



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso

Rio de Janeiro

2010

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

**O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e
prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos: um estudo de caso**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Margareth Maria Neves dos Santos de.
O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos: um estudo de caso / Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira. – 2010.
214 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos – Teses. 3. Interação – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

**O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e
prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos: um estudo de caso**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria de Carvalho Delou
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todas as pessoas que necessitam de uma alternativa para comunicar-se, a seus pais e familiares, a seus professores e profissionais interessados na área, e a todos que, como eu, acreditam na capacidade cognitiva ímpar de todas as pessoas, independente de suas deficiências ou limitações, para assim trocarmos saberes.

AGRADECIMENTOS

Ao conquistarmos um título, como o de Doutor, podemos afirmar categoricamente que essa realização não se deu de forma solitária. Ela foi um somatório da cooperação de muitas pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, conscientemente ou não. Por isso, não seria justo não citá-las. Talvez eu peque por não mencionar todos, mas saibam que vocês estão em meu coração. Portanto, inicio meus agradecimentos:

A Deus, por dar-me a vida, por meio de um grande e invisível elo de permissão, e mais especificamente pela possibilidade de comunicar-me.

Ao meu pai (*in memoriam*), que, através de uma união comunicativa de amor e de desejo por minha mãe, permitiu a minha vinda a este mundo, e principalmente à minha mãe que, a partir desse primeiro elo, deu prosseguimento a tantos outros que facilitaram o meu caminhar até aqui.

Ao meu eternamente querido esposo Oswaldo (*in memoriam*). Tenho certeza que, mesmo em outro plano, ele continua torcendo por mim, como o fez durante o período da escrita e defesa da dissertação de Mestrado.

Ao meu amado filho Leonardo, companheiro e amigo de todas as horas.

À minha infinitamente amada filha Cristiane, bênção misteriosa de Deus, que trouxe ao mundo a maravilhosa e querida Jennifer, minha neta, pessoinha que nos alimenta de forças, sempre que a situação se apresenta de forma desesperadora. Você é pura luz.

Ao meu sempre amado irmão Zezinho (*in memoriam*) que, mesmo longe, continua guiando-me e fortalecendo-me. Você é luz que não se apaga! Ao meu sobrinho e afilhado Alexandre (*in memoriam*), ao meu irmão Toninho (*in memoriam*) e a minha tia Ziza (*in memoriam*), pelas lembranças eternas das interações alegres e puras... Tenho certeza que, onde estiverem, vocês estão compartilhando.

Aos meus queridos irmãos João e Roberto, às minhas cunhadas e aos sobrinhos, pela torcida.

À grande amiga Alzeni de Carvalho Santana por dispensar inúmeras porções de seu tempo trocando ideias, auxiliando-me em meus estudos e nas filmagens de sessões; na análise das observações, além de aconselhar-me norteando fundamentalmente meus pensamentos e caminhos, entre outras coisas; e ao amigo Expedito, pelo incentivo e pelas preocupações permanentes – um verdadeiro mensageiro de Deus.

À minha Orientadora, Professora Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, amiga de todos os momentos, pela dedicação dispensada nas preciosas orientações norteadoras desse

estudo, independentemente de hora e local; pela ajuda e estímulo nos momentos difíceis; pela confiança e oportunidade de partilhar seus conhecimentos, transmitidos de forma natural e convincente, durante o período de Mestrado até a etapa do Doutorado; por acreditar em minha competência, impulsionando o início de minha vida acadêmica, me encorajando, principalmente, a não desistir diante dos obstáculos que surgiram no caminho.

Às Professoras Doutoradas Rosana Glat, Jane Paiva, Cristina Maria de Carvalho Delou, e Mônica Pereira dos Santos, pela disponibilidade em ler e analisar estas páginas, pela gentileza em participar da Banca Examinadora e oferecer orientações complementares.

Aos companheiros de turma, em especial à minha grande amiga Maria Cristina Danelon e à Marcia Denise Pletsch, que dividiram os mesmos sentimentos de incertezas, angústias e realização.

Às amigas Jorgete e Fátima, funcionárias do Curso de Pós-Graduação em Educação da Uerj, pelo incentivo e colaboração durante todo o processo.

À Direção e à equipe de funcionários da Unidade de Ensino na qual esta pesquisa foi desenvolvida: Marcia Cristina, Rosemeri, Elaine, Glória, Conceição, Denir, Roseleny, Marlene, Carlos Eduardo e Jefferson, que me receberam e acolheram, formando um forte elo de amizade durante nossa convivência prolongada; à Priscila Coratini, em especial, pela amizade sincera nos momentos bons e nos mais difíceis, e pela valiosa colaboração como interlocutora durante as sessões de narrativas de vídeo.

À Magali e aos colegas de sua turma que comigo participaram da pesquisa, me proporcionando tantos ensinamentos; e a seus pais, por confiá-la a mim e partilhá-la comigo, além do estímulo e da colaboração para a conclusão deste trabalho, e por terem aceitado participar deste estudo.

Às amigas Sandra Nádia, Rosimeri Dias e Simone Aparecida e às Fundamentais do Cederj/ Cecierj: Fernanda, Monica e Susan, que me enviaram constantemente forças positivas e me ajudaram nas horas mais complexas.

À querida equipe de amigos da Escola Especial Municipal Maurício de Medeiros: Tereza, Fernanda, Hilza, Vanilda, Sergio, Sonia, Regina, Simone, Nilda, Nadir, Renilda, Ítalo, Daniele, Rosane, Rosani, Luciene, Renata e Denise, alunos e familiares. É maravilhoso ver como Deus põe pessoas em nosso caminho para nos carregar em seu colo, mesmo que aparentemente distantes.

À querida amiga Janaina Abdalla, pela confiança em meu trabalho, e por ter acreditado em mim, aos amigos Priscila, Sonia, Sheila e Marcos e aos demais membros de toda equipe da Educação Especial da SME/RJ.

À grande amiga Maria Tereza, coordenadora da Pós-Graduação em Psicopedagogia da UVA, pelos constantes incentivos e pelas demonstrações sinceras de confiança em meu saber.

À Direção e à equipe de funcionários do Iserj que estiveram comigo durante uma das etapas mais difíceis da realização deste estudo: Sandra Santos, Itajuara, Heloísa Meirelles, Leila Dutra, em especial aos amigos Marta Lacerda e Joel, que foram muito importantes neste caminhar.

À Cristina Faber, da SME, à Cristiane da Silva, da Coep/Uerj, e à Vania Santiago, revisora do texto da tese, verdadeiros anjos em meu caminho.

Aos colegas de trabalho da Faetec e aos divinos, da Direção e equipe de funcionários da Divisão de Inclusão, pelo incentivo neste caminhar, torcendo junto, em especial: Lucindo, Bianca, Sheila, Nanci Almeida, Neusa, Lindomar, Léa, Ana, Moreira, Denise, Beth Canejo, Selma Cardoso, Marli, Terezinha, Cristina Angélica, Rosângela, Marcelina, Marluce.

Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.

Roberto Shinyashiki

RESUMO

OLIVEIRA, Margareth. *O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 2010.

Fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos impedem uma em cada duzentas pessoas de comunicar-se oralmente (ASHA, 1991). Com o advento da inclusão na educação, alunos com prejuízos severos da comunicação associados a transtornos globais do desenvolvimento ou deficiências (sensoriais, intelectual, locomotora) são cada vez mais frequentes nas escolas regulares. Este fato revela a necessidade de utilização de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) que garantam-lhes o direito à livre expressão. Esta pesquisa utilizou a metodologia estudo de caso intensivo (KAZDIN, 1982), que possibilitou: a) identificar interações, formas e funções comunicativas utilizadas por Magali (aluna da Educação de Jovens e Adultos, com 37 anos e prejuízos severos da fala e motores, sequelas de paralisia cerebral) com os interlocutores constituintes de sua turma; b) avaliar o efeito introdutório da CAA nas interações de Magali em sala de aula e em narrativas de vídeos em sua casa. A observação das interações comunicativas escolares de Magali constituiu passo inicial no processo de busca de recursos mais adequados e favoráveis à expressão clara e objetiva de seus sentimentos e pensamentos. Foram desenvolvidos: o Estudo I (identificou e descreveu as formas comunicativas presentes nas interações de Magali com seus interlocutores antes e durante a introdução do sistema de CAA de baixa tecnologia) - composto de 18 sessões de 30 min. cada, divididas em três fases: Linha de Base (Observação livre das interações dos partícipes em sala de aula); Ensino I (Introdução do sistema de CAA com Magali); e Ensino II (Aplicação lúdico-pedagógica do sistema de CAA com toda turma. As variáveis mensuradas foram: episódios efetivados e não efetivados, iniciativas e respostas interacionais, modalidades ou formas comunicativas, temas dos episódios interativos e funções comunicativas); o Estudo II (desenvolvido durante seis sessões de 15 min. cada, descreveu narrativas realizadas por Magali utilizando o sistema de CAA em sua residência). No Estudo I, Magali utilizava predominantemente a modalidade comunicativa expressão facial, e, após a introdução do Sistema de CAA, a vocal, com aumento das iniciativas interacionais entre ela e seus interlocutores. Nas duas primeiras fases do Estudo I predominaram as iniciativas interacionais verbais utilizadas pelos interlocutores com Magali, e esta utilizou a modalidade comunicativa simbólica (pictogramas) ao responder às iniciativas interacionais docentes, estendendo o episódio comunicativo. Destacou-se a utilização do sistema simbólico em episódios interacionais iniciados por Magali com seus interlocutores, por clarificar suas intenções comunicativas, encorajar suas interações, ampliar suas emissões vocais e verbais, aumentando consideravelmente as iniciativas mistas (uso de mais de uma modalidade comunicativa de expressão: vocal, verbal, expressão facial etc), principalmente durante a realização de atividades lúdico-pedagógicas. Antes da introdução do sistema simbólico predominavam as temáticas interacionais interpessoal e pedagógica. Após sua introdução, em atividades lúdico-pedagógicas na fase de Ensino II, as temáticas mais frequentes foram a lúdico-pedagógica e a pedagógica, quando ampliaram-se os episódios interacionais. Após a introdução do sistema simbólico, a maioria das funções comunicativas aumentou, com incidência de: Pedido de informação, e Resposta a pedido de informação na fase Ensino I. Na Linha de Base era Comentário. O reconhecimento da importância de utilização do álbum de comunicação foi constatado inclusive pelos alunos sem deficiência e não alfabetizados, por possibilitar-lhes compreensão da mensagem pictográfica efetuada por Magali e posterior atendimento à sua solicitação. No Estudo II, as estratégias usadas pela interlocutora de Magali durante as narrativas de vídeo foram: clarificação, incentivo ao relato e comentário, seguidos de incentivo ao uso de comunicação multimodal e síntese. Merece destaque Magali ter expressado necessidade de utilização do sistema de CAA, ao solicitar o Plano Inclinado contendo os pictogramas, para auxiliá-la nesta fase.

Palavras-Chave: Interação. Comunicação Alternativa e Ampliada. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

RESUMEN

OLIVEIRA, Margareth. *El uso de Comunicación Aumentativa y Alternativa para personas con discapacidades múltiples y alteración grave de la voz en jóvenes y adultos: un estudio de caso*. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 2010.

Factores neurológicos, físicos, emocionales y cognitivos impiden una en cada doscientas personas comunicarse oralmente (ASHA, 1991). Con el surgimiento de la inclusión en educación, alumnos con perjuicios severos de la comunicación asociados a trastornos globales del desarrollo o deficiencias (sensoriales, intelectuales, locomotoras) son cada vez más frecuentes en las escuelas regulares, hecho que revela la necesidad de utilización de sistemas de Comunicación Alternativa y Ampliada (CAA) que les garantice el derecho a la libre expresión. Frente a esta realidad, este estudio utilizó la metodología estudio de caso intensivo (KAZDIN, 1982), con la cual se buscó: a) identificar interacciones, formas y funciones comunicativas utilizadas por Magali (alumna de Educación de Jóvenes y Adultos, con 37 años e perjuicios severos en el habla y motricidad, secuelas de parálisis cerebral, con los interlocutores constituyentes de su turma), b) evaluar el efecto introductorio da CAA en las interacciones de Magali en sala de aula y en narrativas de vídeos en su casa. nLa observación de las interacciones comunicativas escolares de Magali, constituyó el paso inicial en el proceso de búsqueda de recursos más adecuados y favorables para la expresión clara y objetiva de sus sentimientos y pensamientos. Para tal fueron desarrollados: El Estudio I, que buscó identificar y describir las formas comunicativas presentes en las interacciones de Magali con sus interlocutores antes y durante la introducción del sistema de CAA de baja tecnología. Formado por 18 sesiones de 30 minutos cada una, divididas en tres etapas; Línea de Base: observación libre de las interacciones de los participantes en sala de clases; Ensino I: Introducción del sistema de CAA con Magali; y Ensino II: Aplicación del sistema de CAA con todo el grupo, de forma lúdico-pedagógica. Las variables medidas fueron: episodios efectuados e no efectuados, iniciativas y respuestas interactivas, modalidades o formas comunicativas, temas de los episodios interactivos y funciones comunicativas. El Estudio II, desarrollado durante seis sesiones de 15 minutos cada una, describió narrativas realizadas por Magali utilizando el sistema de CAA en su residencia. En el Estudio I, Magali utilizaba predominantemente la modalidad comunicativa expresión facial, después de la introducción del Sistema de CAA la vocal, con aumento de las iniciativas interactivas entre ella y sus interlocutores. En las dos primeras etapas del Estudio I predominaron las iniciativas interactivas de tipo verbal utilizadas por los interlocutores con Magali, que utilizó la modalidad comunicativa simbólica (pictogramas) para responder a las iniciativas interactivas docentes, extendiendo el episodio comunicativo. Se destacó la utilización del sistema simbólico en los episodios interactivos iniciados por Magali con sus interlocutores, por clarificar sus intenciones comunicativas, animar sus interacciones, ampliar sus emisiones vocales y verbales, aumentando considerablemente las iniciativas mixtas (uso de más una modalidad comunicativa de expresión: vocal, verbal, expresión facial etc.), principalmente durante la realización de actividades lúdico-pedagógicas. Antes de la introducción del sistema simbólico predominaban las temáticas interactivas interpersonales e pedagógica. Después de su introducción, en actividades lúdico-pedagógicas en la fase de Ensino II, las temáticas más frecuentes fueron la lúdico-pedagógica y la pedagógica, cuando se ampliaron los episodios interactivos. La mayoría de las funciones comunicativas presentó un aumento considerable luego de la introducción del sistema simbólico, con incidencia de Pedido de información y Respuesta a pedido de información en la fase Ensino I. En la Línea de Base era Comentario. El reconocimiento de la importancia de la utilización del álbum de comunicación fue constatado inclusive por los alumnos sin deficiencia y no alfabetizados, por posibilitarles la comprensión del mensaje pictográfico efectuado por Magali e posterior atendimento a su solicitud. En el Estudio II, las estrategias usadas por la interlocutora de Magali durante las narrativas de vídeo fueron: clarificación, incentivo al relato y comentario, seguidos de incentivo al uso de comunicación multimodal y síntesis. Es importante destacar a Magali por haber expresado la necesidad de utilizar el sistema de CAA, al solicitar el Plan Inclinado conteniendo los pictogramas, para auxiliarla en esta fase.

Palabras clave: Interacción. Comunicación aumentativa y alternativa. Educación de adultos y jóvenes. Educación Especial en la perspectiva de la inclusión.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Margareth. *The use of Augmentative and Alternative Communication for people with multiple disabilities and severe impairment of speech and the Juvenile and Adult Education: A Case Study*. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 2010.

Neurological, physical, emotional and cognitive factors prevent one in every two hundred persons from communicating verbally (ASHA, 1991). With the advent of inclusion in education, students with severe communication losses associated with overall development disturbances or deficiencies (sensorial, intellectual or locomotor) are more and more often attending regular schools, revealing the need to use Augmentative and Alternative Communication systems (AAC), which enable them to express themselves freely. In view of that reality, this study used the intensive case study methodology (KAZDIN, 1982), with which it sought: a) to identify interactions, ways and communicative functions used by Magali (a 37-year old Juvenile and Adult Education student with severe speech and motor losses, sequelas of cerebral palsy), with interlocutors forming her class; b) to evaluate the effect of introducing AAC into Magali's classroom interactions and in video narratives in her home. The observation of Magali's scholastic communicative interactions was the initial step in the process of seeking more appropriate and advantageous resources for her to express her feelings and thoughts clearly and objectively. The following tools were used: Study I, which sought to identify and describe the communicative forms in Magali's interactions with her interlocutors before and during the introduction of the low technology AAC. Consisting of 18 30-minute sessions, divided into three phases: Baseline: free observation of interactions of classroom participants; Teaching I: Introduction of the AAC system with Magali; and Teaching II: Application of the AAC system with the whole class, in pedagogical-game fashion. The measured variables were: implemented and non-implemented episodes, interactional initiatives and responses, communicative modalities or forms, themes of interactive episodes and communicative functions. Study II, conducted during six 15-minute sessions, described Magali's narratives using the AAC system at her home. In Study I, Magali used mainly the facial expression communicative modality; while after the introduction of the AAC system, the vocal modality, with an increase of interactional initiatives between her and her interlocutors. In the first two phases of Study I the interlocutors mainly used verbal interactional initiatives with Magali, who used the symbols (pictograms) communicative modality to respond to the interactional teaching initiatives, prolonging the communicative episode. Magali particularly used the symbols system with her interlocutors in interactional episodes she initiated, because it clarified her communicative intentions, encouraging their interactions and augmented her vocal and verbal emissions, considerably increasing mixed initiatives (use of more than one communicative expression modality: vocal, verbal, facial etc), principally during pedagogical-game activities. Before the introduction of the symbols system interpersonal and pedagogical interaction themes predominated. After its introduction, in pedagogical-game activities in the Study II phase, the most frequent thematic were pedagogical-game and pedagogical, when the interactional episodes were augmented. Most of the communicative functions increased considerably after the symbols system was introduced, using the Request for Information and Answer to the Request for Information in the Teaching I phase. In the Baseline phase it was Comments. Illiterate students without deficiencies also recognized the importance of using the communication album, because it enabled them to understand Magali's pictographic message and then attend her request. In Study II, the strategies used by Magali's interlocutor during the video narratives were: clarification, encouragement to narrate and comments, followed by encouragement for using multimodal communication and synthesis. It is relevant that Magali expressed the need to use the AAC system, when asking for the Inclined Plane containing pictograms, to help her in this phase.

