atenção, como currículo e ações diferenciadas, não esquecendo a parte da reabilitação, pois, parece neste caso, que o educar e o reabilitar estão integrados no desenvolvimento da pessoa: trata-se de pessoas com múltiplas deficiências (BENTES, SOUZA-BENTES; COSTA & OLIVEIRA, 2009, p.65).

Ao longo das nossas observações, ficou evidente que estes apontamentos não fazem parte da realidade de vida dos alunos alvo desta investigação. Por exemplo, no caso do aluno Marcelo a falta de assistência clínica prejudicou visivelmente sua frequência nos atendimentos se comparado aos outros três sujeitos. Vejamos os percentuais de frequência aos dias agendados para a observação em campo: Igor - 82,35% de frequência; Fernando – 77,77% de frequência; Marcelo – 35,3% de frequência; Eliza – 93,33% de frequência. No apêndice VI apresentamos quadros correspondentes à frequência dos alunos participantes, bem como as justificativas dadas ou não nos dias em que se ausentaram.

Do total de faltas de Marcelo à escola, em seis tivemos a confirmação que foram devido a problemas de saúde do aluno. Ou seja, 35,3% das faltas. Os demais motivos que impediram a frequência do educando parecem estar relacionados a demandas e dificuldades da própria família. A este respeito, uma das professoras fez a seguinte consideração:

Além da falta do atendimento médico, das terapias, é emergencial o acompanhamento à família. Há muitos problemas que chegam à sala de aula com estas crianças e que poderiam ser minimizados se houvesse um acompanhamento com estas famílias, com estes pais, com estas mães. Num dia, elas estão bem, no outro, muitas vezes até não levam mais seus filhos para a escola porque estão depressivas (Gravação realizada durante reunião em 13/11/13).

Questões muito sérias e que precisam ser consideradas uma vez que atrapalham não somente os aspectos relacionados à aprendizagem do aluno, mas na qualidade de vida destes sujeitos. Igualmente impactam nos direitos dos mesmos.

c) Dificuldades no acesso à escola

Como pontuamos no início, as determinações presentes nas políticas de inclusão encontram-se distantes da realidade dos alunos acompanhados em nosso estudo. Isso se evidenciou também em relação ao acesso dos estudantes à escola. Além de não haver garantias de que tenham uma melhor condição de saúde através dos serviços públicos, muitas vezes a questão do transporte dificultou a frequência e a realização adequada do trabalho pedagógico.

Sobre a frequência dos alunos (ver quadros no apêndice VI) identificam-se momentos em que o serviço de transporte não funcionou como deveria. Os números apresentados parecem não ser alarmantes a princípio. No entanto, ao considerarmos que este problema se repete ao longo do ano letivo, percebemos que esta situação traz prejuízos consideráveis para a escolaridade destes estudantes.

Ao longo da pesquisa, a situação de atrasos no atendimento por causa do transporte foi recorrente. As professoras conseguiam contornar a situação realizando as atividades dentro do tempo que tinham disponível, porém o prejuízo aos alunos era evidente. No caso da aluna Eliza, houve dia em que chegou a ir para a escola, porém a professora não pode atendê-la devidamente porque logo chegou o aluno do horário seguinte.

d) Inadequações apontadas pelas professoras na estrutura atual do AEE

Ao longo das observações em campo, bem como nos momentos de estudo e discussão sobre as atividades desenvolvidas, as professoras pontuaram algumas questões relacionadas a dificuldades de cumprir as diretrizes que dispõem sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009; 2011). As quais seguem abaixo relacionadas:

- Dificuldades em relação à efetiva inclusão dos alunos que apresentem deficiência múltipla com comprometimentos severos, mediante a realidade das turmas regulares do contexto vivenciado (falta de estrutura; necessidade de um auxiliador constante; a própria condição de saúde dos alunos para ficar em período integral conjuntamente com a turma);
- Necessidade de flexibilização do horário para que dependendo da condição do aluno, o atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais possa ocorrer no mesmo turno em que o aluno esteja incluído em turma. As

professoras pontuam isso, argumentando que algumas crianças por apresentarem comprometimentos muito severos não têm condições físicas para cumprir a rotina da classe regular e ainda retornar à escola para frequentar o AEE no contra turno. Defendemos o ensino sistematizado destes sujeitos, bem como a sua efetiva escolarização, no entanto, é necessário pensar em alternativas específicas para o caso de alunos que acabam não tendo acesso aos seus direitos educacionais efetivamente devido a impossibilidades referentes ao quadro de deficiência múltipla que apresentam. Alguns países já tem buscado atender a realidade específica de estudantes como estes através de planos educativos individuais (PLETSCH, 2014) e práticas focando aspectos do desenvolvimento para além das aprendizagens envolvendo conteúdo científico formal.

- Dificuldade do trabalho colaborativo entre professor da sala de recursos multifuncionais e da turma regular. As docentes apontam que não tem garantido momentos de encontro para planejar conjuntamente. Muitas vezes trabalham nos dois turnos e em escolas diferentes, assim o encontro torna-se impossível. O trecho abaixo traz um pouco das dificuldades relacionadas a esta questão:

Quem está no AEE também não tem esse diálogo com o professor da turma [referência à turma regular] Isso é bem raro. A gente até tenta estabelecer uma relação maior com as outras turmas, até mesmo pegando as crianças das outras turmas, levando pra nossa sala, ou levando as nossas para estarem fazendo atividades juntas. Tentamos estabelecer essa relação maior, mas em termos de planejamento, é algo muito difícil principalmente porque não temos com quem deixar os alunos. No contra turno, fica muito mais complicado. É muito difícil você encontrar o professor da turma regular, pois geralmente no horário que se está na escola ele já está em outra. Não temos garantido um horário para nos encontrar. O planejamento em conjunto ajudaria muito em nossa prática (Gravação realizada durante entrevista em 13/11/13).

Por fim, diante de todas estas questões que se evidenciaram ao longo da investigação, consideramos que ainda precisam ser realizados ajustes na dinâmica em que ocorre o atendimento educacional especializado para que de fato ele venha a funcionar conforme a legislação determina. De modo geral, a partir das problemáticas identificadas, fica latente a emergência de que as políticas e ações governamentais necessitam de

reflexões constantes para que garantam os direitos efetivos de desenvolvimento de sujeitos com múltiplas deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, os desafios – além de não serem poucos e ilustrarem a complexidade de se construir uma escola brasileira de melhor qualidade e mais inclusiva – indicam-nos que temos um enorme caminho pela frente, a fim de que nossas políticas tenham os impactos que esperamos: o de garantir uma adequação de qualidade às crianças e aos jovens de todo o Brasil (GLAT & PLETSCH, 2012, p. 11).

Ao iniciar este trabalho o primeiro pensamento que veio a mente é o de que tudo começou a partir da prática como professora no atendimento educacional especializado, atuando em sala de recursos multifuncionais. O interessante é que agora, na verdade, concluo que os anseios que me levaram a isso começaram muito antes.