Keywords: Interaction. Augmentative and alternative communication. Juvenile and Adult Education. Special Education in the perspective of Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 - | Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial. | 39 |
| Figura 2 - | Exemplo de símbolos Bliss | 47 |
| Figura 3 - | Exemplo de símbolos Rebus. | 47 |
| Figura 4 - | Exemplo de símbolo PIC..... | 48 |
| Figura 5 - | Exemplo de símbolos PCS. | 48 |
| Figura 6 - | Magali em sala de aula. | 66 |
| Figura 7 - | Planta da escola (local da pesquisa durante o Estudo I)..... | 71 |
| Figura 8 - | Sala de aula da turma de Magali. | 71 |
| Figura 9 - | Planta do andar térreo da casa de Magali (local da pesquisa onde ocorreu o Estudo II)..... | 72 |
| Figura 10 - | Álbum de Comunicação contendo prancha sobre o cantor preferido por Magali..... | 76 |
| Figura 11 - | Plano Inclinado 1 contendo pictogramas de saudações, sentimentos, necessidades básicas e encartes de supermercados que a professora utilizou para trabalhar a família silábica da letra V..... | 77 |
| Figura 12 - | Plano Inclinado 2 contendo figuras relacionadas à Ilha de Paquetá que foram utilizadas na sessão de narrativa de episódio de Vida de Magali..... | 77 |
| Figura 13 - | Exemplos de prancha de comunicação (recurso alternativo de escrita). | 95 |
| Figura 14 - | Ex.: prancha de comunicação (recurso alternativo de comunicação oral – versão 1). | 96 |
| Figura 15 - | Exemplo de prancha de comunicação auxiliar à temática discutida pela professora em sala de aula: Profissões. | 98 |
| Figura 16 - | Exemplo de cartela do jogo do Bingo de Nomes. | 100 |
| Figura 17 - | Exemplo de cartas do Jogo da Memória de nomes. | 100 |
| Figura 18 - | Exemplo de cartela do jogo Cruzadinhas de artistas preferidos..... | 101 |
| Figura 19 - | Exemplo de cartela do jogo Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos..... | 102 |
| Figura 20 - | Frequência total das iniciativas de interação ocorridas nas sessões de Linha de Base e de Ensino I do Estudo I, com indicação do iniciador e daquele que respondia à iniciativa nos episódios interativos efetivados..... | 103 |
| Figura 21 - | Frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e a professora em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I. | 104 |

| | |
|---|-----|
| Figura 22 - Frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e os colegas em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I. | 105 |
| Figura 23 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas da professora e das respostas de Magali ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I. | 106 |
| Figura 24 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas dos colegas e das respostas de Magali, ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I. | 107 |
| Figura 25 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e nas respostas da professora ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I. | 108 |
| Figura 26 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e nas respostas dos colegas ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I. | 108 |
| Figura 27 - Frequência total das iniciativas de Magali e de seus colegas durante as interações ocorridas no Ensino II. | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Temática das pesquisas sobre CAA para adultos..... | 60 |
| Quadro 2 - Etapas da pesquisa..... | 62 |
| Quadro 3 - Fases do Estudo I – Introdução de Símbolos | 92 |
| Quadro 4- Exemplo de episódio comunicativo entre Magali e seus interlocutores, caracterizando uma díade..... | 93 |
| Quadro 5 - Exemplo de episódio comunicativo entre Magali e seus interlocutores, caracterizando uma tríade..... | 93 |
| Quadro 6 - Episódio comunicativo de solicitação de medicação. | 97 |
| Quadro 7 - Temáticas dos Episódios Efetivados ocorridos nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I..... | 111 |
| Quadro 8 - Total das funções comunicativas ocorridas nos episódios de interação durante as fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I..... | 112 |
| Quadro 9 - Disposição das sessões do Estudo I – Introdução de Símbolos | 115 |
| Quadro 10 - Frequência das estratégias empregadas com Magali no Estudo II..... | 118 |
| Quadro 11 - Sessões reavaliadas aleatoriamente | 120 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Fórmula de Concordância utilizada para obter-se o índice de fidedignidade..... | 119 |
| Tabela 2- Total de sessões das pesquisas realizadas, observadas e categorizadas por mim e pela assistente de pesquisa..... | 120 |
| Tabela 3- Índice de Fidedignidade obtido nas três sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com a professora..... | 120 |
| Tabela 4- Índice de Fidedignidade obtido nas quatro sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com os colegas de turma | 120 |
| Tabela 5- Índice de Fidedignidade obtido nas sessões do Estudo II em relação às interações de Magali com a Interlocutora..... | 121 |
| Tabela 6 - Variação e média do Índice de Fidedignidade do Estudo I | 121 |
| Tabela 7 - Variação e média do Índice de Fidedignidade do Estudo I (LB e Ensino I) | 121 |
| Tabela 8- Variação e média do Índice de Fidedignidade do Estudo II | 121 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| | INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 | O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO | 24 |
| 2 | JUSTIFICATIVA DO ESTUDO | 25 |
| 3 | OBJETIVOS GERAIS DA PESQUISA | 26 |
| 4 | EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDENDO A ATUALIDADE... | 27 |
| 4.1 | Modalidades de atendimento educacional da Educação Especial | 37 |
| 5 | DEFICIÊNCIAS MOTORA E DA COMUNICAÇÃO | 42 |
| 6 | COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA) | 45 |
| 6.1 | Definição de Comunicação Alternativa e Ampliada | 45 |
| 6.2 | Classificação da Comunicação Alternativa e Ampliada | 46 |
| 6.3 | Tipos de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada | 46 |
| 6.4 | Quem necessita de Comunicação Alternativa e Ampliada? | 50 |
| 7 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) | 53 |
| 7.1 | O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) oferecido pela SME/RJ | 56 |
| 7.2 | Revisão da literatura sobre a utilização dos Recursos de Comunicação Alternativa (CAA) por jovens e adultos | 59 |
| 8 | METODOLOGIA | 61 |
| 8.1 | Método | 61 |
| 8.2 | Participantes | 62 |
| 8.2.1 | <u>Caracterização do sujeito focal (trajetória de vida familiar e escolar): Magali</u> | 63 |
| 8.2.2 | <u>Caracterização dos interlocutores de Magali</u> | 69 |
| 8.3 | Local | 70 |
| 8.4 | Instrumentos | 73 |
| 8.5 | Procedimentos gerais | 78 |
| 9 | ESTUDOS I E II | 80 |
| 9.1 | Estudo I – Introdução dos Recursos e Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada de Baixo Custo | 80 |
| 9.1.1 | <u>Objetivo específico do Estudo I</u> | 80 |
| 9.1.2 | <u>Participantes</u> | 80 |
| 9.1.3 | <u>Local</u> | 80 |
| 9.1.4 | <u>Instrumentos e materiais</u> | 80 |
| 9.1.5 | <u>Variáveis do Estudo I</u> | 81 |
| 9.1.6 | <u>Procedimentos do Estudo I</u> | 92 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 9.1.7 | <u>Resultados: análises e considerações sobre as interações observadas no Estudo I</u> | 103 |
| 9.1.8 | <u>Síntese dos resultados do Estudo I</u> | 113 |
| 9.2 | Estudo II – narrativas de vídeo e de episódio livre | 114 |
| 9.2.1 | <u>Objetivo específico do Estudo II</u> | 114 |
| 9.2.2 | <u>Participantes</u> | 115 |
| 9.2.3 | <u>Local</u> | 115 |
| 9.2.4 | <u>Instrumentos e materiais específicos do Estudo II</u> | 115 |
| 9.2.5 | <u>Procedimentos gerais do Estudo II</u> | 115 |
| 9.2.6 | <u>Resultados: análises e considerações sobre as estratégias utilizadas pela interlocutora observadas no Estudo II</u> | 118 |
| 9.3 | Índice de fidedignidade na categorização | 119 |
| | DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES | 122 |
| | REFERÊNCIAS | 134 |
| | APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informações à Diretora Geral da Unidade Escolar na qual a sujeito focal da pesquisa encontra-se matriculada..... | 148 |
| | APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Autorização da Diretora Geral da Unidade Escolar, na qual a sujeito focal da pesquisa encontra-se matriculada, para realização de filmagem no espaço físico da mesma | 150 |
| | APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para os pais da aluna sujeito focal da pesquisa | 151 |
| | APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização dos pais da aluna sujeito focal da pesquisa para filmagem da mesma e gravação de entrevista..... | 153 |
| | APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para a professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa | 154 |
| | APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização da professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de filmagem no exercício de suas atividades profissionais | 156 |
| | APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para os colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa..... | 157 |
| | APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização dos colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de filmagem no exercício de suas atividades escolares | 159 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista à Professora Regente da Turma na qual a Aluna Sujeito Focal da Pesquisa encontra-se matriculada..... | 160 |
| APÊNDICE J - Roteiro de Entrevista aos Demais Alunos da Turma da Aluna Sujeito Focal da Pesquisa..... | 161 |
| APÊNDICE K - Resultado dos Instrumentos de Avaliação: Teste de Vocabulário em Imagens <i>Peabody</i> , Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI, 2007), Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI, 2007) e Roteiro de Entrevista à professora de Magali . | 162 |
| APÊNDICE L - Perfil da turma de Magali durante a pesquisa (alunos) | 164 |
| APÊNDICE M - Caracterização dos interlocutores da turma de Magali, participantes da pesquisa (professora e demais alunos)..... | 165 |
| APÊNDICE N - Relação dos Resumos das Pesquisas Envolvendo Adultos com Deficiência e Comunicação Alternativa e Ampliada..... | 167 |
| APÊNDICE O - Cartelas Utilizadas no Jogo Cruzadinhas de Artistas Preferidos, do Ensino 1 do Estudo I..... | 179 |
| APÊNDICE P - Cartelas Utilizadas no Jogo Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos, do Ensino I do Estudo I..... | 180 |
| APÊNDICE Q - Figuras utilizadas na sessão de narrativa do vídeo sobre câncer infantil, do estudo II..... | 182 |
| APÊNDICE R - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo What's That?, do Estudo II..... | 184 |
| APÊNDICE S - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Menino Prodígio, do Estudo II..... | 185 |
| APÊNDICE T - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Carona Depois dos 60, do Estudo II..... | 186 |
| APÊNDICE U - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Propaganda do Renault Clio, do Estudo II..... | 187 |
| ANEXO A – Termo de Autorização para realização da pesquisa fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro..... | 188 |
| ANEXO B - Termo de Autorização para realização da pesquisa fornecido pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro | 189 |
| ANEXO C - Parecer de aprovação para realização de pesquisa fornecido pela Comissão de Ética em Pesquisa – COEP..... | 190 |
| ANEXO D - Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em Situação Familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI 2007)..... | 191 |

INTRODUÇÃO

Todo e qualquer estudo que se faça, traz em sua estrutura a influência do perfil de quem o desenvolve. Este estudo não se diferencia neste aspecto. Seu tema foi semeado em mim, despertando-me a necessidade de investigação no início de minha formação acadêmica, e criou raízes durante minha trajetória profissional. Assim, algumas questões da pesquisa estão diretamente relacionadas às minhas vivências enquanto era aluna dos cursos de formação de professores e de Pedagogia, bem como exercendo a função de professora.

Buscando realizar o sonho de ser professora, que nutria desde criança, iniciei em 1977 o Curso de Formação de Professores, em nível médio. Logo no primeiro ano comecei a estagiar em uma escola da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). A direção da escola destinou-me uma classe especial¹ na qual permaneci durante os três anos de duração do curso. Nesse período, o que mais me chamou a atenção foi o fato de que, nessa turma, não ocorreram modificações em sua constituição, ou seja: professora e alunos mantiveram-se os mesmos. Lembro, ainda, que a professora não me requisitava para auxiliá-la, e sua atuação pedagógica não teve para mim significado funcional. Sempre que reavivo minhas memórias, visualizo-a sentada atrás de sua mesa, enquanto os alunos a observavam ou cochilavam, pois nada tinham a fazer. Embora eu tivesse um amigo de infância com deficiência intelectual, foi nessa ocasião que se deu o meu primeiro contato com indivíduos com necessidades especiais na área educacional.

Casamento e nascimento de filhos me distanciaram um pouco dos estudos, mas, em 1989, voltei à academia, ingressando no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o objetivo de dar prosseguimento à minha formação na área da Educação. Ao tomar ciência de que nessa instituição de ensino superior a habilitação em Educação Especial era oferecida, optei por seguir esta linha de estudos, com ênfase para o ensino de pessoas com deficiência intelectual².

¹ Classe Especial: modalidade de atendimento educacional oferecida pela Educação Especial e definida na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 19) como “Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da Educação Especial. (...)”

² O termo Deficiência Intelectual foi utilizado em 1995 no Simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future*, da Organização das Nações Unidas (ONU), alterando a terminologia Deficiência Mental. Foi consagrado em 2004, com a elaboração da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde. O conceito de deficiência mental, definido pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), em 1992, e contido na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p.15) apresenta-se da seguinte forma: “caracteriza-se pelo funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho”.

O sonho tão esperado de atuar como professora começou a concretizar-se em 1990, quando passei a fazer parte do quadro de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular, na qual iniciei o aprendizado prático da docência. É interessante destacar que o ano de 1990 representou um marco para a educação de pessoas com deficiência: representantes de 155 países e de 120 organizações não governamentais, reunidos em Jomtien, Tailândia, assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990).

No ano seguinte, terminei o curso de Pedagogia, mas somente em 1998 tive conhecimento da existência e importância desse documento voltado para o direito à Educação para todos, sem distinção, assim como da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento, assinado em 1994 por representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, traz em suas linhas um acordo político sobre a urgente necessidade de garantir o acesso e a permanência com qualidade no sistema regular de educação a grupos marginalizados ou considerados em desvantagem social, ou seja, pessoas (crianças, jovens e adultos) com necessidades educacionais especiais, no que diz respeito às suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo as pessoas com deficiência ou altas habilidades, crianças moradoras de rua ou que trabalham, oriundas de outros estados ou países ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

Até então, a concepção sobre pessoas com deficiência ainda estava bastante atrelada à ideia de segregação e não de participação, de compartilhamento.

A docência é uma via de mão dupla, no sentido de ensinar e aprender. A práxis proporciona aprofundamento de conhecimento para o professor. Assim, trabalhar na escola particular fortaleceu meu acervo de conhecimentos e, em 1992, ingressei no quadro de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da SME/RJ.

Por ter o desejo de atuar junto a alunos com deficiência intelectual e sentir-me capacitada para tal, acreditei que, a partir desse momento, receberia em turma esse tipo de alunado. Entretanto, lecionando em classes comuns³ não recebi nenhum aluno que apresentasse características desse tipo de deficiência. Eram recentes os direitos básicos à educação para todos, conquistados pela Constituição da República Federativa do Brasil

³ Classe Comum: modalidade de atendimento educacional indicada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 19), como “Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.”

(BRASIL, 1988) e pelas Leis Ordinárias Federais nº 7.853/1989⁴ (BRASIL, 1989) e nº 8.069/1990⁵ (BRASIL, 1990), que possibilitavam que pessoas com deficiência se matriculassem no ensino regular. Nesses documentos legais, preconiza-se que indivíduos com deficiência devem estudar com os demais alunos, sem aparente deficiência, e assim desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo, já que a escola “é concebida como *locus* por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais, e não apenas como ambiente de socialização” (NUNES, 2009).

Somente em 1996, pude, então, trabalhar diretamente com alunos que apresentavam características de deficiência intelectual, ao tomar posse como professora de uma dentre as turmas da Escola Especial⁶ da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT/RJ), com proposta de atendimento a alunos com esta e outras deficiências.

Embora o alunado elegível para tal escola fosse composto de indivíduos com deficiência intelectual, alguns alunos apresentavam sequelas de paralisia cerebral, demonstrando prejuízos severos de fala. Esta característica levava seus familiares –alguns até orientados por médicos –, a considerá-los como pessoas com déficits cognitivos, buscando assim matriculá-los em Escolas Especiais, como a da Faetec.

Um dos alunos da turma na qual lecionei em 1998 era um dos sujeitos focais de um estudo sobre o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada por estudantes sem fala articulada (NUNES; TUBAGI; CAMELO; MAGALHÃES; ALMEIDA; PAULA, 2003), que estava sendo desenvolvido na linha de pesquisa Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência, coordenada pela Professora Dr^a Leila Regina Nunes, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir daí, iniciei leituras e estudos sobre Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), o que fez com que nascesse em mim o desejo de retornar à academia para enriquecer-me com conhecimentos sobre essa área.