Ao terminar o curso de formação de professores, realizado durante o Ensino Médio, fui empregada em uma pequena escola particular na qual tive o desafio de lecionar para a minha primeira turma. Para a minha surpresa, no primeiro dia de aula, deparei-me com um aluno que parecia estar perdido – eu falava e ele não me atendia; parecia estar solenemente me ignorando o que me deixou bastante irritada. No entanto, momentos depois, percebi que ele ao invés de falar, emitia sons estranhos. Constatei: “ele é surdo”. Ninguém da escola havia me avisado... Quando fui procurar saber mais sobre o aluno com a direção, descobri que nem mesmo a diretora sabia da sua situação. Concluímos que a mãe fez a matrícula sem comentar nada para não correr o risco do filho ser rejeitado. Isso aconteceu em 2003.

No decorrer daquele ano, fiz de tudo que estava ao meu alcance para trabalhar da melhor forma possível com aquele aluno. Descobri que ele estava atrasado em dois anos em sua escolaridade e que não estava alfabetizado, ele era apenas um bom “copista” das atividades no quadro. Agitava-se muito quando não o compreendíamos, mas ainda assim era “popular” na turma. Não conhecia a língua de sinais.

Poucas vezes vi a mãe daquele aluno, mas tentei fazer o meu melhor por ele. Cursando o primeiro ano da graduação em Pedagogia UERJ/FEBF, buscava conhecimentos para melhorar a minha prática pedagógica com o aluno surdo em meio a uma turma com mais de trinta alunos e diversas demandas. O trabalho da equipe pedagógica na escola – a diretora – acabava por se resumir a questões burocráticas. Ao fim

daquele ano, constatei que ele tinha avançado muito na construção de conceitos matemáticos, porém a alfabetização ainda estava em processo. No ano seguinte, com a minha saída para trabalhar em outra instituição, não tive mais notícias sobre esse aluno.

Após terminar a graduação e duas pós-graduações: uma em “Currículo e Prática Docente na Educação Básica” (UERJ/FEBF) e outra em “Psicopedagogia Institucional” (Universidade Cândido Mendes), logrei êxito em concursos públicos que me levaram a atuar nas redes de dois grandes Municípios da Baixada Fluminense: Duque de Caxias e Nova Iguaçu.

Em Nova Iguaçu, “reencontrei-me” com aquele aluno da minha primeira turma, na verdade, vários. Neste Município fui trabalhar em uma escola que estava passando por um processo complexo, deixando de atuar como instituição de Educação Especial para tornar-se uma escola regular de Educação Inclusiva, conforme determinação da Secretaria de Educação para que houvesse adequação às novas legislações federais.

Após dois anos nesta escola, atuando como professora de turmas regulares com alunos com diversas necessidades educacionais especiais – lembrando que essa nomenclatura não se resume a apenas alunos com deficiências – recebemos o convite para realizar um curso à distância para a atuação no atendimento educacional especializado. Esse curso era oferecido a algumas professoras do Município através de convênio do governo federal com a Universidade Federal de Santa Maria/RS. Evidentemente, a realização do curso, bem como toda a formação profissional que eu já havia adquirido não foi suficiente para o alcance de uma prática pedagógica que fosse adequada aos alunos que comecei a atender na sala de recursos multifuncionais. As maiores aprendizagens foram sendo construídas através das necessidades que surgiam mediante ao trabalho. Isso se intensificou quando passei a receber a cada ano, alunos cada vez mais comprometidos, estudantes com quadros de deficiência múltipla.

A busca pela realização do curso de mestrado foi motivada por isso e, principalmente, pela vontade de aprender e contribuir para que professores como eu pudessem refletir sobre as suas práticas e assim transformá-las.

Retornamos assim ao objetivo geral que propomos para a realização desta pesquisa, bem como às questões que foram levantadas para o desenvolvimento da investigação: analisar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências matriculados em salas de recursos multifuncionais. As questões por

sua vez: a) Quais são as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência múltipla? Que tipo de estrutura, recursos e estratégias, dentre outras demandas, seriam imprescindíveis? b) Como as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado podem contribuir para a aprendizagem destes alunos? c) A formação dos docentes que atendem os alunos com deficiência múltipla no atendimento educacional especializado colabora para uma prática pedagógica adequada?

Considerando este objetivo maior, bem como as questões que nos conduziram ao longo da investigação, por meio da pesquisa-ação, possibilitaram desenvolver um estudo colaborativo na escola em que eu atuava e conhecia tão bem. Com a aprovação do projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem” me encontrei na situação de colaborar com a Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch na sua coordenação e assim, aprofundar as minhas intenções de pesquisa. O financiamento do projeto pela Faperj ampliou as nossas possibilidades de ação. Além de ter contribuído para a própria manutenção do espaço no qual a pesquisa foi realizada, colaborou para que as professoras pudessem estar disponíveis fora de seus horários de trabalho na universidade para participar dos encontros de discussão sobre as práticas e o aprofundamento teórico. Ainda pudemos ter o apoio de duas estudantes bolsistas de iniciação científica para estar junto conosco nestes momentos, bem como na pesquisa de campo, o que muito enriqueceu o trabalho.

As dificuldades ao longo da investigação não foram poucas. Desde as problemáticas identificadas às quais registramos no fim do último capítulo, passando pela própria complexidade inerente ao trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiência múltipla no atendimento educacional especializado, notamos que o trilhar deste caminho não foi fácil.

Considerando os nossos objetivos bem como as questões que pautamos, podemos destacar primeiramente as necessidades educacionais especiais dos alunos com múltiplas deficiências. Não podemos afirmar que conseguimos nos apropriar desta identificação por completo pelo fato de que em cada aluno estas necessidades se mostrarão de um modo. Assim, o que conseguimos identificar foram as possibilidades que estes alunos tem para aprender a partir de práticas educacionais a eles dirigidas.

A respeito disso, podemos afirmar que as tecnologias assistivas, bem como a comunicação alternativa e ampliada podem contribuir bastante para uma prática pedagógica efetiva. Não somente pela imersão que tivemos nesses campos, mas pelos resultados que tivemos na utilização de recursos e estratégias deles advindos.

Ressaltamos que a nossa pesquisa não chegou a explorar a utilização de recursos de média ou alta tecnologia, ao contrário, nosso foco foram as ações pautadas em recursos de baixa tecnologia. Deste modo, colaboramos com as professoras na construção de ideias para adaptações, confecção de pranchas de comunicação e também adequações para a melhor realização das atividades.

Consideramos que faltou tempo para explorar melhor estes recursos e até mesmo desenvolver outros, principalmente em relação ao aluno Fernando. Gostaríamos de ter desenvolvido mais ações com a professora com o objetivo de desenvolver algum sistema de comunicação alternativa, conforme os que descrevemos no capítulo três. Ainda assim, podemos considerar que a identificação destes recursos e as estratégias como instrumentos externos, viabilizaram processos de compensação, contribuindo consideravelmente para as intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, para o benefício a longo prazo dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a questão da formação das professoras para a atuação no atendimento educacional especializado, nossa investigação confirmou o que outras pesquisas já vem apontando sobre a falta de conhecimentos específicos para esta atuação (BUENO, 1999; 2002; GARCIA, 2013; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2012; MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011; PELOSI, 2000; 2011; PLETSCHE, 2009; 2010; 2013; SCHIRMER, 2012; 2013; entre outros). Identificamos isso na observação das práticas, bem como a partir das próprias percepções das professoras a este respeito relatadas nas entrevistas.