Comunicação Alternativa e Ampliada é “qualquer outra forma de comunicação complementar ou de apoio, diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente” (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 20). Esta pode

⁴ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

⁵ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

⁶ Escola Especial: modalidade de atendimento educacional descrita na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 20) como “Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, em que são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos”.

utilizar um conjunto de métodos, técnicas e recursos que possibilita e amplia a comunicação de pessoas que apresentam prejuízos de fala em caráter permanente ou temporário.

Muitas pessoas não consideram os saberes do indivíduo que apresenta a deficiência intelectual. Embora não fosse esta a minha concepção, me incomodava muito o fato de não conseguir compreender meus alunos no que tange ao seu conhecimento e aos seus sentimentos e desejos, por apresentarem prejuízos severos de linguagem oral.

Em 1999, eu havia terminado o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes (Ucam), e em 2000, iniciei o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Uerj, sob a orientação da Professora Dr^a Leila Nunes. Durante o curso, desenvolvi uma pesquisa, que se constituiu em minha dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 2003), em uma classe da Escola Especial da Faetec, na qual atuava também como professora. A turma era composta de dez alunos, com moderadas ou severas desordens de comunicação associadas à deficiência intelectual, na faixa etária entre 12 e 21 anos. Uma das alunas tinha afasia motora⁷ com alteração de linguagem. Os alunos em questão quase não interagiam entre si e apresentavam dificuldades interacionais com seus familiares e demais pessoas da comunidade escolar.

A pesquisa teve por objetivo comprovar os efeitos do emprego de Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada com tecnologia de baixo custo⁸ junto aos alunos dessa turma. O estudo foi dividido em quatro: Estudo I, em que foi realizada a introdução dos cartões pictográficos junto aos alunos em atividades variadas em classe; Estudo II, em que o uso desses cartões foi estendido ao refeitório para solicitação de alimento à merendeira; Estudo III, em que os cartões pictográficos foram empregados pela professora como apoio para contar histórias infantis e pelos alunos para responder às questões de interpretação da história contada; e finalmente o Estudo IV, em que foram observadas a capacidade de os alunos estruturarem sentenças gráficas com o uso de cartões pictográficos.

Esses estudos demonstraram resultados favoráveis quanto à utilização do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada de baixa tecnologia (cartões pictográficos confeccionados manualmente com os alunos) em sala de aula. O emprego dos pictogramas constituiu estratégia facilitadora no processo ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos, que se mostraram mais atentos na realização de algumas atividades escolares. Tal estratégia

⁷ Afasia motora: também denominada afemia, anartria, afasia verbal e síndrome de desintegração fonética. É uma perturbação de origem cerebral, em que a pessoa que a apresenta, conserva a linguagem, compreendendo o que ouve, porém está impossibilitada de pronunciar as palavras, embora não demonstre distúrbio da musculatura que intervém na articulação das palavras (PAIM, 1986, p. 279).

⁸ A denominação tecnologia de baixo custo na área da Comunicação Alternativa e Ampliada é destinada aos recursos que são confeccionados manualmente.

pareceu, igualmente, favorecer o aumento da autoestima desses alunos. Ocorreu uma ampliação das mais variadas formas de relações interativas entre eles, possibilitando a expressão intencional de suas necessidades, desejos e opiniões através de cartões temáticos ou de sentenças pictográficas. A introdução dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada pareceu ter afetado a organização de pensamento dos alunos dentro e fora do cotidiano escolar.

Ao terminar o Mestrado, em 2003, iniciei a implantação de um Laboratório de Comunicação Alternativa e Ampliada (LCAA), na escola em que minha pesquisa fora desenvolvida, com o propósito de atender, individualmente ou em grupo, a alunos com prejuízos ou ausência de fala. Inicialmente, os 16 professores regentes da escola indicaram 72 alunos para serem acompanhados. Avaliando-os quanto às habilidades de comunicação, cheguei a um quantitativo de 35 alunos. Eles apresentavam, além do déficit cognitivo, grande prejuízo de fala e, em alguns casos, comportamentos típicos de síndromes diversas, o que dificultava o atendimento em grupo. Os alunos em questão encontravam-se na faixa etária entre seis e 24 anos, e eram oriundos de 13 turmas. Seus professores não tinham conhecimento específico quanto aos recursos e metodologias que constituem a Comunicação Alternativa e Ampliada.

Os 35 alunos foram acompanhados no LCAA durante um ano letivo e apresentaram considerável aumento na linguagem receptiva e expressiva, bem como no aproveitamento escolar; e quatro dos 13 professores deram continuidade em sala de aula às atividades realizadas no laboratório. O trabalho desenvolvido confirmou a necessidade de toda a comunidade escolar (funcionários, alunos e familiares), além das pessoas que dividem os mesmos espaços com pessoas com dificuldades de fala, conhecer e utilizar rotineiramente o sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada para estabelecer e ampliar a interação social.

De 1998 a 2005 atuei como professora das séries iniciais do Peja I, Bloco I, na modalidade de ensino de EJA em uma escola da SME/RJ, ocasião em que recebi alunos com deficiência intelectual, condutas típicas de síndromes, cegueira e surdez. Durante esses oito anos pude constatar empiricamente a ausência de diálogo entre os alunos e o fato de eles ficarem pouco à vontade para dialogar com a professora. Diante dos fatos, levantei algumas hipóteses sobre as causas da situação:

- o fracasso na vida escolar enfrentado pela maioria dos alunos do EJA;
- o sentimento de não apropriação dos bens culturais sócio e historicamente construídos, como a leitura e a escrita;
- o sentimento de “não saber” e “não perceber-se produtor de conhecimento”;

➤ o imaginário social de que a escola é o local onde se aprende a ler, escrever e fazer operações matemáticas e que o comportamento discente esperado pela escola é o passivo.

No início do ano letivo de 2007, comecei o trabalho de professora itinerante⁹ em escolas regulares da rede de ensino da SME/RJ que oferecem o Ensino Fundamental e o Programa de Educação de Jovens e Adultos, e que têm, em seu corpo discente, alunos com necessidades especiais. Como professora itinerante, também é minha atribuição prestar atendimento domiciliar¹⁰ a alunos matriculados em escolas regulares e especiais, que se encontravam impossibilitados temporariamente de presenciar as aulas em sua unidade de ensino.

Foi assim que tive o primeiro contato com Magali, sujeito desta pesquisa. O desenvolvimento do trabalho como professora itinerante de Magali motivou-me a buscar o curso de Doutorado, na tentativa de dar continuidade e aprofundar os estudos sobre Comunicação Alternativa e Ampliada de pessoas com necessidades especiais na educação de jovens e adultos, principalmente por ser considerada uma área de conhecimento ainda pouco desenvolvida, segundo Oliveira (2008).

⁹ Professora itinerante: modalidade de atendimento educacional oferecida pela Educação Especial ao Ensino Regular, preconizada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 20) como: “Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados.”

¹⁰ Atendimento Domiciliar: também uma modalidade de atendimento educacional disponibilizada pela Educação Especial, indicada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 18) como: “Atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola.”

1 O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1991) afirma que cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar-se através da fala, devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Com o advento da inclusão na educação, tem sido cada vez mais frequente nas escolas regulares a presença de alunos com deficiências e, mais especificamente, com prejuízos severos da comunicação. Esta realidade não se mostra diferente na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos¹¹ (EJA), principalmente pelo fato do EJA se revelar como uma possibilidade de continuidade de educação para as pessoas com ou sem deficiência que ultrapassaram os 14 anos sem concluir o Ensino Fundamental.

E foi com uma aluna do EJA, com deficiência de comunicação, que este estudo teve início. Magali,¹² uma moça de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral¹³ (PC), estudava em uma turma inicial da Modalidade de Educação para Jovens e Adultos em uma escola da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Quais eram suas dificuldades na escola? Que recursos e estratégias poderiam ser oferecidos a Magali para auxiliá-la em seu processo de ensino-aprendizagem?

¹¹ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de atendimento educacional assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

¹² Magali: nome fictício dado à sujeito focal desta pesquisa.

¹³ Paralisia Cerebral: alteração ou perda do controle motor, secundária a uma lesão encefálica, ocorrida na etapa pré-natal, perinatal ou durante a primeira infância. Também conhecida como encefalopatia crônica não evolutiva da infância. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 252).

2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Existe um grande acervo de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre a Educação Especial. Contudo, são raras as investigações sobre alunos com deficiência no EJA e, especialmente, a respeito de alunos com deficiências severas de comunicação. O presente estudo representa uma contribuição original sobre estes temas. Com efeito, Magali, o sujeito dessa pesquisa, faz parte da estatística apresentada pela ASHA. Ela tem deficiências múltiplas e estuda há cinco anos na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos, e não vem obtendo êxito no processo de aprendizagem.

3 OBJETIVOS GERAIS DA PESQUISA

Os objetivos gerais do estudo foram: a) identificar as interações, as formas e as funções comunicativas de Magali, uma aluna do Programa de Educação de Jovens e Adultos, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados à sequela de paralisia cerebral, junto aos interlocutores que constituíam sua turma; b) avaliar o efeito da introdução da Comunicação Alternativa e Ampliada nas interações de Magali em sala de aula.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDENDO A ATUALIDADE...

É vasta a literatura sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Não há aqui pretensão de esgotá-la, mas pontuar algumas questões que poderão melhor contribuir para este estudo.

A discriminação e o preconceito, em relação a pessoas com algum tipo de deficiência, caminham lado a lado na história da Educação Especial, desde a Antiguidade. Conforme a concepção vigente sobre o homem, o comportamento social perante indivíduos com deficiência demonstrava influência de sentimentos ambivalentes que denotavam repúdio ou misericórdia, assédio ou recolhimento, satanismo ou divinização, abandono ou amparo, humilhação e extermínio (SILVA, 1987).

Antes da Idade Média, verificamos poucos registros sobre pessoas com deficiências. Culturalmente, os romanos eram reconhecidos como superiores em relação aos outros grupos sociais, devido à sua condição social que lhes permitia certos privilégios adquiridos por herança ou atribuídos por um nobre ou por sua influência. Eles buscavam manter o corpo forte, belo e perfeito visando à formação dos soldados que protegeriam seus “Césares”; enquanto os gregos consideravam-se mais cultos e superiores que outros povos e cuidavam do físico em um contexto mais esportivo, seguindo o lema “corpo são em mente sã” (SILVA, 1987).

Temos aqui expressos os dois argumentos nascidos na cultura ocidental que discriminaram os seres humanos, estabelecendo uma hierarquia entre si, que justificaram a existência de agrupamentos sociais superiores a outros, compostos pelos que detinham poderes social, político e econômico: os nobres e os considerados subumanos, dependentes economicamente e de propriedade dos nobres. Essa concepção hegemônica foi disseminada na Idade Antiga e influenciou as relações humanas estratificadas, e até hoje é usada para demonstração de poder e de exploração na organização do trabalho, na aquisição da leitura e da escrita, nos direitos aos bens culturais construídos pela sociedade etc.

Tomando-se por base a importância cultural atribuída ao cuidado com o corpo, almejando sua perfeição, não era de se estranhar, à época, que as pessoas que nascessem com deficiência ou a adquirissem durante sua existência recebessem a sentença de serem jogadas nos precipícios das montanhas gregas. Roma, entretanto, seguia os ordenamentos legais contidos nas doze tábuas da lei, que permitiam à família romana que concebesse uma criança

com algum tipo de deficiência eliminá-la, abandoná-la nas florestas ou em cestos lançados em rios, ou, ainda, exibi-la em festividades (SILVA, 1987).

Nesse panorama de divisões de grupos, as pessoas com deficiência eram maltratadas ou sacrificadas, por não atenderem aos ideais greco-romanos de perfeição corporal. A concepção da discriminação, da separação humana, foi processualmente construída, histórica e socialmente, e aceita de acordo com a consciência coletiva vigente.

Através dos ensinamentos cristãos, a Igreja preconizava que todos os homens eram filhos de Deus, feitos à sua imagem e semelhança. Esse preceito estendeu-se inclusive às pessoas com deficiência e influenciou sutilmente a mudança do destino imputado a elas (SILVA, 1987). Pessoas com deficiência nascidas em classes sociais privilegiadas eram tuteladas por alguém que administrava sua herança e as encaminhava para instituições segregadoras como hospitais (manicômios) ou internatos geridos pela Igreja. Segundo Pessotti (1984), seus tetos protegiam os cristãos com deficiência “e suas paredes escondiam e isolavam o incômodo e o inútil: os deficientes”. Já as oriundas de famílias pobres ficavam mais expostas e despertavam no povo sentimentos que provocavam posições ambíguas, nas quais poderiam exaltá-las, divinizando-as como se detentoras de poderes sobrenaturais, ou submetê-las a servirem de atrativo e entretenimento como “bobos da corte”¹⁴ (KANNER, 1964). Outras vezes, podiam ser rejeitadas, maltratadas, perseguidas ou mortas por considerarem-nas amaldiçoadas pelos deuses, pactuadas com o diabo, praticantes de bruxaria e transmissoras de doenças, sendo necessário castigá-las, para que fossem salvas. Algumas eram usadas para pedir esmola, atividade que se tornou tão rentável que algumas pessoas sequestravam crianças sem nenhum problema físico, amputavam-lhes um membro e utilizavam-nas na mendicância (SILVA, 1987).

O cárcere relegado às pessoas com deficiência, embora não fosse o ideal de vida almejado por ninguém, evitava que elas fossem eliminadas. Havia ainda a possibilidade de os membros da Igreja, que nutriam o objetivo de formar cidadãos para o clero, até pela interação que ocorria naturalmente, lhes ensinarem trabalhos manuais e rudimentos da escrita e da lógica matemática.

A educação proposta à época objetivava duas vertentes: a de natureza religiosa, que visava formar elementos para o clero, e a voltada para finalidades especificamente diferenciadas, atendendo aos interesses locais e de valores sociais, girando em torno da formação para a guerra, para as artes, para a retórica, para o estudo astrológico etc.

¹⁴ Kanner (1964, p. 5) declara que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga era a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores ou de seus hóspedes”.

As transformações sociais ocorrem por conflitos de ideias, insatisfações quanto à estrutura organizacional e econômica, pela mistura de diferentes concepções filosóficas, dando lugar a outras, pelas quebras de paradigmas etc. O controle da Igreja sobre a educação já não era bem-visto pelos novos pensadores, os iluministas. Eles nutriam ideais a favor da felicidade, contra a injustiça, a intolerância religiosa e a concentração de privilégios nas mãos de poucos: os ricos e poderosos. Acreditavam que a Igreja somente repassava conhecimentos antiquados, não ensinavam os indivíduos a pensar por si mesmos, tornando a sociedade ignorante, fanática, submissa e alienada. Por isso a educação precisava ser mudada, tendo à frente, como foco central, a razão, ou melhor, a capacidade de pensar.

Estudos da medicina rudimentar – iniciada no século XVI –, que envolviam conhecimentos de alquimia, magia e astrologia, trouxeram novas ideias relacionadas à natureza orgânica, produto de causas naturais, que favoreceram o abandono de crenças quanto às pessoas terem alguma deficiência por causas divinas ou satânicas, consequências de castigos por atos pecaminosos.

Segundo Pessotti (1984), a tese da organicidade¹⁵ ganhou força a partir do século XVII, quando vários médicos passaram a se dedicar ao tratamento de pessoas com deficiência e também à sua educação, abrindo espaço para o surgimento da teoria do desenvolvimento humano, por meio da estimulação sensorial e de vivências, nos séculos XVIII e XIX, ampliando assim as ações de ensino. Paracelsus (1493-1541), Cardano (1501-1576), Thomas Willis (1621-1675), John Locke (1632-1704), Itard (1774-1838), Esquirol (1772-1840), Belhome (1737-1824), Édouard Séguin (1812-1880), Langdon Down (1828-1896) e Maria Montessori (1870-1956) são alguns médicos da época que inovaram o olhar sobre pessoas com deficiência e/ou acreditaram na possibilidade de oferecer-lhes educação.

Durante esses séculos foram criadas algumas instituições religiosas que abrigavam crianças pobres, abandonadas, doentes e deficientes. Psicólogos e pedagogos que trabalhavam nessas instituições, como Charles Eppée (1712-1789), Samuel Hernecke (1729-1790) e Valentin Haüy (1745-1822), criaram métodos educacionais específicos para instruir surdos, cegos e deficientes intelectuais.

Refletindo-se sobre o contexto histórico vivido pelas pessoas com deficiência, compreende-se que esta condição e o comportamento desviante, segundo Velho (1989), eram percebidos sempre sob uma perspectiva patológica, enfocando a distinção entre o indivíduo “sadio” e o indivíduo “doente”. Colocava-se o desvio como um problema, situado no

¹⁵ Organicidade: teoria que considerava os fatores naturais e orgânicos como as causas de deficiências, e não os espirituais, transcendentais.

indivíduo, que deveria ser tratado e recuperado. O mesmo acontece em relação às terminologias utilizadas para referendarem pessoas com deficiência. Estas traduzem uma cultura alicerçada na concepção de *minus valia*, que perdurou por muitos séculos. Ainda hoje, encontramos pessoas que se referem aos indivíduos com deficiência utilizando expressões extremamente pejorativas.

Segundo Mazzota (1996), a história da Educação Especial no Brasil teve um percurso semelhante ao descrito nas linhas anteriores, seguindo as influências europeias e norte-americanas. Ela foi marcada por um momento inicial de abandono, de ausência, seguido por um período de institucionalização e assistencialismo e, posteriormente, pelo movimento de integração.¹⁶ Esta concepção, baseada no respeito às diferenças, objetivava reduzir o alto grau de segregação, procurando integrar esses indivíduos em ambientes menos restritivos possível, em classes regulares, especiais ou, em casos extremamente necessários, nas escolas especiais.