Neste sentido, as contribuições que a pesquisa trouxe para a formação das docentes participantes foram positivas. Os encontros com as professoras possibilitaram refletir sobre o que era observado em campo e buscar aprofundamento teórico de acordo com as suas demandas, proporcionando experiências muito ricas de aprendizado – tanto para as docentes, bem como para as demais pessoas que compunham a nossa equipe. Neste sentido, consideramos que essa metodologia de pesquisa pode se concretizar em profícuo modelo de formação continuada. Para a viabilização dessa proposta, a continuidade e

manutenção de editais como o da Faperj – pelo qual nosso projeto de pesquisa foi aprovado - é fundamental.

Outro aspecto central resultante da pesquisa, apesar do curto espaço de tempo, foi o aprofundamento da teoria histórico-cultural aplicada à realidade educacional concreta. Também gostaríamos de ter revisto juntamente com as professoras, as filmagens para identificarmos coletivamente episódios e expressões faciais dos alunos para uma análise dos dados ainda mais rica, desse modo, contribuindo ainda mais para a sua formação. Contudo, o curto espaço de tempo para realizar uma pesquisa de mestrado, não nos possibilitou realizar tal desejo.

Sobre o nosso objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência múltipla, consideramos que avançamos na produção do conhecimento, uma vez que pudemos mergulhar profundamente na observação, discussão e análise destes processos. A cada prática das professoras que observamos, bem como nas respostas dadas a elas pelos alunos, percebemos o esforço mútuo para que cada um realizasse o que lhes era proposto. A complexidade das ações ainda que em curtos espaços de tempo eram evidentes, mas a recompensa vinha por meio de pequenos gestos do aluno.

A respeito da escolaridade dos alunos com deficiência múltipla, nossos estudos teóricos, bem como a análise dos dados que emergiram no campo de pesquisa, evidenciaram que para que esta seja de fato proporcionada, muitas adequações ainda se fazem necessárias. Primeiramente, destacamos que além da importância de termos professores capacitados e que apresentem uma prática pedagógica que atenda as suas peculiaridades de desenvolvimento, é necessário que a estrutura do trabalho educacional seja ajustada. Notamos que a frequência integral a turmas regulares, associada ao atendimento educacional especializado no contra turno para três dos alunos acompanhados é inviável.

Ressaltamos que é importante a inclusão nas turmas, no entanto com as devidas adequações de estrutura, horário e também com a disponibilidade de um profissional para acompanhar o educando. Insistimos nesses pontos para que de fato estes sujeitos estejam incluídos e não somente inseridos no espaço em questão. Precisam ser resguardadas sua saúde e a possibilidade de participação, que como vimos, demanda a utilização de recursos e atenção individualizada para a plena instrumentalização e interação com a professora regente e os demais alunos em sala.

Consideramos então que o espaço da sala de recursos multifuncionais seria melhor destinado para o seu propósito de apoiar o trabalho realizado na sala regular, ao invés de tentar suprir tudo que não é possível realizar lá como ficou evidente na pesquisa. Também é preciso pontuar que o atendimento no contra turno precisa ser avaliado de acordo com a condição de cada educando, sendo flexibilizada a sua realização no mesmo turno em determinados casos.

A respeito da condução de um trabalho pedagógico concernente às complexidades dos processos de aprendizagem de alunos com deficiência múltipla, consideramos que a elaboração de planos educacionais individualizados é fundamental (PLETSCH & GLAT, 2013; PLETSCH, 2014). Vejamos o que Cornedi (2013) diz sobre esta questão:

Crianças com deficiência múltipla e com surdocegueira requerem um plano educacional individualizado, com direito de acesso ao currículo regular, plano este, construído por todos que com ela atuam: pais, familiares, cuidadores, profissionais da educação e saúde (...) [estes] precisam ser elementos ativos, participativos e colaborativos neste processo educacional com os apoios terapêuticos incluídos neste programa (...) na mudança do olhar meramente clínico e ou educacional para o olhar colaborativo, evidencia-se um plano educacional que é único, é da criança-aluna, com deficiência, tem seu nome, suas características, pertence a ela, atende às suas necessidades, considera as suas expectativas e tanto quanto às de seus pais e familiares cuidadores e ainda, está garantindo o acesso ao currículo regular (p. 58).

Acreditamos que a construção de planos educacionais individualizados poderá colaborar para que todos que dele fizerem parte venham a estar atentos às necessidades dos educandos que vão além do plano pedagógico (como por exemplo, acesso a terapias). As palavras de Pletsch (2014) nos ajudam a exprimir isso:

(...) precisamos ampliar o debate tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências a processos de ensino e aprendizagem para uma vida cidadã de forma a universalizar as riquezas sociais e culturais existentes (PLETSCH, 2014, p. 15).

Diante do exposto, esperamos que este estudo contribua para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências e o uso de recursos como os das tecnologias assistivas no AEE para favorecer o seu desenvolvimento. Igualmente, desejamos que possibilite reflexões sobre o sistema de suporte oferecido no atendimento educacional especializado. Do mesmo modo, esperamos que estimule outros

pesquisadores a realizar novas pesquisas envolvendo a temática da deficiência múltipla, uma vez que ainda há tão poucos estudos na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. L. de. *Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, 2010.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.) *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Intertexto, Vetor Editora, SP, 2002.
- ANDRADE, J. de J. de & SMOLKA. A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4 p. 699-709, out./dez. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES, Campinas: n. 43, p. 46-57, 1997.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARAÓZ, S. M. *Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.
- _____. & COSTA, M. da P. R. da. Aspectos Biopsicossociais na Surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, v.14, n.01, p.21-34, 2008.
- ARAÚJO, G. A. de. *O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com múltiplas deficiências*. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Porto Alegre, 2011.
- BAQUERO. R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa Artes médicas: Porto Alegre, 1998.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.
- BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais (Tese de Doutorado) programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita Filho – campus de Araraquara: São Paulo, 2007.
- BATISTA, G. de F. *História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no Município de Nova Iguaçu*. Trabalho de conclusão do curso de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Nova Iguaçu, 2013.

BENTES, J. A. de O.; SOUZA-BENTES, R. de N.; COSTA, M. da P. R. da & OLIVEIRA, A. S. S. e. Relato de duas instituições educacionais que trabalham com múltipla deficiência. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica – contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Editora CRV, Curitiba, 2012.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

_____. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre/RS, 2008.

_____ & PELOSI, M. B. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

BOGDAN, R. & BIKLEN, N. K. *Qualitative research for education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Mediação: Porto Alegre, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61)*. Brasília, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acessado em: setembro de 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71)*. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm Acessado em: setembro de 2012.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.

_____. *Política Nacional de Educação Especial – educação especial, um direito assegurado*. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

_____. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de Deficiência Múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*. Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 3298. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm> Acessado em: setembro de 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília, 2000a.

_____. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília, 2001.

_____. *Lei 10.436*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais-Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEESP, 2002a.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Portal de Ajudas Técnicas para a Educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial: Brasília: MEC: SEESP, 2004a.

_____. *Decreto nº 5626 (Regulamenta a Lei 10.436/2002), 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acessado em: abril de 2013.*

_____. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *Portal de Ajudas Técnicas para a Educação – Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Tecnologia Assistiva – recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília, DF, 2006a.

_____. *Comitê de Ajudas Técnicas*. ATA V. 2007. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (versão preliminar)*. Brasília, setembro de 2007a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília, 2008a.

_____. *Resolução nº 4, de 02/10/09*. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. *Decreto nº 7611*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. *Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acessado em: outubro de 2012.*

_____. *Decreto nº 7612*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 2011a. *Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm*

_____. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência* / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27/07/12. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012. Brasília, 2012a. *Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>*

_____. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei 103/201 aprovado em 17/12/13 pelo Senado (O texto ainda precisa ser aprovado também pela Câmara dos Deputados e depois sancionado pela Presidência da República). 2013.

BRAUN, P. *A análise quase experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado em Educação). UERJ, 2004.

_____. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (Tese de Doutorado em Educação) 324f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

_____ & VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

BRIDI, F. R. de S. Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. *Revista Litterarius*. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, 2006.

_____. Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado. In: P O I É S I S – *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.*

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ., 1993.

_____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: SORIANO DE ALENCAR, E.L.M. (org.). *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. nº.5, 7-25, 1999.

_____. *A Educação Especial nas Universidades Brasileiras*. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

_____. *A Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Editora Junqueira & Martin, Brasília, 2008.

CAPOVILLA, F. C. et al *Home use of a computerized pictographic-syllabic-vocalic AAC system in cerebral palsy: preliminary data*. Proceedings of the VII Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication. Vancouver, Canadá, p. 463-464, 1996.

_____. Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: K. Carrara (Org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp, p. 179-208, 2001.

_____; MACEDO, E.C.; DUDUCHI, M.; CAPOVILLA, A.G.S. & THIERS, V. O. Sistemas computadorizados para comunicação e aprendizagem pelo paralisado cerebral: Sua engenharia e indicações clínicas. In: *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1 (1), 201-248, 1997.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, E. N. S. *Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla*. Brasília, SEESP/MEC, v. 1, 2000.

CARVALHO, M. F. A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação). 196fl. Campinas, 2004.

COELHO, P. C. O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas. In: *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011.

COPLEY, J. & ZIVIANI, J. *Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. Occupational Therapy International*, Singapore, v. 11, n. 4, p. 229-43, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/oti.213> Acessado em: novembro de 2012.

CORMEDI, M. A. A comunicação alternativa no centro de recursos para surdocegueira e deficiência múltipla. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J. & MACEDO, E. C. de *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. Memmon Edições Científicas. São Paulo, 2009.

_____. Comunicação alternativa e deficiência múltipla: facilitando a linguagem e a comunicação para a aprendizagem. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais – contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Editora da UFSM, Santa Maria/RS, 2012.

DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação – problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação), Unicamp, SP, 2012.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. *Decreto N° 3.956*. Outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acessado em: agosto de 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em: agosto de 2012.

DELIBERATO, D. *Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação*. 2006. Disponível em: www.entremeios.saobernardo.sp.gov.br. Acessado em: dezembro de 2012.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOTA, F. P. & ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. *Revista Eletrônica de Psicologia*. ISSN: 1806-0625 Ano V/ nº 8, maio de 2007.

DUGNANI, K. C. B. & BRAVO, A. D. Análise de artigos em periódicos nacionais. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FAISSAL, F. de S. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. (Tese de Doutorado em Educação). 297 p. UNICAMP, Campinas, 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). *Educação Profissional e Trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla*. Brasília, DF: FENAPAES. 2007.

FERIOLI, G. *Diagnóstico, programación y seguimiento en niños plurideficientes*. USA: Programa Hilton Perkins, 1996.

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

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. 2010 Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf Acessado em: dezembro de 2012.

FILHO, J. C. dos S. Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. dos S. & GAMBOA, S. S. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. Coleção “questões da nossa época”. Volume 42 - 5ª edição. Cortez: São Paulo, 2002.

FONTES, R. de S. O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula (Tese de Doutorado em Educação) UERJ, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acessado em: fevereiro de 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Editora Paz e Terra. 16ª edição. São Paulo, 2000.

FROST, L. & BONDY, A. *The picture exchange communication system (PECS) Training manual*. Pyramid Education Consltants, 1996.

GALVÃO, I. (Org.) *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO FILHO, T. *A Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: *Deficiência e inclusão escolar*. SHIMAZAKI, E. M. & PACHECO, E. R. (Org.). Eduem: Maringá, 2012.

GARCIA, J. C. D. & PASSONI, I. R. *Tecnologia Assistiva nas Escolas*. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 2008.

GARCÍA, M. T. & BEATÓN, G. A. *Necessidade educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. Linear B: São Paulo, 2004.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GLAT, R. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. A Educação Especial no contexto da escola inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório Prociência. Rio de Janeiro, 2010.

_____ & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília (MEC/SEESP), ano 14, v. 24, 2002.

_____ & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC/SEESP, vol1, nº 1*, 2005.

_____ & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____; PLETSCHE, M. D. & FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: *Revista Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, UFSM, 2007.

_____; FERNANDES, E. M. & PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In LOPES, A. C. & MACEDO, B. (Org.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 133-153, 2008.

_____ & PLETSCHE, M. D. *Relatório científico: Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Programa de Pós-graduação em Educação, PROPEd, Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

_____. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Pesquisa em Educação. Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2012.

GLENNEN, S.L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L. & DECOSTE, D. C. (Orgs.). *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (pp. 3 - 20). San Diego: Singular Publishing Group, Inc, 1997.

GODÓI, A. M.; GALASSO, R. & MIOSSO, S. M. P. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão-dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=87&Itemid=216>>. Acessado em: novembro de 2012.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação In: *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000*.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. & JESUS, D. M. de; et al (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2008.

_____. & CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago, 2006.

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. *Folheto Informativo sobre Surdocegueira*. São Paulo. 2003.

HARDMAN, M. L.; DREW, C. J. & EGAN, M. W. Physical disabilities and health impairments. In: *Human exceptionality: school, community and family*. 8ed. Pearson, 2003.

HEHNER, B. *Blissymbols for use*. Toronto, Canada. Bilssymbolics Communication Institute, 1980.

HEINZ, M. M. & PERUZZOLO, D. L. (Org.) *Deficiência Múltipla – uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. Oikos Editora, São Leopoldo/RS, FADEM, Porto alegre/RS, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2000. Disponível em: www.ibge.gov.br Acessado em: fevereiro de 2012.

_____. Censo 2010.
Disponível em: www.ibge.gov.br Acessado em: agosto de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Deficiência Múltipla*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acessado em: dezembro de 2012.

JANNUZZI, G. M. de. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa – crítica como possibilidade de instituição e práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. & JEUS, D. M. de; (Org.). *Educação Especial - diálogo com a pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2008.

JESUS, E. F. Deficiência Múltipla e o modelo ecológico funcional. *Revista Benjamin Constant*, n.10, 1998.

JOHNSON, R. M. *The picture communication symbols*. Book II. Solana Beach, CA, Mayer Johnson, 1992.