Em 1824, a primeira Constituição Política do Brasil – então Império (BRASIL, 2010a)¹⁷ –, determinou que a educação primária fosse gratuita para todos os cidadãos, embora a expressão “todos os cidadãos” não incluísse pessoas com deficiência e detentos, nem os escravos, pois o mesmo texto¹⁸ suspende o exercício dos Direitos Políticos aos considerados incapacitados física ou moralmente.

A oferta de educação mais sistematizada a pessoas com deficiência só vem a ocorrer no Brasil na metade do século XIX, devido a influentes personalidades da elite, que trouxeram novas ideias e ideais europeus, principalmente franceses. Dentre essas pessoas, merecem destaque, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o barão do Bom Retiro e Eusébio de Queiroz, visconde de Itaboray, além de pais e familiares de pessoas com deficiência que iniciaram a busca de possibilidade educacional para seus filhos/parentes nesta condição, como Sigaud, médico do imperador e pai da menina cega, Adèle Marie Louise (JANUZZI, 2006, p. 10).

Na evolução da educação de pessoas com deficiência em nosso país, destacam-se dois períodos marcados pela natureza e abrangência de ações desencadeadoras: 1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares; 2º) de 1957 até o momento – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

¹⁶ Integração: Princípio que foi associado à proposta de que as pessoas com deficiência deveriam ter assegurado o direito a experimentar o estilo de vida comum, considerado “normal” em sua cultura, através da oferta de formação e reabilitação em ambientes regulares, ou menos restritivos, por meio de um continuum de recursos ou serviços educacionais especiais (MENDES; FERREIRA; NUNES 2003).

¹⁷ Sob o título 8º.

¹⁸ Em seu título 2º.

Pela iniciativa governamental foram criados internatos para meninos cegos (Imperial Instituto dos Meninos Cegos – 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC – 1890) e surdos (Imperial Instituto dos Surdos-Mudos – ISM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines – 1857) que atendiam a pessoas de todos os estados brasileiros, além de alguns países da América Latina. Também foram fundadas instituições filantrópicas e associações para atendimento a pessoas com deficiência intelectual (Pestalozzi – 1935 – e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae – 1954) e com deficiência física (Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD – 1950 e Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR - 1954), dentre outras.

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, que produziu uma imensa quantidade de mutilados, a Organização das Nações Unidas elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), buscando a criação de mecanismos capazes de “proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações e sempre que homens e nações se arroguem o poder de violar direitos” (BRASIL, 2010b). Ela delinea os direitos humanos básicos relativos à: liberdade, vida, cidadania, igualdade, educação, incentivando à fraternidade, orientando para a não distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php).

Outras declarações foram elaboradas com a pretensão de assegurar os direitos humanos, conforme sua especificidade (JANUZZI, 2006, p. 138): a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, constituída por dez princípios que estabelecem seus direitos. O princípio quinto aborda especificamente “o tratamento, a educação e os cuidados especiais que deverão ser proporcionados à criança incapacitada física, mental ou socialmente conforme sua condição peculiar exigir” (ONU, 2010a); a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, de 1971 (ONU, 2010b), que elenca sete medidas que “protejam os direitos dos física e mentalmente desfavorecidos e assegurem seu bem-estar e sua reabilitação, ajudando-os a desenvolver suas aptidões nas mais diversas esferas de atividades, assim como de fomentar na medida do possível sua incorporação na vida social normal”

A partir da metade do século XX, com os efeitos do pós-guerra e da política dos direitos humanos, movimentos de pessoas com deficiência ou de seus familiares na busca de seus direitos foram estimulados e impulsionados. Eles influenciaram a criação de leis e a elaboração de declarações que estabeleciam os princípios da integração relativa a essa população.

Diversas campanhas para a educação e reabilitação de pessoas surdas (1957), deficientes da visão (1958) ou mentais (1960) influenciaram a elaboração do Título X (Da Educação de Excepcionais), composto pelos artigos 88 e 89, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4.042/1961 (BRASIL, 2009b), a saber:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A partir da interpretação dos artigos desta lei, surgiram as primeiras classes especiais para atender às pessoas com deficiência que ainda não eram amparadas pelo ensino comum.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), no artigo 9º, dispõe sobre a possibilidade de os excepcionais receberem “tratamento especial no âmbito do ensino regular”. Nesse mesmo ano, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão do Ministério de Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de ampliar e melhorar a qualidade de atendimento aos “excepcionais” em âmbito nacional. Após 15 anos de funcionamento, o Cenesp passou a denominar-se Secretaria de Educação Especial (Sespe). Na década de 1970, o atendimento aos “excepcionais” caracterizava-se pela utilização do modelo médico da deficiência, no qual se buscava garantir-lhes o direito a tratamentos médico, psicológico e funcional, à reabilitação física, social e profissional, ao treinamento de habilidades (ONU, 1978).

Os princípios norteadores da Educação Especial na década de 1980 estavam estruturados conforme o princípio de normalização¹⁹ reforçando a concepção de integração. O modelo educacional objetivava o preparo de alunos com deficiência, que eram acompanhados em escolas e classes especiais, para integrá-los no ensino regular, recebendo o apoio de serviços das modalidades de atendimento da Educação Especial, conforme suas necessidades.

As décadas de 1980 e 1990 revestiram-se de um caráter mais flexível, buscando respeitar as diferenças e considerar as possibilidades e potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa nova fase, a era dos direitos, o respeito à diversidade, à heterogeneidade e à individualidade aparecem como reforço para o estabelecimento de uma educação com concepção inclusiva e não simplesmente integradora. Neste sentido, o objetivo da inclusão na educação é, segundo Prieto (2006), tornar

¹⁹ Princípio de Normalização: segundo Glat, a premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir das condições de vida do modo mais comum ou normal possível na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990, apud GLAT e FERNANDES, 2005).

reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) indica a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Seu texto assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) foi criada em 1989, com a finalidade de apoiar os interesses coletivos e individuais das pessoas com deficiência. Ainda no ano de 1989, foi promulgada a Lei Federal de nº 7.853/1989 (BRASIL, 1994a)²⁰ que dispõe sobre pessoas que pertencem a grupos considerados minorias excluídas. Relativamente à integração social de pessoas com deficiência, essa lei instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinou a atuação do Ministério Público, definiu crimes, e outras providências, advertindo que constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para qualquer tipo de negação ou de obstaculização, por motivos derivados da deficiência sem justa causa. O alerta da lei é relativo à inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado; a ingresso em concursos públicos ou em emprego ou trabalho; à internação ou à prestação de assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível; ao cumprimento de execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta lei; à informação de dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

No ano seguinte, em 1990, o movimento pela inclusão de todos na educação ganha reconhecimento em âmbito mundial, em março de 1990, com a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), por representantes de 155 países e de 120 organizações não governamentais, reunidos em Jomtien, Tailândia, tendo o Brasil aderido aos preceitos estabelecidos nesta conferência. Em julho desse ano foi promulgada a Lei Federal nº 8.069 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, visando sua proteção integral, no que tange aos direitos humanos básicos, previstos em diversas situações e ambientes. Nesse mesmo ano, os domínios referentes à Educação Especial são repassados para a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb).

²⁰ Em seus incisos I, II, III, IV, V e VI.

Em 1992 foi recriada a Secretaria de Educação Especial (Seesp), que permanece até hoje vinculada ao MEC (MAZZOTTA, 1996, p. 36). Em 1994, esta Secretaria elaborou a Política Nacional de Educação Especial, que oferece em seu texto orientações no sentido de integrar as pessoas com deficiência na educação, conforme as modalidades de atendimento de ensino da Educação Especial.

Ainda em 1994, a reunião de 88 governos e 25 organizações internacionais, na Espanha, resultou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforçando o tratado da Declaração de Educação para Todos. Os participantes dessa Conferência elaboraram a Declaração para atender a todas as pessoas que estão fora da escola e às necessidades educativas²¹ especiais de alunos que apresentem dificuldades acentuadas na aprendizagem ao longo de seu processo educacional.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dedica seu quinto capítulo à Educação Especial, apresentando-a como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, da Educação Básica até a Educação Superior, mantendo e reforçando a indicação de atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, descrita na lei anterior (BRASIL, 1971) e na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Desde a formulação da Declaração de Educação para Todos (1990a), em 1990, outros países têm se reunido para elaborar declarações que corroboram os preceitos estabelecidos nesta Declaração, a saber: Declaração de Viena, Áustria, em junho de 1993 (BRASIL, 2010c); Declaração de Manágua, Nicarágua, em dezembro de 1993 (BRASIL, 2010d); Declaração de Guatemala, em maio de 1999 (BRASIL, 2001c); Declaração de Cochabamba, Bolívia, em março de 2001 (UNESCO, 2001); Declaração de Montreal, Canadá, em junho de 2001 (BRASIL, 2001e); e Declaração de Madrid, em março de 2002 (BRASIL, 2003b).

Estas declarações norteiam respectivamente os eixos e os critérios que promoverão a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência; e o acesso igualitário a todos os espaços da vida”, conforme a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b). Elas revelam a preocupação de inúmeros países com a forma de lidar com o outro, com o próximo, objetivando fomentar a mudança das políticas públicas em relação às pessoas que se encontram excluídas dos bens sociais – educação, saúde, transporte, lazer, cultura, trabalho, entre outros – e, assim, buscar estratégias que lhes garantam um pertencimento. Trazem no cerne de seus textos, a indicação de que, como um bem social, todos devem partilhar a educação para ter acesso ao

²¹ Termo contido no texto da referida declaração.

conhecimento histórico e socialmente construído e para desfazer preconceitos e desconstruir atitudes discriminatórias, ressignificando, considerando e valorizando a diversidade humana. Neste sentido, a escola não deve ser privilégio de alguns grupos, mas acessível a todas as pessoas, independente de suas características de gênero, raça, etnia, credo, classe social, deficiência, faixa etária, orientação sexual, dentre outras.

Em 2001, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), no sentido de traçar os caminhos e definir os meios legais para garantir a inclusão de alunos especiais em toda a Educação Básica.

O mês de abril de 2002 trouxe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, utilizada por surdos, com a promulgação da Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002).

Uma nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) foi elaborada, porém sob a perspectiva da inclusão. Tal política foi apresentada em 2008, com o enfoque de ressignificação das modalidades de atendimento ao ensino pela Educação Especial.

Enfatizar a história da Educação Especial é fator fundamental para se evitar um retrocesso em termos da prática pedagógica e, em nível de políticas públicas, para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Todo o histórico de maus-tratos, de violências, de humilhação e de invisibilidade pelo qual as pessoas com deficiência passaram desde os primórdios até os dias de hoje tem grande possibilidade de transformação cultural mundial, devido ao envolvimento de diversos países em prol dos direitos humanos e pelo advento da globalização, que encurtou as distâncias e revelou os diversos mundos existentes, graças ao advento da tecnologia da informática, cada vez mais rápida, intensa e eficaz.

Vimos que os sentimentos de rejeição e de desprezo atribuídos às pessoas com deficiência não surgiram de repente, eles foram histórica e socialmente construídos. Para desfazê-los é necessário que essas pessoas fortaleçam sua identidade, seu reconhecimento humano, junto à sociedade, quebrando os paradigmas da perfeição, e passando a reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade.

O Brasil é um país rico em leis que, na sua maioria, foram elaboradas para regular as relações entre os indivíduos ou entre estes e o Estado, organizar a vida em sociedade e garantir os direitos fundamentais e a paz (DE PAULO, 2005). Todas têm como fio condutor os ideais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade dispostos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada em 1789 (BRASIL, 2009), embora ela somente considerasse como causas das desgraças públicas e da corrupção do governo a ignorância, o esquecimento e o desprezo (TONELLO, 2001).

Existe um grande número de outras leis, convenções, declarações, resoluções, de âmbito federal, estadual, municipal, regional, além das citadas aqui. Não é por falta de documentos legais que o povo brasileiro ainda não tem um comportamento único de respeito às pessoas com deficiência. Afinal, se a imposição garantisse a aceitação do outro, não haveria pessoa alguma excluída, pois a legislação que rege a educação em geral faria valer tais regimentos. Porém, não existe uma lei que obrigue alguém a gostar de alguém, alguém a amar alguém. As leis não garantem a aceitação do outro (GLAT, 1995). A aceitação é uma conquista que pode se dar por meio da desmitificação, do desvendamento do até então desconhecido, pela busca de cooperação, sedução ou apresentação de atividades práticas bem-sucedidas.

Na idade contemporânea ainda são encontradas ações discriminatórias para com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, rotulando-as e estigmatizando-as. Entretanto, alguns aspectos que se encontravam sem perspectivas hoje se tornam realidade, principalmente no que tange à área educacional.

Como a deficiência ainda é percebida atualmente?

Ferreira (2001) define o substantivo deficiência como “falta, carência, insuficiência.” Como adjetivo, seu significado apresenta-se ligado a uma falha e não a uma característica humana; o mesmo autor descreve o seguinte: deficiente – “em que há deficiência, pessoa que apresenta deficiência física”.

A Organização Mundial de Saúde (FARIAS; BUCHALLA, 2005) conceitua deficiência como noções de impedimento, deficiência e incapacidade humana, conforme perdas de funções e de desenvolvimento de ações que causem desvantagens sociais.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

O Grupo de Trabalho Inclusão para Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006a), do Ministério Público Federal, afirma que a deficiência não está ligada diretamente à incapacidade como limitação genérica, pois não é qualquer tipo de deficiência que gera limitação de capacidade ou problemas de desempenho, uma vez que a deficiência de certo órgão poderá comprometer apenas sua respectiva função, preservando a realização de outras.

Fatores ambientais e os genes que nos constituem desde a concepção definem nossas características físicas, relativas a cor, sexo, altura, massa, e comportamentais, além do nosso desenvolvimento. Entretanto, o valor de deficiência, inabilidade ou incapacidade de nossas características dependerão de influências das concepções socioculturais. Os conceitos de deficiência descritos nos dois últimos parágrafos, portanto, não demonstram que ela seja

percebida como uma característica e sim como um aspecto que limita a atuação eficaz do ser humano. Deficiência é um conceito convencionado pelo ser humano a partir do olhar comparativo do homem para si e para o outro, embora haja uma tendência em unir-se à concepção de deficiência a de incapacidade.

O avanço tecnológico trouxe progressos à medicina e à educação, dentre outras áreas. Esses impetraram mudanças de pensamentos e novos questionamentos, principalmente sobre as competências e habilidades satisfatórias que uma pessoa com deficiência pode apresentar. Nesse sentido, o enfoque dado ao conceito sobre deficiência é modificado. Não é mais a deficiência que deve ser vista, mas sim a necessidade especial que esta deficiência causa.

A terminologia “necessidades educacionais especiais” surgiu em 1979, mas ganhou mais importância após a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, que ampliou o sentido do termo para os diversos grupos excluídos de alunos que não estão sendo atendidos pelas escolas de ensino regular, a saber: crianças que têm deficiência, as que vivem nas ruas, as que trabalham, as que estão em desvantagem social, as que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais e as superdotadas. As escolas devem educar a todos os alunos, atentando para as diferenças, para a diversidade.

Segundo Marchesi e Martín (1995, p. 11), o conceito de necessidades educacionais especiais (...) remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, mas também aos maiores recursos educacionais necessários para atender a essas necessidades e evitar estas dificuldades.

Uma pessoa com necessidades educacionais especiais então é aquela que exige uma atenção mais aprimorada e mais recursos educacionais do que os que geralmente são necessários aos demais alunos de sua idade, por apresentar alguma dificuldade considerável de aprendizagem ao longo de sua escolarização. Sendo assim, os problemas acentuados de aprendizagem e os recursos educacionais específicos estão intrinsecamente relacionados. Faz-se mister que toda a comunidade escolar esteja atenta aos tipos de adaptações curriculares que são mais adequados a cada indivíduo, conforme a diversidade humana.

1.1 Modalidades de atendimento educacional da Educação Especial

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 18) indicava as modalidades de atendimento educacional que compunham a Modalidade de Educação Especial, como parte da educação, como sendo as seguintes: centro integrado de Educação Especial, Escola Especial, classe especial, sala de recursos, sala de estimulação essencial, oficina pedagógica, classe hospitalar, atendimento domiciliar, ensino com professor itinerante e classe comum.

O Centro Integrado de Educação Especial, a Escola Especial, a classe especial, a sala de recursos, a sala de estimulação essencial e a oficina pedagógica têm caráter temporário e transitório, pois seu objetivo maior é o de preparar os indivíduos que apresentam grandes comprometimentos e prejuízos sensoriais, motores ou cognitivos, no sentido de oferecer-lhes suportes e condições para que prossigam no ensino regular e na vida, o mais natural e autonomamente, sem enfrentar tantos obstáculos.

As classes hospitalares e o atendimento domiciliar objetivam dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com ou sem deficiências que apresentem algum impedimento temporário de frequentar regularmente a escola.

A sala de recursos é um espaço pedagógico que funciona em escolas e sob a responsabilidade de um professor especializado. Sua finalidade é disponibilizar ao aluno com deficiência, matriculado em classe regular e que tem dificuldades em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas diversas e equipamentos específicos que adequem ou adaptem o currículo de forma que o educando se aproprie do conteúdo escolar. Alunos com altas habilidades também podem ser acompanhados nessa sala, de forma a receber suplementos educacionais. O professor da sala de recursos apoia o professor da classe regular ao acompanhar o aluno individualmente ou grupos de alunos em horário contrário àquele que deve se fazer presente na escola.