_____. *Guia dos símbolos de comunicação pictórica – The Picture communication symbols guide (PCS)*. Tradução de G. Mantovani & J.C. Tonolli. Porto Alegre: Clik – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: *Revista Educação Puc - Campinas/SP*, p. 24-34, 2001.

_____. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. M. (Org.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Mercado de Letras: São Paulo, 2013.

_____. Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar. In: *Revista Complutense de Educación*. v. 24 n. 2, 321-340, 2013a.

_____. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B. & NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado das Letras. Pgs 151-172. Campinas, SP, 2013b.

KELMAN, C. A. & BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 10, n. 1, p. 93-106, Marília, SP: Jan-Abr, 2004.

KIRK, S. & GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KURY, A. da G. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. Supervisão Adriano da Gama Kury; organização Ubiratan Rosa. São Paulo, SP: FTD, 2001.

LANCILLOTTI, S. S. P. Trabalho Didático na Educação de Alunos com Deficiência Mental - As Experiências Modelares de Montessori e Descoedres. In *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil"* Universidade Federal Da Paraíba – João Pessoa, 2012 /Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.42.pdf

LARROYO, F. *História Geral da Pedagogia*. Mestre Jou, São Paulo, 1970.

LEITE, J. M. R. & PRADO, G. F. Paralisia Cerebral: Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. In *Revista Neurociências*. São Paulo, SP: UNIFESP, 2004.

LIMA, N. A. C.; ARAÚJO, A. C. B. & MORAES, B. Problemas fundamentais da defectologia: aproximações preliminares à luz do legado de Vigotsky. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2: Número especial. Dez, 2010.

LOFTI, A. T. V. V. Neurologia do aprendizado. In: MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. M. (Org.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Mercado de Letras: São Paulo, 2013.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T. & PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

MACHADO, A. C.; OLIVEIRA, S. F. de. & BELLO, S. F. Um olhar para a deficiência múltipla nas bases de dados americanas. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

McNAUGHTON, S. *Communication with Blissymbolics*. Toronto, Canadá: Blissymbolics Communication Institute, 1985.

MAGALHÃES, S. D. P.; ROCHA, M. G. de S. da & PLETSCH, M. D. A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria histórico-cultural por meio da pesquisa colaborativa. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Londrina, PR, 2013.

MAHARAJ, S. *Pictogram ideogram communication*. Regina-Canadá: The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

MAIA, S. R. *Educação do Surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. SP, 2004.

_____. Estudos no Brasil e no Canadá sobre os efeitos da Rubéola Congênita. In: *Anais do Fórum Internacional de Surdocegueira e Deficiência Múltipla II*. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. Aracajú, 2010.

_____. Aspectos importantes no uso da comunicação alternativa com pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

_____; GIACOMINI, L. & ARAÓZ, S. M. M. de. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Múltipla Sensorial. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

_____ & GIACOMINI, L. *Avaliação em pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. Centro de Recursos nas Áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial*. AHIMSA - Associação Educacional pra Múltipla Deficiência. São Paulo, 2010. Disponível em: http://escritades.dominiotemporario.com/doc/01AEE_DMU_Aquis_Ling.pdf Acessado em: janeiro de 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo. V. 26/27. P 149-158, 1990.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. v. 1. p. 01-10. USC. Bauru, 2006.

_____. Comunicação alternativa e formação nas universidades: algumas possibilidades. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

_____. & SANTOS, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados*. v.1 Brasília: MEC, 2002

_____. & DELIBERATO, D. *Recursos para Comunicação Alternativa. Portal de Ajudas Técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2.

MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. (p. 42-59) In: *Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO*, nº16, Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

_____ & CASTRO, P. A. de. (Org.) *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. Pioneira, São Paulo, 1982.

_____. História da Educação Especial no Brasil. In: *Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas*. 5ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2005.

MENDES, E. G. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. 78p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acessado em: setembro de 2012.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041> Acessado em: setembro de 2012.

_____. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e Educação Especial - formação em foco*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 131-146, 2011.

_____. Dados de pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos - o GP-Foreesp - da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP, 2013. Disponível em <http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=95&c=957&d=0> Acesso em: janeiro de 2014.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, 2012.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. G. de. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, A. H. F & EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória da rede municipal de educação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004.

_____. & RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MORATO, E. M. Linguagem, cultura e cognição: contribuições dos estudos neurolinguísticos. In: MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A. L. B. (Org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORESCHI, C. L. & ALMEIDA, M. A. A comunicação Alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. *Rev. Bras. Ed. Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 661-676, Out.-Dez., 2012.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A. L. B. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. In: MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A. L. B. (Org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NICHCY. *National Information Center for Children and Youth with Disabilities. Severe and/or multiple disabilities*. Estados Unidos, 2007. Disponível em: <http://nichcy.org>> Acesso em setembro de 2012.

NOVA IGUAÇU. Portaria 034/98 de 03 de fevereiro de 1998. Publicada em Diário Oficial em 10 de março de 1998.

_____. Lei municipal nº 3.881 de 05 de novembro de 2008. Institui o Sistema Municipal de Educação, 2008.

_____. Lei municipal nº 3.960 de 19 de dezembro de 2008. Aprovação do Plano Municipal de Educação com vigência de dez anos, 2008a.

NUNES, C. *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores*. Ministério da Educação de Portugal, Lisboa, 2001.

NUNES, D. R. de P. N. & SANTOS, L. B. dos. Promovendo a comunicação alternativa em autistas: mesclando práticas em CAA. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

NUNES, L. R. O. P. E se não podemos falar? A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala. *Consciência: Boletim Informativo do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro*, 1(3), 12-13. 1999.

_____. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

_____. *Dando a Voz Através de Imagens: Comunicação Alternativa para Indivíduos com Deficiência*. Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla*. Rio de Janeiro. 2007a.

_____.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. de F.; SCHIRMER, C. R.; & BRAUN, P. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Editora ABPEE. São Paulo, 2011.

_____.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. de F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Editora ABPEEE, São Paulo, 2011.

_____.; WALTER, C. C. de F. & SCHIRMER, C. R. Formação de professores e pesquisadores em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da comunicação alternativa. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. In: *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS), 1996. *Disponível em: <http://www.who.int/en/>*. Acessado em Agosto de 2012.

PELOSI, M. B. O uso da informática na Educação Especial. *Educação em bytes 95/96* (pp. 126 – 127). Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

_____. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ, 2000.

_____. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 163-173.

_____. *Relatório final da pesquisa: Formação em serviço de professores de salas multifuncionais para o desenvolvimento da comunicação alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais*. FAPERJ E - 26/110.039/2010 RJ/2011. *Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZWNUb2xvZ2lhYXNzaXN0aXZhdWZyanxneDozYzhlYTdlYzIxMzY3ZDVj>* Acessado em: janeiro de 2013.

_____. Dispositivos móveis para comunicação alternativa: primeiros passos. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C. & PERES, A. (Org.). *Comunicar para incluir*. CRBF, Porto Alegre, 2013.

_____ & NUNES, L. R. O. de P. Os terapeutas ocupacionais das unidades de saúde do município do Rio de Janeiro e suas ações na área de Tecnologia Assistiva. In: *Revista Teias* v. 11, n. 23, p. 149-162, set./dez. 2010.

_____. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. *Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TAQ/ EDUSP, 1984.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Caderno CEDES*, 24, 3 ed., p. 38-51, 2000.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIRES, C.; BLANCO, L. de M. V. & OLIVEIRA, M. C de. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

PIRES, S. C. F. Comunicação alternativa e múltipla deficiência. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) In: *Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação* v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

_____. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. Nova Iguaçu, 2013 (texto no prelo).

_____. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. M. (Org.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Mercado de Letras: São Paulo, 2013a.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: problematizando a relação entre diretrizes políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Nova Iguaçu, 2014 (texto no prelo).

_____. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). Nova Iguaçu, 2014a (texto no prelo).

_____. & GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: *Anais da Anped*, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15594%20int.pdf> Acessado em: janeiro de 2013.

_____. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. (orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. p. 17-32. Eduerj, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

_____. & OLIVEIRA, A. A. S. de O. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da DI. 2013 (texto no prelo).

_____. & ROCHA, M. G. de S. da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. *Metodologia de pesquisas em Educação Especial*. Editora da ABPEE, São Paulo, 2013 (no prelo).

REILY, L. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília, 2006.

ROCHA, A. N. D. C. & DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p. 71-92, Jan.-Mar., 2012.

ROCHA, M. G. de S. da. & PLETSCHE, M. D. O atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências: um estudo sobre as políticas e as práticas pedagógicas. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2012.

_____. Comunicação alternativa e ampliada no atendimento educacional especializado como recurso mediador no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa*. Gramado, RS, 2013.

RODRIGO, J. M. M. & CORRAL, D. R. ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Software, herramientas y materiales para la

comunicación e inclusión. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C & PERES, A. (Org.). *Comunicar para incluir*. CRBF, Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, G. F. & PASSERINO, L. M. “Comunicar sim, mas como?” Os sentidos produzidos sobre a comunicação alternativa por professoras de educação especial. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C & PERES, A. (Org.). *Comunicar para incluir*. CRBF, Porto Alegre, 2013.

ROSELL, C. & BASIL, C. Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso. Em C.B. Almirall, E. Soro-Camats & C.R. Bultó, *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escrita: principios teóricos y aplicaciones* (pp. 7 - 21). Barcelona: Masson, 1998.

SANTOS, M. P. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": O lado carioca de uma pesquisa internacional In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. & WILLIAMS, L. C. A. (Org.) *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes*. Editora UFSCAR, São Carlos, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3 São Paulo, 2004.

SARMENTO, M. J. “O estudo de caso etnográfico em educação”. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; e VILELLA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 79-137, 2003.

SAUSSURE, F. Curso de Lingüística geral. In: BALLY, C. & RIEDLINGER, A. (Org.). *Prefácio à Edição Brasileira: Isaac Nicolau Salum*. [Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein]. 2ª ed., São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SCHIRMER, C. R. *Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Formação inicial e continuada de professores em comunicação alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

_____; BRANDO, A. P. & NUNES, L. R. P.; Formação de professores em comunicação alternativa: análise dos conteúdos das sessões de reunião. *Publicado nos Anais em CD ROM do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, S. Carlos, julho 2009.

SENNA, L. A. G. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. & BRANCO, M. C. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, S. M. P. da O nascimento da Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla. In: HEINZ, M. M. & PERUZZOLO, D. L. (Org.) *Deficiência Múltipla – uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. Oikos Editora, São Leopoldo/RS, FADEM, Porto alegre/RS, 2009.

SILVA, Y. C. R. Deficiência Múltipla: conceito e caracterização. In: *Anais do VII Encontro Internacional de Produção Científica do Centro Universitário de Maringá/PR*. Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais>. Acessado em: agosto de 2012.

SILVEIRA, F. F. & NEVES, M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 22 n. 1, pp. 079-088, Jan-Abr 2006.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia* Sociedade Brasileira de Psicologia – nº 2. Ribeirão Preto, 1995.

_____. & GÓES, M. C. R. de. (Org.). *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. 14 edição. Papirus, Campinas, 2011.

_____. & NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Editora Mercado das Letras. São Paulo, 2011.

SORO-CAMATS, E. Uso de ayudas técnicas para la comunicación, el juego, la movilidad y el control del entorno: un enfoque habilitador. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E. & BULTÓ, C. R. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escrita: principios teóricos y aplicaciones* (pp. 23- 41). Barcelona: Masson, 1998.

SOUZA, M. D. de & PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C & PERES, A. (Org.). *Comunicar para incluir*. CRBF, Porto Alegre, 2013.

TEIXEIRA, E. & NAGLIATE, P. de C. Deficiência Múltipla: Conceito. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

_____. & REIS, T. Análise das publicações sobre múltipla deficiência na Europa. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). *Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção*. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

TEMAS EM PSICOLOGIA. Sociedade Brasileira de Psicologia. n.1. Ribeirão Preto, 1993.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n. 1, p.107 a 122, jan./junh., 2004.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. Editora Loyola, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje: conferencias sobre psicología*. (Obras escogidas) volume II. Madrid: Visor, 1993.

_____. Tool and Symbol in Child Development. In: Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (orgs). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell, p. 99-173, 1994.

_____. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)* volume V. Visor. Madrid, 1997.

_____. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: *Educação e Pesquisa* v. 37, n.4, p. 861-870, dez., 2011.

WALTER, C. C. de F. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: São Carlos, 2000.

_____. *Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: São Carlos, 2006.

_____.; TOGASHI, C. M. & NUNES, L. R. O. de P. A Comunicação Alternativa favorecendo o processo de inclusão de alunos com autismo no Atendimento Educacional Especializado. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) *Comunicar para incluir*. CRBF: Porto Alegre, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de consentimento para a realização da pesquisa

TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____
declaro estar devidamente informado(a) dos objetivos da pesquisa “A aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências: Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada como possibilidades para processos e práticas no AEE” também vinculada ao projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem” (Edital FAPERJ N.º 31/2012 Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do RJ, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação da Prof.^a D^a: Márcia Denise Pletsch) por meio de reunião com apresentação do estudo proposto. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Maíra Gomes de Souza da Rocha, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc da Universidade do Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2013.

RG nº _____

Representante da Equipe de Educação Inclusiva
Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

APÊNDICE II – Termo de consentimento para a participação dos alunos na pesquisa



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar
Departamento Educação e Sociedade
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu, _____,
aceito e autorizo a participação voluntária do meu filho
_____ na
pesquisa denominada: “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem⁶⁸”.

Fui informado (a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

A- Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: Cabe ressaltar que, pesquisas envolvendo alunos com múltiplas deficiências são escassas em nosso país. Portanto, é possível justificar e destacar a relevância de estudos que envolvam esses sujeitos. Ademais, o desenvolvimento de projetos dessa natureza pode contribuir não apenas com a produção de conhecimento na área de Educação, particularmente da Educação Especial, mas, sobretudo, com a formação de professores. Nessa direção, justifica-se a realização desse estudo que tem os seguintes objetivos:

⁶⁸ Edital FAPERJ N.º 31/2012 Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61.