O professor itinerante é o que acompanha alunos com necessidades educacionais especiais que estejam matriculados nas classes comuns das escolas regulares ou que necessitem de atendimento domiciliar por apresentarem, momentaneamente, alguma incapacidade extrema de saúde que os impeça de frequentar a escola. Ele é o elemento responsável por mediar as relações entre a família, a escola e os serviços de saúde que acompanham esse educando.

Naturalmente, o processo de discussões sobre o atendimento da Educação Especial foi evoluindo, principalmente após a publicação da atual LDBEN nº 9.394/1996²² (BRASIL, 1996. p. 29), que determina que a Educação Especial passe a constituir-se como uma modalidade de educação escolar, e as modalidades de atendimento educacional passem a ser denominadas serviços de apoio pedagógico especializado.

Com a intenção de que as pessoas com deficiência sejam atendidas de forma não segregativa, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d, p. 42), com base nos Referenciais da Educação Especial, trazem em suas linhas orientações aos sistemas de ensino e educação sobre como organizarem-se para atendê-las na rede regular de ensino, no que diz respeito: à implantação da Educação Especial como modalidade educacional em todos os segmentos da educação básica; ao provimento de

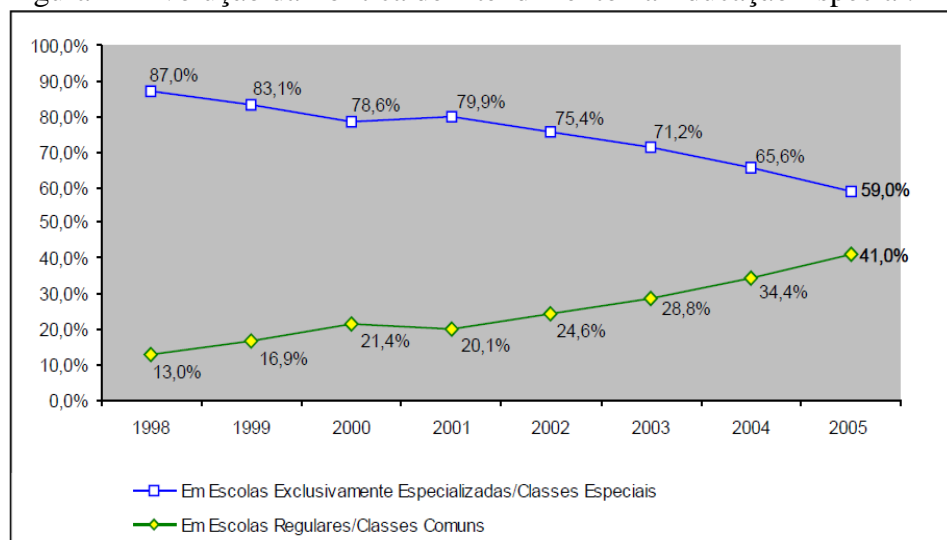
²² Em seu § 1º do artigo 58.

recursos específicos e necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas; às flexibilizações, às adaptações curriculares e às avaliações pedagógicas; ao ingresso de alunos com deficiências; à formação de professores por meio do estabelecimento de parcerias com instituições educacionais de nível superior; aos preceitos do Decreto nº 2.208/1997 relativos à educação profissional dessa população; ao acompanhamento de pessoas com altas habilidades; ao atendimento de todas as normas de Educação Especial (BRASIL, 2001d, p. 8–9).

Em relação às pessoas com deficiência no âmbito da educação, até o início dos anos 1990, a Escola Especial e a classe especial eram as modalidades de ensino da Educação Especial que mais frequentemente lhes eram oferecidas, conforme o tipo de comprometimento.

A Figura 1 mostra dados do Censo Escolar sobre a evolução da política de atendimento na Educação Especial (BRASIL, 2006b). Percebe-se um crescimento considerável de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino ocorrido do ano de 1998 até 2005.

Figura 1 - Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial.



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Pode-se constatar, a partir da Figura 1, que em 1998 somente 13% de pessoas com deficiência estavam matriculadas em escolas regulares ou classes comuns. Em 2005, 41% encontravam-se frequentando escolas regulares ou classes comuns. Nota-se um crescimento acentuado de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino entre os anos de 1998 e 2005, com uma média de 4% de aumento anual.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem por pressuposto “assegurar a inclusão de alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Para tanto, vem orientar os sistemas de ensino quanto:

(...) ao acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

Compreende-se, a partir do objetivo deste documento, que a Escola Especial e as classes especiais devem ser ressignificadas. Estas podem ser transformadas em centros de acompanhamento educacional especializado, de produção de materiais acessíveis e de formação docente. Entretanto, seu delineamento ainda preserva o acompanhamento às pessoas com deficiência com a característica de um *continuum* de serviços, pois valoriza a importância das salas de recursos, ampliando-as para serem multifuncionais e, assim, possibilitar apoio aos alunos no que tange aos diversos tipos de necessidades educacionais.

As classes comuns, a partir da promulgação dos documentos acima mencionados, vêm recebendo um quantitativo maior de alunos com algum tipo de deficiência. Desse modo, a figura do professor itinerante tem crescido em importância, mas não em quantitativo. Ele orienta diretamente o professor regente em como lidar com as diversidades que se apresentam no cotidiano escolar. Este profissional tem papel primordial no âmbito da inclusão na educação, pois ele deve ser o elo de mediação e de criação de possibilidades de trabalho compartilhado por diretores, professores e demais profissionais da escola, alunos e seus responsáveis, bem como por profissionais da área da saúde que os atendam, visando mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para resgatar os direitos à educação de pessoas com deficiência, não basta apenas oferecer-lhes o acesso escolar. Faz-se necessário que todos partilhem o mesmo espaço. Urge, então, segundo Glat e Fernandes (2005), a realização de pesquisas sobre experiências e práticas educacionais bem-sucedidas, comprovadas cientificamente, no âmbito da escola regular, que indiquem os suportes e os recursos mais adequados às suas necessidades, os procedimentos e estratégias docentes que lhes oportunizem igualdade de condições e lhes proporcionem uma vida o mais equânime possível. Tais estudos podem revelar as possibilidades de convívio e trabalho conjunto, em que todos os alunos sejam atendidos de acordo com as características de cada um.

Inclusão na educação não é apenas garantir o acesso dos alunos com deficiência em escolas ou classes regulares. Inclusão é um processo que requer oferta de condições qualitativas necessárias à educação, de todos, sem distinção, que garanta sua permanência com qualidade. Incluir na educação é ter uma proposta, uma visão incondicional voltada à eliminação de obstáculos e barreiras (arquitetônicas, atitudinais, de acesso ao currículo, digitais), de todas as naturezas, de forma a que se torne efetiva a participação do educando no processo pedagógico com equidade e de maneira justa.

Santos (1998) afirma que, diferentemente da visão de integração escolar, na inclusão,

(...) o movimento é de alcance muito mais amplo: refere-se a todos os excluídos (deficientes ou não), e a sua prática não deve se referir somente a colocar dentro quem está fora (inclusão propriamente dita), ou a recolocar dentro quem já lá esteve e saiu por algum motivo (de-segregar), mas também a não deixar sair quem já está dentro e sendo fracassado (não segregar), e, portanto, em vias de, exclusão (p. 449).

Neste sentido, é indiscutível que seja valorizada e permanentemente revisada a formação dos professores nos cursos de graduação e em sua atuação contínua, para que possam se preparar antes de se depararem com situações complexas, e sempre que ocorrerem. Contudo, não basta formação. A concepção de que o desenvolvimento pedagógico satisfatório de qualquer aluno é de responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, e este deve ser construído por toda a comunidade escolar. Ele deve conter os pressupostos filosóficos de acompanhamento à diversidade, seja aos alunos com deficiência ou aos que não estejam acompanhando o processo de ensino-aprendizagem. Nele devem constar o tratamento que será atribuído ao currículo, às possíveis adaptações curriculares de pequeno e de grande portes, à acessibilidade arquitetônica, curricular e atitudinal. Para tanto, o currículo deve ser constantemente revisitado para que sejam analisadas sua funcionalidade e compatibilidade para o alunado matriculado, no sentido de adequá-lo sempre que necessário quanto aos aspectos físico, humano ou pedagógico, promovendo “o aprender a aprender e a troca de saberes com os demais membros da comunidade”, satisfatoriamente.

Stainback e Stainback (1999) apontam algumas razões que denotam a importância de se repensar e mudar o currículo escolar atual, pois, segundo eles, “a falta de adaptação à diversidade, existe dentre a média dos alunos e não apenas entre os alunos que têm sido rotulados como de risco, bem dotados/ talentosos, ou com retardo mental” (p. 236).

5 DEFICIÊNCIAS MOTORA E DA COMUNICAÇÃO

Pode-se dizer que a deficiência motora é uma incapacidade física. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – PNIPD (BRASIL, 1989) - considera que uma pessoa tem deficiência física quando apresenta...

(...) alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida (p.1).

A PNIPD define a deficiência física como incapacidade de utilizar os membros de forma parcial ou total, citando inclusive a encefalopatia crônica da infância, mais conhecida por paralisia cerebral, mas não leva em consideração, contudo, as incapacidades e dificuldades relativas ao aparelho fonoarticulatório.

As alterações motoras que envolvem órgãos diretamente ligados à fala (articulações da boca, controle da língua, faringe etc.) podem provocar ausência ou insuficiência de controle desses órgãos, bem como a impossibilidade de articular sons de forma compreensível (a anartria²³ e a disartria²⁴) impedindo assim a utilização da fala como meio de comunicação. Algumas pessoas podem apresentar deficiências motoras somente nos membros, tendo a fala preservada. O contrário também pode ocorrer, ou seja, pessoas exibirem fala comprometida, não apresentando, contudo, deficiências motoras em outros órgãos e membros. Entretanto, existem pessoas que possuem deficiências motoras tanto nos membros, quanto nos órgãos da fala, podendo apresentar a área cognitiva preservada ou não (vON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000).

Segundo Fischinger (1984), a paralisia cerebral é um distúrbio sensório-motor não progressivo, causado por lesão cerebral, a qual dificulta o desenvolvimento normal do cérebro, acarretando a perda da sensibilidade motora. De acordo com o grau de severidade de lesão nas áreas de desenvolvimento, os indivíduos com paralisia cerebral podem apresentar comprometimento global leve, e assim movimentam-se com independência, realizam atividades motoras finas como desenhar, encaixar, recortar etc., constroem frases com mais de duas palavras e demonstram bom desempenho intelectual e boa adaptação social. Pessoas com comprometimento cerebral moderado apresentam dificuldades na locomoção, sendo

²³ Também conhecida como afasia motora. Perturbação de origem cerebral que impossibilita a articulação das palavras, embora não haja distúrbio da musculatura e a linguagem seja conservada, isto é, há compreensão do que se ouve, mas impedimento de pronunciar as palavras. (PAIM, 1986. p.279).

²⁴ Dificuldade de articular as palavras, resultante de paresia, paralisia ou ataxia dos músculos que intervêm na articulação, sendo mais acentuada na pronúncia de consoantes labiais e linguais, as quais são omitidas. (PAIM, 1986. p.275).

necessários suportes material e/ou humano. A motricidade fina é limitada e essas pessoas precisam de assistência para executar atividades na vida diária.

Algumas pessoas com severos transtornos, conseqüentes de sequelas de paralisia cerebral, podem apresentar-se totalmente dependentes ao nível da motricidade grossa e fina, com linguagem e fala comprometidas, podendo demonstrar igualmente prejuízos na capacidade intelectual.

Partindo do grau de comprometimento, indivíduos com paralisia cerebral podem apresentar limitação intelectual em graus variáveis. A limitação motora provoca distorções na comunicação com o meio, na construção do espaço e suas relações. Uma criança com paralisia cerebral pode levar muito mais tempo para atender e armazenar uma informação que uma criança sem qualquer tipo de comprometimento.

Ao nascer, a criança passa a fazer parte do primeiro grupo social no qual aprenderá a utilizar a linguagem oral como meio de comunicação para atender às suas necessidades, expor suas ideias e opiniões. No seio da família ela é compreendida, mesmo que apresente algum tipo de dificuldade fonoarticulatória que a impeça de expressar-se de forma clara. Muitas vezes, somente ao ingressar na escola ficará evidente sua deficiência de linguagem, quando na interação com professores e com seus pares. A criança com prejuízo na linguagem mantém, contudo, preservada a intenção de se comunicar. Frequentemente, porém, seu interlocutor, quando presente, poderá interromper a interação devido à sua dificuldade de compreender a mensagem emitida, e assim restringir a interação social da criança.

O homem é um ser essencialmente interativo, fazendo uso de diversas modalidades comunicativas. Assim, a todo momento e nas mais diversas situações, o homem faz uso, até mesmo inconscientemente, de alguma forma de comunicação que expresse seus sentimentos, desejos, interesses, necessidades, ideias e opiniões. Um simples piscar de olhos traz em si uma carga de informações, convenções e intenções que unem emissor e receptor numa cumplicidade singular. Esta habilidade comunicativa o diferencia dos animais, e através dela o homem pode, ao longo do tempo, construir uma diversidade cultural.

A linguagem oral, a mais frequente modalidade de comunicação humana, é composta por códigos/símbolos convencionalmente arbitrários, histórica e socialmente construídos. Uma das propriedades que caracteriza a linguagem é a arbitrariedade simbólica, pois esta “cria uma relação arbitrária entre um símbolo e seu referente” (STERNBERG, 2008 p.295). Na comunicação verbal entre uma ou mais pessoas da mesma língua, por meio da compreensão e da fluência verbais, todos participam da relação que se atribui ao objeto e seu vocábulo correspondente (significado e significante).

As palavras são invenções arbitrárias que representam ideias. Na falta da linguagem oral, vivendo numa sociedade extremamente complexa e que utiliza inúmeros sistemas simbólicos de comunicação, a aquisição de outros códigos – gestual, pictográfico, alfabético etc. – é de extrema importância. O fato de uma pessoa não apresentar pleno funcionamento de suas funções linguísticas e/ou cognitivas pode levá-la a sofrer inúmeras privações nos aspectos psicossocial, cognitivo-afetivo, cultural, dentre outros.

Com efeito, muitos indivíduos trocam informações com a comunidade à sua volta utilizando linguagem gestual não estruturada. Sua comunicação fica limitada a uma linguagem não convencional que nem sempre é compreendida por outras pessoas. A interpretação da mensagem torna-se dúbia, ou seja, sua compreensão fica restrita àquilo que seus interlocutores possam, aparentemente, interpretar segundo o que conhecem sobre aquele indivíduo ou conforme pistas contextuais. Iacono, Carter e Hook (1998) ressaltam que a observação do comportamento comunicativo de pessoas com prejuízos severos e múltiplos da fala pode, ao longo do tempo, levar à identificação da intencionalidade comunicativa, que conseqüentemente prove subsídios para intervenções apropriadas.

É fácil concluir que a ausência ou supressão da fala torna a vida difícil e repleta de obstáculos. Porém, se os aspectos motores, visuais e cognitivos encontram-se preservados, torna-se mais fácil superar as dificuldades provocadas pela ausência da fala, buscando formas alternativas de comunicação. Contudo, se esta incapacidade estiver associada a outras inabilidades (sensório-motoras, neurológicas, cognitivas, emocionais e distúrbios psicológicos), como estes indivíduos poderão desenvolver formas alternativas de comunicação? Como ocorrerão os processos de aquisição da linguagem e da construção do conhecimento?

Trabalhar diretamente com alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência locomotora e ausência e/ou distúrbio da linguagem oral associada revela a necessidade do uso de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada para lhes possibilitar o direito à livre expressão.

6 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

6.1 Definição de Comunicação Alternativa e Ampliada

O grau de comprometimento de linguagem varia de pessoa para pessoa, segundo o tipo de deficiência. Conforme a gravidade de sua condição ou do impedimento de qualquer emissão, a pessoa poderá utilizar-se de recursos alternativos que ampliem resquícios de linguagem verbal, ou não verbal (gestos ou sinais), sem os quais seria fadada a um tipo de vida isolada, com poucas situações interativas.

Indivíduos impossibilitados de desenvolver a linguagem oral para efetuarem comunicação face a face podem ser providos com recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, que abrangem signos gestuais (manuais, corporais e expressões faciais), signos gráficos (desenhos, gravuras, fotografias e a escrita), voz digitalizada e sintetizada. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a Comunicação Alternativa é “qualquer forma de comunicação diferente da fala, usada em contextos de comunicação face a face”, por pessoas com impossibilidade de falar. Já o termo Comunicação Ampliada é utilizado, como o nome sugere, para suplementar, complementar, ampliar as condições de fala. “A comunicação ampliada tem um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.” (vON TETZCHNER, 2000, p. 22; NUNES, 2003, p.4).

Estudos científicos realizados pela American Speech-Language-Hearing Association (1991) apontam fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos como responsáveis pela dificuldade de comunicação através da fala que acometem uma em cada duzentas pessoas. Dificuldades de comunicação oral são extremamente variáveis, envolvendo desde dificuldades mínimas de articulação até a incapacidade total de utilizar o aparelho fonoarticulatório.

A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma forma de atender às necessidades de pessoas com dificuldades de comunicação, com ou sem deficiência intelectual. É um recurso para oferecer-lhes meios de expressão de seus sentimentos, pensamentos e ideias sobre o mundo que as cerca e conseqüente participação e interação em espaços familiares, escolares e profissionais, favorecendo assim o exercício da cidadania e a conquista da independência e da autonomia.

6.2 Classificação da Comunicação Alternativa e Ampliada

A CAA pode ser classificada como assistida e não assistida, conforme a limitação que a deficiência acarrete no indivíduo que dela necessita. Na comunicação não assistida, o próprio corpo do indivíduo comunicador (face, mãos, cabeça, laringe etc.) constitui o único instrumento necessário para a emissão de suas mensagens. Os símbolos utilizados não exigem qualquer ajuda ou equipamento para serem emitidos. São exemplos de comunicação não assistida: a fala, a língua de sinais, os sinais manuais, os gestos e expressões faciais.

Na comunicação assistida, além do corpo do comunicador, são utilizados instrumentos e equipamentos que atuam como recursos facilitadores da produção e da emissão dos símbolos, tais como: pranchas de comunicação contendo fotografias, desenhos, sistemas de símbolos pictográficos²⁵ ideográficos²⁶ ou mesmo arbitrários²⁷ como o alfabeto e palavras escritas em papel, equipamentos de apontar com a cabeça (*pointer*), sistemas computadorizados acompanhados ou não de voz sintetizada ou digitalizada. (VON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000).

6.3 Tipos de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada

A preocupação com o direito das pessoas não falantes de se comunicarem tem motivado pesquisadores e estudiosos a criar sistemas de símbolos facilitadores da Comunicação Alternativa e Ampliada. Estes vão desde os mais simples, como pranchas para apontar que contenham desenhos e símbolos, letras e números, até os mais sofisticados que envolvam equipamentos computadorizados, com voz digitalizada etc.

Os sistemas de símbolos mais conhecidos e frequentemente utilizados que auxiliam a comunicação são os seguintes: o Bliss, o Rebus, o PIC e o PCS. Uma breve descrição de cada um deles é apresentada abaixo:

➤ *Bliss* (BLISS, 1965; HEHNER, 1980): Sistema gráfico desenvolvido por um engenheiro canadense em 1965, constituído de cem signos básicos que representam ideias, subdivididos em três tipos: pictográficos (análogos aos objetos representados), ideográficos (lembram algo

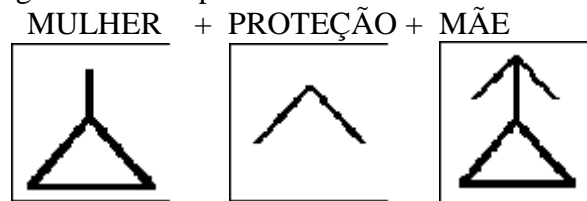
²⁵ Símbolos pictográficos: representações de objetos e coisas realizadas através de desenhos que se aproximam o mais possível de sua aparência real.

²⁶ Símbolos ideográficos: representações de ideias com a utilização de imagens, em conjunto ou individualmente, nem sempre condizentes ou semelhantes à realidade.

²⁷ Símbolos arbitrários: representações de uma realidade que em nada se aproximam de suas características. São convenções humanas historicamente reconhecidas. Ex.: o alfabeto representando sons (letras/fonemas), os algarismos representando quantidades.

concreto ou abstrato) e arbitrários (convencionados e reconhecidos internacionalmente). Sua introdução se deu no Canadá, na cidade de Toronto, para auxiliar a comunicação de crianças com ausência de fala associada à deficiência física, além de apresentarem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Novos e infinitos significados surgem quando seus símbolos são recombinaados (FEITOSA, MACEDO CAPOVILLA, SEABRA & THIERS, 1994). O emprego dos símbolos Bliss possibilita a construção de frases, com a combinação e recombinação dos símbolos básicos convencionais. Pela arbitrariedade da maioria de seus símbolos e por sua capacidade gerativa de novos símbolos pela recombinação dos símbolos básicos, o Bliss é considerado como uma linguagem e não apenas um sistema de comunicação (vON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000; NUNES, 2003). Vide Figura 2.

Figura 2 - Exemplo de símbolos Bliss



➤ *Peabody Rebus Reading Program – Rebus* (WOODCOCK, CLARK & DAVIES, 1969). Sistema gráfico de comunicação que teve sua origem em 1969, nos Estados Unidos, sendo usado, contudo, também no território europeu. É composto por 800 símbolos em preto e branco, baseados na escrita logográfica, podendo representar mais de duas mil palavras quando combinados. Foi criado com o ideal de ensinar a leitura a deficientes intelectuais (vON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000). Uma palavra ou parte de uma palavra pode ser representada por um Rebus simples (pictograma), enquanto que os mais complexos podem ser combinados a letras, números, notas musicais etc. (NUNES, 2002). Vide Figura 3.

Figura 3 - Exemplo de símbolos Rebus.



➤ *Pictogram Ideogram Communication System – PIC* (MAHARAJ, 1980). Sistema de comunicação constituído por símbolos não combináveis. São aproximadamente 1.300 pictogramas estilizados com preenchimento em branco, dispostos sobre fundo preto. As figuras estimulam habilidades perceptuais e cognitivas. Originário no Canadá, foi criado para

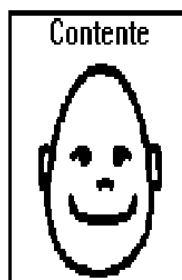
atender a pessoas com incapacidade de fala associada à deficiência intelectual, que não aprenderam a utilizar funcionalmente os símbolos Bliss (vON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000; NUNES, 2002). Vide Figura 4.

Figura 4 - Exemplo de símbolo PIC.



➤ *Picture Communication Symbols – PCS* (JOHNSON, 1981, 1985, 1992). Sistema americano, criado em 1981, é formado aproximadamente por três mil figuras estilizadas, com grande iconicidade, projetadas sobre fundo branco em linhas simples e em negrito, contendo suas denominações em escrita alfabética. (vON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000). Pela sua fácil compreensão é bastante utilizado por indivíduos com grande comprometimento intelectual, que encontram mais dificuldades no manuseio de um sistema mais abstrato e complexo como o Bliss (MACEDO, CAPOVILLA, GONÇALVES, SEABRA, THIERS & FEITOSA, 1994). Vide Figura 5.

Figura 5 - Exemplo de símbolos PCS.



Os sistemas de comunicação acima citados foram criados inicialmente empregando-se materiais mais acessíveis e de baixo custo, habitualmente utilizados por pessoas com deficiência física. Atualmente, estes sistemas têm versão computadorizada. Eles podem ser dispostos sobre pranchas de comunicação de madeira ajustadas às cadeiras de rodas, incluindo de 50 a 300 símbolos. O usuário desses sistemas comunica-se indicando sequencialmente, ao

seu interlocutor, os símbolos dispostos sobre prancha de comunicação, utilizando a técnica de apontar com os dedos da mão, do pé, com os olhos ou alguma outra parte do corpo. A sentença indicada pelo usuário é reproduzida oralmente pelo interlocutor, conforme a ordem solicitada. O usuário e seu interlocutor devem ter atenção simultânea e constante à construção da mensagem na prancha, garantindo assim que sua descrição expresse realmente o pretendido, bem como sua compreensão e seu significado (CAPOVILLA, 1996; NUNES, 2003).

A utilização de pranchas de comunicação prevê alguns entraves, apontados por Feitosa, Macedo, Capovilla, Seabra e Thiers (1994) quanto à: morosidade em seu manuseio, devido à necessidade de manter envolvimento permanente e atento entre o usuário e seu interlocutor, gerando relações de dependência; compreensão das mensagens formuladas e conhecimento da dinâmica comunicativa, para agilizar o processo; impedimento de inclusão de maior quantidade de símbolos na prancha, em consequência de sua limitação espacial.

Neste sentido, as versões computadorizadas: *Bliss-Comp* (CAPOVILLA, MACEDO, DUDUCHI, THIERS, SEABRA & GUEDES, 1994; FEITOSA, MACEDO, CAPOVILLA, SEABRA & THIERS, 1994), *PIC-Comp* (MACEDO, CAPOVILLA, GONÇALVES, SEABRA, THIERS & FEITOSA, 1994; GONÇALVES, MACEDO, DUDUCHI & CAPOVILLA, 1995) e *PCS-Comp* (MACEDO, CAPOVILLA, THIERS, SEABRA & DUDUCHI, 1994; THIERS, SEABRA, MACEDO, ARBEX, FEITOSA & CAPOVILLA, 1994) ampliaram as possibilidades de acessibilidade e de utilização do espaço, já que os pictogramas e mensagens podem se adaptar às telas desdobráveis.

Os sistemas permitem que pessoas com deficiências motoras e prejuízos severos de fala se comuniquem com um acervo de símbolos cinco a seis vezes maior que a prancha manual, arquivado em categorias semânticas (pessoas, necessidades básicas, alimentos, saudações, ações, objetos, lugares etc.). Quando uma das figuras é selecionada, esta migra para o local da tela determinado pelo sistema para que a mensagem possa ser organizada e sonorizada, conforme desejo do usuário. Essas vantagens possibilitam acessibilidade ao sistema através de tela sensível ao toque ou ao sopro, detecção de ruídos, *mouse* alavancado à parte do corpo que possui movimento voluntário, conforme o pré-ajuste de velocidade do programa para a técnica de varredura automática. (CAPOVILLA, 1994, NUNES, 2003).

A evolução tecnológica tem sido uma grande aliada na transformação e na evolução dos recursos de CAA existentes e na ampliação das possibilidades interativas de seus

usuários. Os sistemas de comunicação da linha *Imago*²⁸ – ImagoVox, ImagoAnaVox, e o ImagoDiAnaVox (CAPOVILLA, MACEDO, DUDUCHI, CAPOVILLA, RAPHAEL & GUEDES, 1996; CAPOVILLA, MACEDO, DUDUCHI, GONÇALVES & CAPOVILLA, 1996; CAPOVILLA, MACEDO, FEITOSA, SEABRA, 1993), o *Comunique*²⁹ (PELOSI, 1999) e o *LM Brain*³⁰ (PANHAN, 1998) são exemplos de softwares que foram criados com o objetivo de promover e facilitar a comunicação do grupo de pessoas que precisam dos recursos de CAA.

Os avanços diários nas áreas tecnológica e da informática têm trazido grandes contribuições para todos, principalmente às pessoas com deficiência ou com algum tipo de limitação, possibilitando-lhes cada vez mais acessibilidade arquitetônica e de informação, independência e autonomia. Os sistemas de comunicação descritos anteriormente são clássicos que serviram de base para novos recursos e softwares mais aprimorados e adequados à superação de obstáculos, proporcionando possibilidades antes não imaginadas.

Neste sentido, os softwares Eugénio (GARCIA & OLIVEIRA, 2008), Amplisoft (disponível em <http://www.ler.pucpr.br/amplisoft/>), *HeadMouse* 2.0 (Universidade de Lleida, na Espanha), Solução PTMinha Voz *IntelliTalk* II, Escrevendo com símbolos (MAYER & JOHNSON), InVento, além do Teclado de conceitos *IntelliKeys* USB são alguns dos recursos mais recentes da tecnologia assistiva ou ajudas técnicas voltados à Comunicação Alternativa e Ampliada, mais especificamente de pessoas com limitações motoras severas, permitindo-lhes aceleração do processo de escrita com a utilização de símbolos diversos e acesso ao computador por meio de teclados expandidos ou por movimentos de cabeça (faciais, olhos, lábios...) captados por uma webcam.

6.4 Quem necessita de Comunicação Alternativa e Ampliada?

Quem são as pessoas que podem se beneficiar de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada?

As deficiências e distúrbios que geram a incapacidade de comunicação podem ter sido adquiridos devido a doenças congênitas ou por traumas ou lesões. Podem se instalar desde a concepção, ocorrer durante o parto, ou surgir no decorrer de nossa existência. Portanto,

²⁸ Desenvolvidos no Laboratório de Neurolinguística da Universidade de São Paulo. Possibilitam a composição de sentenças e o retorno gráfico e auditivo de voz sintetizada (CAPOVILLA, MACEDO, DUDUCHI, CAPOVILLA & THIERS, 1997).

²⁹ Software de comunicação produzido pela Professora Dr^a Miryam Bonadiu Pelosi da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem por finalidade desenvolver a CAA oral e escrita de indivíduos com prejuízos motores e de fala.

³⁰ Software de comunicação baseado em pranchas virtuais que podem ser acessadas na tela do computador. Foi desenvolvido por Micharalos e equipe em 1992.

crianças e adultos podem vir a ser potenciais usuários de CAA em alguma fase da vida ou por toda a vida.

von Tetzchner e Martinsen (2000) classificam as pessoas que necessitam de sistemas de CAA, segundo a funcionalidade, em três grupos: de um meio de expressão, de uma linguagem de apoio e de uma linguagem alternativa.

O grupo com necessidade de um meio de expressão apresenta uma diferença significativa entre as capacidades de compreensão da linguagem e de expressão oral. Pessoas que integram este grupo podem apresentar isoladamente ou de forma associada: deficiência motora, principalmente fonoarticulatória, paralisia cerebral, distúrbios de linguagem, além de síndrome de Down.

O grupo com necessidade de uma linguagem de apoio compreende pessoas que precisam de um recurso para desenvolver ou tornar mais compreensível sua fala. Neste grupo serão encontradas crianças que têm um grave atraso no desenvolvimento da linguagem, ainda que tal distúrbio seja permanente, e crianças com perturbações específicas da linguagem e adultos que falam, mas que têm dificuldades em se fazer entender.

O terceiro grupo, aquele com necessidade de uma linguagem alternativa, é o que utilizará os sistemas de CAA como forma de linguagem permanentemente, pois não oraliza ou o faz muito pouco, estando desse modo impedido de se comunicar através da fala. Aqui podem ser encontradas pessoas com autismo, com deficiência mental severa, com grande comprometimento motor, com agnosia auditiva ou surdez verbal³¹ (NUNES, 2003).

A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma área de estudo recente, mas já existe um grande acervo de pesquisas sobre ela em diversos países. Os estudos têm comprovado bons resultados na promoção de meios de comunicação a pessoas com prejuízos ou ausência de fala.

No Brasil, os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo têm sido referência na área da Comunicação Alternativa e Ampliada diante de inúmeras pesquisas desenvolvidas por grupos de estudiosos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, Universidade de São Carlos (UFSCar), Universidade de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Campinas, dentre outras, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Com o advento dos movimentos de educação para todos, a cada dia, mais e mais pessoas com quadro de deficiências na comunicação estão chegando às escolas, Sturm (1998)

³¹ Agnosia auditiva: diagnóstico dado a crianças e adultos que aparentemente têm distorções auditivas relativas ao reconhecimento de sons (LUCHSINGER e ARNOLD, 1965).

ressalta a importância da matrícula de pessoas que apresentem comprometimentos em sua comunicação, em escolas regulares, o mais precocemente possível. Destaca ainda a necessidade de oferta de recursos humanos e materiais como a Tecnologia Assistiva³². Contudo, diversos estudos apontam a falta de preparo dos professores como uma barreira para o desenvolvimento e disponibilização desses recursos para o alunado em questão. Com efeito, para que a educação obedeça aos preceitos da qualidade é necessário que os professores aprendam novas formas de trabalhar com a diversidade. Gray (1997) fala da importância da formação de professores e pedagogos na área de CAA, bem como da divulgação dos diversos sistemas de comunicação e de estudos sobre o tema para profissionais e familiares de pessoas com prejuízos na comunicação devido a inaptidões de linguagem oral.

³² Tecnologia Assistiva é qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, adquirido comercialmente ou desenvolvido artesanalmente, produzido em série, modificado ou feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações funcionais, sejam físicas ou sensoriais.

7 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

No Brasil, a preocupação governamental com a educação básica de adultos começou a tomar vulto a partir da década de 1930, com a estruturação da educação elementar, para atender ao avanço da industrialização e do consequente processo de concentração populacional urbana, pelo qual o país passava. Expandia-se a oferta do ensino gratuito em setores sociais dos mais diversos, fato que mobilizou o governo federal a dar encaminhamento às diretrizes educacionais para todo o país e determinar, às esferas estaduais e municipais, responsabilidades para com a ampliação da educação. (BRASIL, 2001a).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da era ditatorial do governo de Getúlio Vargas, o mundo clamava por paz e entendimento entre os povos, daí a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010b), para proteger o homem do próprio homem. Crescia a partir de então a necessidade de formação do povo brasileiro e, concomitantemente, a concepção da educação não como um bem “dado” pelo governo, mas como um direito de todos.

Diversos movimentos nacionais em prol da educação básica do adulto foram surgindo e se estabelecendo, a partir de campanhas, como a de Educação de Adultos, de 1947, impulsionada pelo professor Lourenço Filho. Nesse período, a constatação de que os adultos que não tiveram oportunidade de estudar mantinham capacidade de aprender e a aplicação bem-sucedida do método *Laubach*³³ de ensino de leitura para adultos estimularam o MEC a produzir e distribuir, por todo o país, o Primeiro Guia de Leitura. Este Guia orientava o ensino pelo método silábico, partindo-se de palavras-chave selecionadas e organizadas conforme características fonéticas, que eram parte constituinte de frases que iniciavam a temática da aula, sendo posteriormente decompostas em sílabas para formar outras novas palavras. Ao final das lições, as palavras formavam novas frases que enfocavam pequenas informações e orientações relativas à saúde, ao trabalho e aos sentimentos e comportamentos morais e cívicos.

A história da educação de jovens e adultos (EJA) é marcada por momentos de grandes avanços, mas também de abandono, desconsideração e esquecimento. Em um dos períodos de reassunção da causa, na primeira metade dos anos 1960, a educação passa a ser enfocada como um instrumento de conscientização.

³³ Método de alfabetização criado por um missionário protestante, de mesmo nome, que foi utilizado com sucesso nas Filipinas e em outros países como Cuba e Brasil, em 1943. Tinha um cunho cristão, e enfatizava a cidadania, a paz social, a ética pessoal, o cristianismo e a existência de Deus.