- Contribuir para o processo de formação de professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências matriculados no atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais de uma escola pública da Baixada Fluminense.
- Refletir e problematizar, de forma colaborativa com os professores participantes do projeto, como os conceitos de mediação e compensação figuram nas práticas pedagógicas docentes, bem como os mesmos podem ou não favorecer a construção e internalização de conceitos científicos, seus sentidos e significados por parte dos alunos com múltiplas deficiências.
- Elaborar e avaliar, em conjunto com os professores participantes, os recursos e as estratégias pedagógicas alternativas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências.

Para atingir os objetivos propostos far-se-á uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação caracterizada como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo. Tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa onde o projeto está sendo desenvolvido.

Cabe ressaltar que a análise teórica e a revisão da literatura brasileira e internacional será realizada ao longo de toda a pesquisa:

- Observação de práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos participantes do estudo.
- Filmagem das interações e respostas educacionais dadas pelos alunos com deficiências múltiplas participantes do estudo.
- Entrevistas semiestruturadas e abertas com professores e com os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

B- Benefícios esperados: Fui informado (a) que, entre outros benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se maiores conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla, bem como outras dimensões que envolvem o seu processo de escolarização e desenvolvimento. Tais conhecimentos, a médio e longo prazos, poderão fomentar a elaboração de políticas

publicas de Educação para o público alvo dessa investigação, bem como influenciar na elaboração de programas específicos de educação para atender as especificidades de pessoas com essa deficiência.

C- Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa: Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e, não ser possível encontrar um procedimento que seja eficaz para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência mental/intelectual.

D- Liberdade do sujeito em recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Posso ainda optar por métodos alternativos para o fornecimento de dados, como por exemplo, responder questionários de forma escrita e não gravada.

E- Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome, imagem ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F- Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantindo o disposto no item h: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G- Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem: Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

H- Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

A pesquisadora diretamente envolvida com o referido projeto é Márcia Denise Pletsch, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com ela poderei manter contato pelo telefone (021) 8013-6300 ou pelo endereço eletrônico marcia_pletsch@yahoo.com.br

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro que todos os responsáveis pelos alunos com deficiências múltiplas participantes do estudo autorizaram a participação dos mesmos, conforme termos em anexo.

Nova Iguaçu, 01 de abril de 2013.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Prof^a. Márcia Denise Pletsch
Coordenadora responsável pelo projeto de pesquisa

Mestranda: Maíra Gomes de Souza da Rocha
Coordenadora adjunta da pesquisa

APÊNDICE III – Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo

Quadro 25: Desenvolvimento da pesquisa de campo e encontros com as professoras

Datas	Atividades efetivas para o desenvolvimento da pesquisa
01/03	Apresentação formal do projeto “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem” (Edital FAPERJ N.º 31/2012 à equipe de pesquisa e seus objetivos pela coordenadora geral da pesquisa Prof. ^a Dr ^a Márcia Denise Pletsch, juntamente com a coordenadora adjunta, autora deste trabalho, aos componentes do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”.
22/03	Reunião do grupo de pesquisa com apontamentos de ações sobre o presente estudo e apresentação do projeto aprovado pelo Observatório de Educação da CAPES ao qual também está vinculada: “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”.
26/03	Reunião com os participantes diretos da pesquisa (participação das alunas bolsistas de iniciação científica e das professoras que são sujeitos da pesquisa) para a construção de cronograma norteador das atividades assim como definição dos alunos que serão acompanhados durante a investigação.
03/04	Reunião com os pais dos alunos selecionados para a pesquisa. Assinatura dos termos de consentimento para a participação na pesquisa e realização de filmagem para fins específicos do estudo.
10/04	Início da pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando.
12/04	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Marcelo e Eliza.
17/04	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando.
19/04	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. O aluno previsto para este dia, Marcelo, faltou.
24/04	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor, Fernando e Marcelo.
24/04	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
26/04	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
03/05	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
08/05	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando. O aluno Marcelo faltou neste dia.
15/05	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com o aluno Fernando. Os alunos Igor e Marcelo faltaram neste dia.
15/05	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
22/05	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor, Fernando, Marcelo e Eliza.
31/05	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
05/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

	Práticas observadas com Igor e Marcelo. O aluno Fernando faltou neste dia.
05/06	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
07/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. A aluna Eliza faltou neste dia.
12/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando. O aluno Marcelo faltou neste dia.
19/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor, Fernando e Marcelo.
26/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com o aluno Igor. Os alunos Fernando e Marcelo faltaram neste dia.
03/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
03/07	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
08/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
10/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Eliza. Os alunos Fernando e Marcelo faltaram neste dia.
12/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
16/07	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
31/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Fernando e Eliza.
07/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando. O aluno Marcelo faltou neste dia.
08/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza.
21/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor, Fernando e Marcelo.
28/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor e Fernando. O aluno Marcelo faltou neste dia.
11/09	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Igor, Fernando e Eliza. O aluno Marcelo faltou neste dia.
18/09	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com os alunos Fernando e Eliza. Os alunos Igor e Marcelo faltaram neste dia.
18/09	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
02/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Práticas observadas com a aluna Eliza. Os alunos Igor, Fernando e Marcelo faltaram neste dia. Encerramento dos trabalhos no campo.
16/10	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
13/11	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.

APÊNDICE IV - Quadros com dados sobre os dias de atendimentos acompanhados com registros em vídeos

Quadro 26: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Igor

Datas	Quantidade de vídeos feitos no dia e duração dos mesmos	
10/04	2 vídeos	00:09:02
		00:00:46
17/04	1 vídeo	00:04:45
24/04	1 vídeo	00:13:20
08/05	1 vídeo	00:17:11
22/05	2 vídeos	00:00:40
		00:10:28
05/06	2 vídeos	00:16:38
		00:04:37
12/06	2 vídeos	00:00:44
		00:07:26
19/06	7 vídeos	00:04:03
		00:02:57
		00:00:47
		00:01:39
		00:06:27
		00:01:43
26/06	5 vídeos	00:00:34
		00:01:16
		00:06:24
		00:01:09
		00:01:27
10/07	1 vídeo	00:07:51
		00:10:15
		00:06:15
		00:01:39
07/08	3 vídeos	00:00:35
		00:08:27
		00:02:32
21/08	3 vídeos	00:01:03
		00:19:44
		00:07:29
28/08	1 vídeo	00:00:39
		00:01:21
		00:04:53
		00:02:33
		00:02:33
Total de dias com registros com vídeos	Total de vídeos	Total de tempo em vídeos
		14

Fonte: Quadro confeccionado a partir das transcrições feitas dos vídeos.