Freire (1989, p. 11-12) acreditava, dentre outras coisas, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sendo assim, além de alfabetizar adultos, primava por despertá-los da opressão e da pobreza, de forma a conscientizá-los que estas condições não eram causadas por destino divino ou como algo imputado pelo nascimento.

Os pensamentos freireanos incentivaram e mobilizaram outros intelectuais, estudantes e católicos a implementar e impulsionar programas de ação política junto aos grupos populares, no sentido de pressionar o governo federal a apoiar e estabelecer políticas favoráveis à oferta legal de educação para adultos, tais como:

- o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- os Centros de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE);
- os Movimentos de Cultura Popular, que conquistaram no ano de 1964 a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O PNA estabelecia a disseminação por todo o território nacional de programas de alfabetização fundamentados nas concepções freireanas.

O idealismo desses movimentos teve uma parada brusca com o golpe militar de 1964, pois foi considerado pelos militares uma grave ameaça à ordem, chegando até a reprimi-los, perseguindo e exilando seus seguidores. Entretanto, diante da situação de pobreza e de analfabetismo em que o povo vivia, o governo instalado não poderia permitir somente a oferta de programas de alfabetização que tivessem caráter assistencialista ou conservador, fechando os olhos a essa realidade.

Em 1967, a partir da Lei nº 5.379/1967, destinada a prover a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), exclusivamente vinculado ao Estado, sem nenhuma relação com o MEC. O Mobral teve considerável expansão por todo o país, durante a década de 1970, apresentando atuação diversificada da qual surgiram outras iniciativas, como o Programa de Educação Integrada (PEI), que apresentava características de um programa de educação supletiva, condensada e que abria possibilidade de prosseguimento de estudos aos recém-alfabetizados e aos analfabetos funcionais (com domínio precário da leitura e da escrita).

O início da reabertura política no Brasil impulsionou a reconstrução da democracia. Assim, na década de 1980, o intenso ressurgimento de movimentos sociais que veiculavam trocas de experiências educacionais diversas e articulações reflexivas, culminou com a descredibilização do Mobral e com sua conseqüente extinção, em 1985. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, ligada ao MEC, que tinha como foco apoiar financeira e

tecnicamente as iniciativas governamentais e não governamentais de entidades parceiras na área da educação.

A concepção de alfabetizar a população pobre retoma o perfil de Paulo Freire e dos militantes dos movimentos de alfabetização que acreditavam na importância do diálogo entre o aluno e o professor no sentido de desenvolver a conscientização a partir do conhecimento do mundo.

O artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) preceitua o direito que todo cidadão tem ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito. As Declarações de Educação para Todos (BRASIL, 1990a) e de Hamburgo (UNESCO, 1997) destinam-se a assegurar o direito de todos à educação, não somente às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos considerados excluídos. Os jovens e adultos que não se escolarizaram durante a fase apontada pelos documentos oficiais como idade própria encontravam-se excluídos do bem construído sócio-histórico-culturalmente: a educação.

Entretanto, somente com o decreto da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996),³⁴ a modalidade Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada³⁵ e passou a constar de documentos específicos, como o Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e de Adultos,³⁶ esta modalidade de educação foi regulamentada. Estes documentos foram um marco para o avanço da EJA.

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu Capítulo VIII, indica a EJA como a modalidade de educação que deve oportunizar atendimento pedagógico apropriado às características do alunado que não pode efetuar os estudos na idade própria, conforme seus interesses, condições de vida e de trabalho, viabilizando e estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A abordagem da proposta curricular para a EJA, ao nível do Ensino Fundamental, pressupõe a garantia constitucional do direito à educação para todos e a importância da formação e qualificação pedagógica dos professores que atuam nesta modalidade de educação (BRASIL, 2001a, p. 14).

Neste sentido, a EJA possui uma característica diferenciada e específica, pois tem a responsabilidade de oferecer formação ao aluno que está tentando resgatar o tempo perdido, por falta de oportunidade ou por obstáculos relacionados ao seu processo de ensino e

³⁴ Em seus §§ 1º e 2º do artigo 37.

³⁵ Nos artigos 37 e 38 da Seção IV do Capítulo II da LDBEN nº 9.394/1996.

³⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: documento instituído pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) e homologado pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2000b).

aprendizagem. A EJA se assemelha, de certa forma, à Educação Especial³⁷ na perspectiva da inclusão, pois ambas as modalidades de educação têm por objetivo garantir o direito de todos à educação, além de valorizar o potencial e a capacidade de seu alunado, a despeito das limitações de cada um.

Assim, a EJA apresenta-se como uma nova alternativa educacional para esse alunado, indicada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica³⁸ (BRASIL, 2001d, p. 58-59), endossada pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008, p. 17-18), que mostra que a modalidade de educação de jovens e adultos possibilita a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais que não tenham terminado o Ensino Fundamental na idade própria ou que queiram dar continuidade aos estudos, perseverantes para encontrar respostas para o que buscam (PAIVA, 2009).

Oliveira (2008) aponta algumas reflexões sobre esta temática, afirmando que muitos alunos da EJA têm na história do percurso escolar descontínuo as marcas sociais produzidas pelas práticas de discriminação e preconceito. A autora também afirma que, para a vida desses alunos, a interação com os colegas e professores, no espaço da sala de aula e fora dele, tem importância para além da interação com a leitura e com a escrita. Essa interação passa a se constituir fator de mudança e aprendizagem, principalmente, no trabalho, quando o aluno compartilha suas histórias com seus colegas.

O alunado da EJA recebe a cada dia mais e mais alunos em consequência do fracasso escolar. Neste grupo também se encontram alunos com deficiência que, em alguns casos, além do fracasso, trazem a marca da deficiência como mais um obstáculo.

7.1 O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) oferecido pela SME/RJ

O atual Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, foi criado em 1985, denominado à época Programa de Educação Juvenil (PEJ), com características de atendimento voltadas para adolescentes de 15 a 20 anos. Como era grande o quantitativo de jovens nesta faixa etária,

³⁷ Educação Especial: segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994c, p. 17): “É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades especiais de seu alunado.”

³⁸ Em seu Capítulo VIII.

analfabetos ou que haviam abandonado a escola sem dar terminalidade ao antigo ensino primário, e devido também ao disposto na Lei nº 5.692/1971³⁹, sobre “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”, o PEJ recebeu uma “invasão” de alunos. Muitos deles foram transferidos para o programa com 14 anos.

A estrutura de implantação do PEJ, como meta do Programa Especial de Educação (PEE), elaborada por Darcy Ribeiro, compreendia 15 alunos por turma, com horário diário distribuído entre o café da manhã e o jantar, com aulas de fundamentos da educação básica e de Educação Física e Artes. O currículo compreendia Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura, com a pretensão de formar o educando de forma plena.

Com o reconhecimento da EJA, advindo pela homologação da LDBEN nº 9.394/1996, o PEJ sofreu uma ressignificação em 1998, no sentido de ampliar a oferta de educação aos adultos, passando a denominar-se Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), e manteve a preocupação em oferecer formação aos seus alunos com enfoque crítico, funcional e conscientizador, conforme a concepção de Paulo Freire.

A SME/ RJ oferece a EJA a indivíduos a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, que tenham interesse em completar a segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Sua oferta tem por meta “enfrentar o desafio de escolarizar jovens socialmente excluídos”, em parceria com seus professores, por meio da construção de ações de solidificação de uma política de EJA fundamentada em aspectos que promovam exercício pleno da cidadania: aumento de escolaridade, educação permanente e inclusão no mundo do trabalho (SME/RJ, 2009. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme>).

A organização do Peja é feita em blocos de aprendizagem da seguinte forma: Peja I, Blocos 1 e 2, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Peja II, Blocos 1 e 2, cada um com três Unidades de Progressão (UPs), respectivas aos anos finais do mesmo nível de ensino.

O Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro é composto por 1.063 escolas, distribuídas por dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), responsáveis pela Educação Infantil e o Ensino Cada CRE apresenta um número de escolas que oferecem o Peja. Dentre elas, três dispõem o Peja em horários matinais e/ou vespertinos. Nas demais, o

³⁹ Na letra a, do artigo 24, do Capítulo IV (Quanto ao Ensino Supletivo).

funcionamento é noturno. O Peja I e o Peja II funcionam simultaneamente em 95 escolas. Onze oferecem apenas o Peja I e nove apenas o Peja II.

Segundo a SME/RJ (2009), os pressupostos desse trabalho estão descritos a seguir:

- ensino acelerativo;
- organização em blocos de aprendizagem;
- trabalho com dia-aula em substituição à hora-aula;
- garantia do Centro de Estudos para todos os professores, sem suspensão de aula;
- oferta de recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem;
- utilização de fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho como instrumentos de apoio para o trabalho do professor;
- material próprio para cada componente curricular em cada unidade de progressão, sendo este material reproduzido para cada aluno do Peja II.

A maioria das turmas do Peja funciona no horário de 18 às 22 horas em escolas municipais da rede de ensino da SME/RJ, mas há três escolas que oferecem o Peja no turno da manhã, com a finalidade de atender aos alunos que, por algum motivo, temporário ou não, encontram-se impossibilitados de estudar no horário noturno.

Segundo o site da SME/RJ, em junho de 2004 foi criado o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (Creja), na Rua da Conceição, nº 74, Centro, a primeira escola de funcionamento exclusivo para a EJA, no horário de 7 às 22 horas, com característica móvel, conforme a disponibilidade de estudos de seus 600 alunos – capacidade máxima. Nesse mesmo ano, matricularam-se nesta modalidade de ensino 27 mil jovens e adultos, nas 113 escolas que a ofertavam à época.

Conforme a necessidade desse tipo de atendimento, identificada pelas CREs nas diversas comunidades assistidas pela SME/RJ, há a possibilidade de abertura de mais Pejas. No ano de 2009, a SME/RJ teve 115 escolas funcionando com o Peja para 30.265 alunos.

Atualmente, além de atender à população que não pode ser assistida pela escola, na “idade própria” (como diz o texto da LDBEN nº 9.394/1996), por inacessibilidade ou por desconhecimento das diferentes formas de ensinagem, a EJA recebe e procura trabalhar efetivamente com alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo os dados estatísticos acadêmicos gerais do II Conselho de Classe (COC) de 2009 de todas as escolas da

rede, no que diz respeito a alunos com deficiência matriculados no Peja, o quantitativo foi de 307, sendo que 97 frequentam o Peja I, Bloco 1; 99 o Peja I, Bloco 2; 52 o Peja II, Bloco 1; e 59 o Peja II, Bloco 2.

7.2 Revisão da literatura sobre a utilização dos Recursos de Comunicação Alternativa (CAA) por jovens e adultos

Para a realização deste estudo, revisei a literatura científica relativa ao atendimento a pessoas adultas não oralizadas. Foram analisadas 44 pesquisas internacionais e nacionais que oferecem contribuições para a área de Educação e da Saúde durante o período de 1985 a 2008. O resumo dessas análises encontra-se no Apêndice 18.

O desempenho de adultos usuários de sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA, por apresentarem prejuízos severos na fala, acarretados por diferentes patologias adquiridas por traumatismos, doenças degenerativas ou pelo fator idade, é uma temática destacada nesses estudos.

Foram identificados 29 estudos que enfocaram a avaliação da utilização de sistemas e recursos de CAA promovida por cuidadores (familiares) ou profissionais da área de Saúde/Educação, no sentido de que estes pudessem ser melhor aproveitados por seus usuários e por seus cuidadores e interlocutores.

A verificação da funcionalidade de protocolos de registros de utilização do sistema e o planejamento de intervenções com recursos e estratégias de CAA nas áreas da Saúde e da Educação foram as necessidades ressaltadas nos estudos. Foi reforçada a necessidade de aprendizagem para sua utilização, visando uma comunicação mais efetiva, principalmente nos casos de pessoas internadas ou que foram vítimas de crimes e de abusos sexuais.

Os trabalhos desenvolvidos também foram dedicados à categorização/análise de modos de comunicação e de vocabulário utilizado por usuário de CAA, principalmente para melhor adaptar softwares de voz digitalizada ou de reconhecimento de voz.

Um dos estudos focalizou a categorização de deficiências adquiridas que provocam prejuízo de fala, diagnóstico, características, sistemas de CAA mais adequados, demonstrando a importância desse processo, particularmente para fins de aprimoramento interacional.

Evidenciou-se a necessidade de aperfeiçoamento do processo de diagnóstico, considerado precário pelos autores dos trabalhos acadêmicos.

Outra questão levantada foi a importância da formação continuada dos profissionais da área de Saúde/Educação, bem como da capacitação dos cuidadores (familiares) de usuários de CAA para conduzir adequadamente a comunicação entre eles. Excetuando-se três estudos, os demais envolveram adultos, familiares ou profissionais que atuavam diretamente com pessoas

adultas com prejuízos severos na comunicação, usuárias de recursos de baixa ou alta tecnologia de CAA. Esses trabalhos foram dedicados ao estudo da elaboração, aplicação e análise dos sistemas simbólicos.

O Quadro 1 revela o número de pesquisas que versam sobre diversas temáticas envolvendo pessoas adultas encontradas na literatura no período de 1985 a 2008.

Quadro 1 - Temática das pesquisas sobre CAA para adultos

| | Temática da Pesquisa | Quantidade de Estudos |
|----------|--|------------------------------|
| 1 | Formação continuada em CAA para a área da Saúde/Educação | 1 |
| 2 | Avaliação da utilização de sistemas de CAA | 29 |
| 3 | Intervenção na área de Saúde/Educação com sistemas de CAA | 13 |
| 4 | Capacitação de Familiares em sistemas de CAA | 1 |
| 5 | Categorização de deficiências que provocam prejuízos de fala | 1 |
| 6 | Categorização ou Análise de modos de comunicação/de vocabulário | 9 |
| 7 | Categorização de tipos de formação em CAA | 1 |
| 8 | Intervenção no esporte ou em práticas pedagógicas de letramento sem utilizar sistemas de CAA | 2 |
| 9 | Avaliação da ação pedagógica sem utilizar sistemas de CAA | 1 |

Cabe ressaltar que grande parte dos estudos apresentados buscou levantar o possível vocabulário utilizado em um bate-papo em família ou no trabalho, em determinado contexto de refeição ou de relato de um episódio traumático, de abuso e até mesmo em um ambiente hospitalar.

Entretanto, percebeu-se pouca atenção dada à necessidade de investigação sobre a alfabetização de pessoas adultas que apresentem grandes prejuízos motores e de fala, ou deficiência intelectual em ambiente escolar. Essa temática foi abordada por Bruno e Goehl (1991), McNaughton e Tawney (1993) e Capovilla, Duducchi e Macedo (1998).

Os resultados e conclusões dos estudos brevemente relatados acima apontam uma lacuna sobre o trabalho pedagógico com pessoas com múltiplas deficiências matriculadas em classes regulares da EJA, bem como na formação continuada dos professores regentes que lidam diretamente com essas pessoas, corroborando a fala de Oliveira (2008):

(...) celebramos a inclusão da mesa Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais, com destaque neste XI Seminário⁴⁰, uma vez que esta postura afirma a abertura da academia ao necessário acolhimento do tema e sua provocação ao reconhecimento do outro, esse outro que do ponto de vista das práticas investigativas não temos conseguido enxergar.

⁴⁰ XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, realizado nos dias 15 a 17 de setembro de 2008, em Vitória, ES.

8 METODOLOGIA

8.1 Método

A presente pesquisa constitui um estudo de caso intensivo (KASDIN, 1982, p.92), ou seja, estudo composto por avaliação contínua do desempenho dos participantes em diferentes períodos, isto é, antes e depois da intervenção. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é a metodologia de pesquisa mais adequada quando se torna impossível para o pesquisador manter sob controle grande número de variáveis e quando este pretende explorar, descrever, ilustrar e explicar diferentes fenômenos de uma realidade, mas não possui domínio suficiente sobre as variáveis. O estudo de casos é recomendado quando se pretende descrever uma intervenção cujo foco encontra-se em fenômenos contemporâneos imersos em algum contexto da vida real. Este delineamento de pesquisa pode vir associado a estudos descritivos (TRIVIÑOS, 1987), pois se faz necessário descrever minuciosamente os acontecimentos que se apresentam em uma situação única. Não é possível generalizar os resultados de um estudo de caso, contudo, os dados coletados permitem aprofundar o conhecimento de uma realidade delimitada e os resultados podem instigar a formulação de hipóteses a futuros estudos.

O estudo de caso fundamenta-se em inúmeras fontes que evidenciam e promovem o despertar de pressupostos teóricos que direcionem a coleta e a análise de dados. Segundo Yin (2005), quanto maior for o número de fontes de evidências levantadas mais consistente torna-se o estudo de caso. Ele sugere a utilização de seis fontes de evidências: (1) documentação; (2) registro em arquivos; (3) entrevistas; (4) observações diretas; (5) observações participantes; (6) artefatos físicos. As fontes pesquisadas neste estudo seguiram a orientação do autor e serão descritas posteriormente.

Trivínos (1987) afirma que há uma falsa dicotomia entre os métodos quantitativo e qualitativo, produzida pela comparação dessas diferentes concepções. Assim, toda pesquisa pode abarcar dados quantitativos e qualitativos, os quais podem ser articulados, como ocorreu na presente pesquisa. Alguns recursos quantitativos foram adotados como complemento estatístico das análises das interações, formas e funções comunicativas do sujeito focal junto aos diversos interlocutores de sua turma.