Quadro 27: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Fernando

Datas	Quantidade de vídeos feitos no dia e duração dos mesmos	
10/04	2 vídeos	00:39:03
		00:19:09
17/04	1 vídeo	00:01:07
24/04	7 vídeos	00:01:03
		00:13:42
		00:03:21
		00:10:26
		00:05:15
		00:05:45
		00:04:10
08/05	2 vídeos	00:10:33
		00:15:03
15/05	13 vídeos	00:06:00
		00:06:19
		00:00:33
		00:01:30
		00:06:24
		00:12:08
		00:04:46
		00:02:37
		00:01:40
		00:03:37
		00:00:59
		00:03:41
		00:19:10
22/05	6 vídeos	00:07:35
		00:08:24
		00:02:27
		00:02:49
		00:00:40
		00:02:50
12/06	5 vídeos	00:10:20
		00:00:47
		00:03:51
		00:07:14
		00:07:49
19/06	4 vídeos	00:21:33
		00:08:30
		00:02:47
		00:05:36
31/07	1 vídeo	00:14:48
07/08	4 vídeos	00:03:55
		00:05:44
		00:09:17

		00:05:41
21/08	5 vídeos	00:06:06
		00:01:16
		00:07:20
		00:05:40
		00:05:03
28/08	2 vídeos	00:02:39
		00:02:19
11/09	2 vídeos	00:02:59
		00:15:30
18/09	8 vídeos	00:14:43
		00:02:36
		00:04:00
		00:03:50
		00:01:10
		00:02:15
		00:01:44
		00:10:47
Total de dias com registros com vídeos	Total de vídeos	Total de tempo em vídeos
14	62	07:00:35

Fonte: Quadro confeccionado a partir das transcrições feitas dos vídeos.

Quadro 28: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluno Marcelo

Datas	Quantidade de vídeos feitos no dia e duração dos mesmos	
24/04	10 vídeos	00:03:19
		00:01:42
		00:00:30
		00:03:21
		00:02:35
		00:03:23
		00:01:42
		00:00:45
		00:06:18
		00:04:12
22/05	6 vídeos	00:00:52
		00:00:54
		00:05:11
		00:00:34
		00:07:12
		00:15:07
05/06	3 vídeos	00:01:13
		00:21:51
		00:00:58
19/06	2 vídeos	00:09:35

		00:17:14
21/08	6 vídeos	00:06:12
		00:00:33
		00:02:24
		00:06:00
		00:04:49
		00:00:34
Total de dias com registros com vídeos	Total de vídeos	Total de tempo em vídeos
5	27	02:09:00

Fonte: Quadro confeccionado a partir das transcrições feitas dos vídeos.

Quadro 29: Dias de atendimentos em que houve registros em vídeo e duração dos episódios de gravação – aluna Eliza

Datas	Quantidade de vídeos feitos no dia e duração dos mesmos	
26/04	3 vídeos	00:02:09
		00:00:35
		00:01:11
03/05	4 vídeos	00:00:43
		00:00:31
		00:00:59
		00:04:48
22/05	3 vídeos	00:01:34
		00:02:18
		00:03:14
31/05	4 vídeos	00:00:40
		00:00:44
		00:03:33
		00:03:20
03/07	6 vídeos	00:02:16
		00:00:32
		00:04:28
		00:02:27
		00:04:32
		00:02:02
10/07	3 vídeos	00:01:07
		00:00:42
		00:00:56
12/07	3 vídeos	00:01:28
		00:04:02
		00:04:59
31/07	7 vídeos	00:03:01
		00:02:51
		00:01:22
		00:04:55
		00:00:59
		00:00:46

		00:01:31
08/08	4 vídeos	00:02:50
		00:07:21
		00:03:39
		00:03:23
11/09	4 vídeos	00:03:32
		00:06:54
		00:03:02
		00:01:43
18/09	6 vídeos	00:00:34
		00:00:31
		00:04:06
		00:02:35
		00:00:48
		00:02:25
02/10	1 vídeo	00:01:55
Total de dias com registros com vídeos	Total de vídeos	Total de tempo em vídeos
12	48	01:56:33

Fonte: Quadro confeccionado a partir das transcrições feitas dos vídeos.

APÊNDICE V - Roteiro para realização de entrevistas

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação:
- 4) Tempo de serviço em educação:
- 5) Tempo de serviço no atendimento educacional especializado:

Questões:

- Como você avalia a formação que tem para o trabalho com alunos com deficiência múltipla no atendimento educacional especializado?
- Que aspectos você considera importantes para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem com alunos com múltiplas deficiências no atendimento educacional especializado?
- Sobre a teoria histórico-cultural quais conceitos você considera fundamentais para te ajudar na prática pedagógica com estes alunos?
- Como você compreende o conceito de compensação?
- Qual a importância da linguagem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?
- Como o acesso ao conhecimento das áreas de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa pode colaborar para os processos de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência múltipla?
- Quais alternativas você sugere para o melhor desenvolvimento destes processos?

APÊNDICE VI - Quadros com dados sobre a frequência dos alunos participantes da pesquisa

Quadro 30: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Igor nestes dias

Datas Previstas	Frequência do aluno Igor
10/04	Sim
17/04	Sim
24/04	Sim
08/05	Sim
15/05	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
22/05	Sim
05/06	Sim
12/06	Sim
19/06	Sim
26/06	Sim
10/07	Sim
07/08	Sim
21/08	Sim
28/08	Sim
11/09	Sim
18/09	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
02/10	Faltou – não fomos informados sobre o motivo

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações feitas em diário de campo

Quadro 31: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Fernando nestes dias

Datas Previstas	Frequência do aluno Fernando
10/04	Sim
17/04	Sim
24/04	Sim
08/05	Sim
15/05	Sim
22/05	Sim
05/06	Faltou – Transporte não foi buscar o aluno para trazer à escola.
12/06	Sim
19/06	Sim
26/06	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
10/07	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
31/07	Sim

07/08	Sim
21/08	Sim
28/08	Sim
11/09	Sim
18/09	Sim
02/10	Faltou – não fomos informados sobre o motivo

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações feitas em diário de campo

Quadro 32: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência do aluno Marcelo nestes dias

Datas Previstas	Frequência do aluno Marcelo
12/04	Sim
19/04	Faltou – o aluno teve problemas de saúde
24/04	Sim
08/05	Faltou – problemas familiares (irmão do aluno estava doente o que impediu dos pais poderem levá-lo para a escola).
15/05	Faltou – o aluno teve problemas de saúde
22/05	Sim
05/06	Sim
12/06	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
19/06	Sim
26/06	Faltou – problemas familiares (houve mudança no horário do trabalho do pai do aluno o que impediu do estudante ser levado para a escola – depende de ir de carro).
10/07	Faltou – não fomos informados sobre o motivo
07/08	Faltou – não sabemos com certeza se foi a mãe ou o próprio aluno que precisou fazer um exame neste dia.
21/08	Sim
28/08	Faltou – o aluno teve problemas de saúde
11/09	Faltou – o aluno teve problemas de saúde
18/09	Faltou – o aluno teve problemas de saúde
02/10	Faltou – o aluno teve problemas de saúde

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações feitas em diário de campo

Quadro 33: Datas previstas para acompanhamento da pesquisa e respectiva frequência da aluna Eliza nestes dias

Datas Previstas	Frequência da aluna Eliza
12/04	Sim
26/04	Sim
03/05	Sim

22/05	Sim
31/05	Sim
07/06	Faltou – Transporte não foi buscar a aluna para trazer à escola.
03/07	Sim
08/07	Sim, no entanto, o atendimento da aluna foi bastante prejudicado por causa de atraso do transporte.
10/07	Sim
12/07	Sim
31/07	Sim
08/08	Sim
11/09	Sim
18/09	Sim
02/10	Sim

Fonte: Quadro confeccionado a partir das anotações feitas em diário de campo