O Quadro 2 apresenta resumidamente as etapas desta pesquisa:

Quadro 2 - Etapas da pesquisa

| ANO | ETAPA | PARTICIPANTES | | | |
|---|--------------------------|---|--|---|--|
| | | Profª Sthefanie | Magali (Familiares) | Demais Alunos | Direção Escolar |
| 2008 | PRELIMINAR | Apresentação, explicação e solicitação de autorização para a realização do Projeto de Pesquisa com a assinatura dos TCLE (Apêndices 4 a 11). | | | |
| | | Levantamento de dados sobre Magali. | | | |
| | | Aplicação de Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (Apêndice 15). | Aplicação do Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (Apêndice 14). | Conversa informal com os alunos sobre Magali. | Avaliação das fichas escolares de Magali e demais alunos de sua turma. |
| | PRIMEIRA: LINHA DE BASE: | Observação livre das interações de Magali com seus interlocutores (professora e colegas de turma). | | | |
| Análise das interações livres observadas e planejamento inicial dos recursos e estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada a serem introduzidos com Magali. | | | | | |
| 2009 | SEGUNDA: INTERVENÇÃO | Estudo I – Ensino I: Apresentação, introdução e orientações quanto à aplicação e utilização do sistema de CAA (recursos e estratégias) à Magali, à professora e aos demais alunos da turma em sala de aula. | | | |
| | | Estudo I – Ensino II: Utilização do sistema de CAA com todos os alunos em sala de aula de forma lúdica. | | | |
| | | Estudo II – Narrativas de cinco vídeos e de um episódio da vida de Magali (livre e com apoio do sistema de CAA) na residência da aluna. | | | |

Esta pesquisa, desenvolvida durante 12 meses, foi dividida em dois estudos: Estudo I, composto pela Linha de Base⁴¹ (seis sessões de observações livres em sala de aula) e por duas fases de intervenção, denominadas Ensino I e Ensino II (cada uma realizada em seis sessões semiestruturadas). O Ensino I apresentou e introduziu recursos e estratégias de CAA à Magali, à professora e aos demais alunos em sala de aula, de forma lúdica. O Ensino II ocorreu na residência de Magali e teve um foco mais descritivo sobre narrativas de cinco vídeos e de um episódio da vida da aluna (foram seis sessões semiestruturadas) com apoio do sistema de CAA.

8.2 Participantes

Este estudo de caso foi realizado com Magali, sujeito focal, aluna de uma turma regular do Programa de Educação de Jovens e Adultos oferecido pela rede pública de Ensino

⁴¹ Linha de Base: fase da pesquisa na qual é escolhido um grupo único, ou situação, que é submetido à uma análise inicial. Após a análise, é introduzido um determinado estímulo ou tratamento. A cada variação o efeito causado é verificado. Neste sentido, é possível concluir se o efeito obtido altera ou não o grupo escolhido inicialmente.

do Município do Rio de Janeiro e seus interlocutores (professora e os demais alunos da turma) em sala de aula. O Estudo II ocorreu na residência da aluna, abordando narrativas de vídeos e de um episódio da vida de Magali.

Todos os participantes desta pesquisa serão apresentados com nomes fictícios, atendendo ao compromisso firmado de preservação de identidade, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices 4 a 11), aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Uerj – Parecer nº 104/2009 (Apêndice 2). Eles serão descritos abaixo:

- a) Sujeito focal: Magali
- b) Interlocutores: Stephanie, professora regente da turma de Magali, e os demais alunos que a compõem.
- c) A interlocutora do Estudo II.

8.2.1 Caracterização do sujeito focal (trajetória de vida familiar e escolar): Magali

Magali⁴² é uma moça que, na ocasião da pesquisa, tinha 37 anos de idade. Em função da seqüela de paralisia cerebral adquirida perinatalmente, é tetraplégica, apresentando características de um quadro misto de transtornos motores severos, envolvendo a espasticidade⁴³, a atetose/discinética⁴⁴ e a ataxia⁴⁵ e severos prejuízos de expressão da fala e desordens na comunicação associados, embora demonstre boa linguagem expressiva, ou seja, tem boa compreensão da linguagem verbal e não verbal.

O quadro de sequelas da paralisia cerebral de Magali é caracterizado por:

- impossibilidade de marcha e de utilização das mãos para segurar objetos ou escrever, mover sua cadeira de rodas, bem como para realizar independente e autonomamente atividades de vida diária;

⁴² As informações sobre Magali foram colhidas com a aplicação dos Roteiros de Entrevista à Professora Regente e aos Alunos da turma de Magali (Apêndices 12 e 13) dos Protocolos para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar e em ambiente escolar. Vide, respectivamente, Apêndices 14 e 15. (DELAGRACIA, DELIBERATO & MANZINI, 2007; DE PAULA, MANZINI & DELIBERATO).

⁴³ Movimentos espásticos: rigidez ou tensão muscular. Os músculos apresentam-se duros e resistem ao serem esticados. Os membros têm “reflexos tendinosos profundos” reativos (contrações musculares involuntárias em resposta a um estímulo), Causando lentidão e desalinho dos movimentos. Quando uma parte do corpo faz um movimento voluntário, seu lado simétrico fica rígido.

⁴⁴ Movimentos atetóticos ou discinéticos: são movimentos involuntários e descontrolados do tronco, membros e face. Frequentemente interferem na fala e na alimentação. Os sintomas podem piorar em situações de tensão emocional e podem ir embora durante o sono. Os movimentos podem ser rápidos e aos trancos (coreia), distorcidos (atetose) ou ainda envolver a permanência em uma posição anormal (distonia).

⁴⁵ Movimentos atáxicos: coordenação e equilíbrio prejudicados. Causados por uma lesão do cérebro na parte responsável pela coordenação (cerebelo). Movimentos cambaleantes do tronco, dificuldade de manter os membros firmes e movimentos anormais dos olhos.

- limitações na sustentação de tronco que a impedem de sentar-se em cadeira comum, manter-se de pé ou andar;
- postura inadequada da cabeça;
- disartria, de forma lenta, baixa, rouca e não inteligível, devido à grande distorção fonoarticulatória;
- boa deglutição;
- movimentos incoordenados em todo o corpo e imensa dificuldade em apontar;
- posicionamento incorreto dos membros inferiores ao sentar, causando-lhe dores no quadril;
- boa coordenação motora fina no pé direito, pois consegue pegar o lápis e rabiscar, bem como apertar os botões de funções do controle remoto da televisão para mudar o canal, aumentar ou baixar o volume, copiar palavras, além de virar páginas de revistas;
- capacidade limitada de mobilidade, pois, sentada em sua cadeira de rodas, é capaz de deslocar-se em curtas distâncias, com auxílio dos pés.

Oriunda de família de classe média, Magali mora com os pais e a irmã mais nova. Os pais de Magali não sabem informar com exatidão a causa do acidente peri-natal, mas relataram o seguinte episódio. A mãe de Magali fez todo o acompanhamento pré-natal na Maternidade São Francisco Xavier, sem apresentar nenhuma alteração durante a gestação. No dia 13 de março de 1972, por volta de 14h, a mãe de Magali começou a sentir as primeiras contrações e seu marido a levou para a referida maternidade. Ao chegar lá, o hospital estava sem luz e não tinha como recepcioná-la para realizar o parto. O casal tomou um táxi e dirigiu-se para o Hospital-Maternidade Casa da Mãe Pobre, no bairro Riachuelo, na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo a mãe de Magali, o atendimento médico demorou um pouco. Os médicos perceberam que ela estava com pressão alta e, por isso, agilizaram o trabalho de parto, vindo a menina a nascer em torno de 20h. Os médicos demoraram a trazer Magali para a mãe e, quando a trouxeram, disseram que o bebê deveria ficar mais tempo internado na maternidade, pois nascera com pouco peso, mas que ela, a mãe, estava liberada para voltar para casa.

Quando Magali recebeu alta da maternidade, sua mãe percebeu sua grande dificuldade em sugar o seio e, após alguns meses, notou que ela não sustentava o pescoço. Levou-a ao médico neurologista, aconselhada por sua sogra e após ouvir alguns comentários de sua mãe do tipo: “Essa menina não consegue manter o pescoço nem abrir as mãos... Ela vai ser pão dura.”

O médico diagnosticou paralisia cerebral e encaminhou-a para vários tratamentos: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Estimulação Precoce. Os pais de Magali afirmam que ela foi tratada em diversos locais indicados, como o Instituto Fernandes Figueira, Hospital Jesus, Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR, Faculdade de Reabilitação da ASCE – Frasce, até completar 13 anos. Segundo eles, a menina não obteve resultados positivos dignos de nota. O único atendimento ainda mantido é a fisioterapia, em casa, duas vezes por semana.

Há cinco anos, o fisioterapeuta de Magali informou à família sobre a existência do Peja, no qual ela poderia estudar. Magali demonstrou aos familiares o desejo de ir para a escola. Eles a matricularam na escola próxima à residência, que oferece esta modalidade de ensino, em abril de 2004. Esta matrícula é amparada no artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que dispõe sobre o direito de todos à educação. Entretanto, segundo a professora Sthefanie, os professores conversaram com a direção escolar após a chegada de Magali na escola, declarando não se sentirem preparados para atender a aluna. Pleitearam junto à direção escolar o auxílio de um professor itinerante. Para eles, esse profissional teria formação especializada para acompanhar Magali, indicando-lhes possibilidades de um efetivo trabalho pedagógico e informando-os sobre procedimentos pedagógicos específicos para a aluna.

A solicitação de acompanhamento itinerante especializado foi encaminhada pela direção da Unidade de Ensino ao Departamento de Educação Especial (DEE), da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), órgão diretamente ligado ao Instituto Helena Antipoff (IHA), responsável pelo Ensino Especial oferecido às escolas da rede pública da SME/RJ. A responsável pela equipe do DEE, após contatada, visitou a unidade de ensino na qual Magali matriculou-se para avaliar o tipo de educacional especial que ela necessitava. Ao certificar-se do grande comprometimento físico-motor e de comunicação da aluna, foi indicado o acompanhamento de um professor itinerante. A responsável pelo DEE que avaliou Magali também orientou sua família no sentido de tentar resgatar sua feminilidade, pois a aluna não tinha aparência de uma moça e sim de um rapaz. Estava com o cabelo cortado rente à cabeça, quase raspado, não usava brincos nem batom e sua roupa consistia de uma bermuda e uma camiseta bem masculinizadas. A equipe escolar também foi orientada a observar a família de Magali e a insistir que a moça resgatasse os traços femininos.

A Figura 6 apresenta a aluna em sala de aula.

Figura 6 - Magali em sala de aula.



Até o final do estudo, Magali estava participando de uma turma do Bloco I, do Peja I, equivalente ao ensino de alfabetização e de iniciação à Matemática. A maioria dos alunos estava iniciando o processo de aquisição da leitura e da escrita e das operações matemáticas, e apresentava muita dificuldade em apreender os mecanismos da lecto escrita e de raciocínio lógico. Observando os alunos que compunham a turma de Magali, pude perceber que alguns pareciam ter algum tipo de deficiência intelectual, embora suas fichas escolares não contivessem laudo médico que a comprovasse. Em 2008, havia na turma um aluno surdo, que era o que mais se comunicava com Magali.

Os professores demonstravam-se preocupados com o desempenho dos alunos e ofereciam o conteúdo escolar de forma adequada às características de pessoas adultas. Eles procuravam oferecer estratégias pedagógicas condizentes para a construção do processo de aquisição da leitura e da escrita com um enfoque crítico, ou seja, introduziam os conteúdos buscando contextualizá-los ao universo dos alunos, aproveitando acontecimentos da realidade vigente para serem discutidos, com o objetivo de proporcionar-lhes o desenvolvimento da consciência de que são construtores de saberes e incentivá-los a buscar ascensão social.

Desde 2004 até o término deste estudo, Magali recebeu acompanhamento de duas professoras itinerantes. Como sua segunda professora itinerante, comecei a acompanhá-la a partir de fevereiro de 2007. O acompanhamento itinerante à Magali tinha periodicidade semanal. Esporadicamente, o mesmo ocorria em sua residência, caso seus familiares ou a própria aluna estivessem impedidos de ir à escola.

Magali era assídua à escola, exceto em dias chuvosos ou durante seu ciclo menstrual. Nesta fase sentia muitas dores abdominais causadas por cólicas, o que a deixava muito

estressada. Era seu pai quem a transportava de carro para a escola e a buscava. Ele a deslocava do assento do carro para a cadeira de rodas no colo, e a conduzia até o pátio da escola, local onde aguardava a professora, para então levá-la à sala de aula. Caso seu pai se ausentasse da escola antes de a professora conduzir os alunos à sala de aula, o inspetor ou um aluno empurrava a cadeira de Magali até a sala.

Além do material escolar, Magali levava uma *nécessaire* contendo uma garrafa com água. Para que ela pudesse bebê-la, era necessário que alguém pegasse seu copo e a servisse com o auxílio de um canudo. Nas festas escolares, alimenta-se contando com o apoio de pessoas da comunidade escolar, que colocavam o alimento em sua boca. Não fazia uso de fraldas durante o dia, somente à noite, em casa. Tomava banho e utilizava somente o vaso sanitário do banheiro de sua residência, com o auxílio de seu pai. Não fazia uso do banheiro da escola.

Durante esse tempo, pude observar o cotidiano escolar da turma de Magali. Constatei que não havia um plano de trabalho pedagógico dirigido à Magali. Na maioria dos dias em que acompanhei Magali em turma observei que a aluna permanecia quase todo o tempo sem receber qualquer tipo de acompanhamento docente mais diretivo. As professoras regentes e os colegas de turma pouco interagem com ela, pela dificuldade em compreender sua fala. Foram poucas as tentativas de diálogo com Magali por parte das professoras, bem como com dos demais alunos. Devido às limitações motoras severas na utilização das mãos de Magali e ao desconhecimento por parte das professoras de recursos alternativos que lhe possibilitasse realizar atividades de escrita, nem de cópia, ela assistia às aulas como ouvinte.

Ela tinha vontade de ir à escola e presenciava frequentemente apresentações pedagógicas de conteúdos escolares que incitavam ao diálogo; entretanto, quando este acontecia, se dava, na maioria das vezes, entre a professora e um aluno ou outro, não progredindo para um debate no qual ocorresse o envolvimento de todos, inclusive de Magali.

Comecei a orientar, em períodos distintos, a condução pedagógica das duas professoras regentes (uma em 2007 e a outra em 2008. Esta participou da pesquisa e seguiu com a turma até a metade do ano de 2009) e indicar-lhes possibilidades de elaboração de adaptações curriculares das atividades e avaliações pedagógicas de modo que reconhecessem e considerassem os conhecimentos já construídos por Magali e estimulassem-na a desenvolver sua independência de comunicação.

Eu elaborava atividades e avaliações adaptadas para Magali e as demonstrava para suas professoras. As orientações pedagógicas fornecidas versavam sobre a utilização de estratégias através das quais a aluna pudesse selecionar respostas entre duas opções ou

identificar palavras, letras ou algarismos em textos por meio de varredura⁴⁶ com o olhar, com o movimento de cabeça, com vocalizações ou expressões faciais e/ou corporais, sem, contudo, negligenciar a fala. Neste sentido, como exemplo, foi sugerido às professoras que sempre apresentassem os conteúdos a serem trabalhados com o auxílio de ilustrações e de material concreto. Se a proposta fosse identificação de letras, palavras ou números, deveriam apresentar um texto a Magali e mostrar-lhe cartões contendo a solicitação (palavra) desejada, para que ela a encontrasse, pedindo-lhe que tentasse repetir verbalmente suas denominações.

Magali sentia muito calor, chegando a passar mal em algumas ocasiões, e, devido a esse fato, realizei a maior parte dos acompanhamentos itinerantes a Magali na sala dos professores (local equipado com ar-condicionado). Neste local, Magali mostrava-se bastante interessada em completar as atividades oferecidas anteriormente em sala de aula. Essa estratégia de trabalho promovia conforto e funcionalidade à Magali, pois ela utilizava o computador, recurso pedagógico que oferece infinitos canais de estímulo, prazer e facilitação ao processo de ensino e aprendizagem, em um ambiente refrescante e agradável.

Trabalhando como professora itinerante com Magali, verifiquei que ela identificava algumas letras, algarismos ou palavras tendo um modelo como apoio. Tinha boa compreensão de mundo. Sua linguagem receptiva parecia não ter nenhum tipo de alteração, mas a expressão verbal (linguagem expressiva) era muito prejudicada em consequência das severas limitações motoras que envolviam seu aparelho fonoarticulatório (articulação das palavras) e os movimentos das mãos. Tais características dificultavam a compreensão de sua intenção comunicativa, de seus conhecimentos, desejos e necessidades por parte dos interlocutores da comunidade escolar.

Aparentemente, a dificuldade que os interlocutores escolares de Magali tinham em compreender suas emissões vocais criava um distanciamento interpessoal, não havia uma rede interativa que estimulasse o envolvimento de todos em uma discussão. A monotonia se apresentava de forma intensa e a frequência às aulas parecia algo automático e mecânico, sem produções espontâneas e significativas.

Magali faz parte do grupo de pessoas, segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), que necessita de formas alternativas de comunicação, representado basicamente por indivíduos com paralisia cerebral que não possuem controle sobre os movimentos do aparelho

⁴⁶ Varredura: Processo de escaneamento utilizado alternativamente para selecionar opções de respostas organizadas por linhas (horizontalmente) ou por colunas (verticalmente). Pode ser realizada passando-se o dedo ou régua sob as opções ou por meio de programa computadorizado, planejado especificamente para esse fim, no qual o usuário responde com o olhar, com movimentos corporais ou de cabeça ou expressões faciais, com sons vocais, com acionador plugado em mouse adaptado, com capacete apontador, dentre outras possibilidades.

fonoarticulatório e, portanto, produzem fala pouco inteligível. Para esses indivíduos, é indicado o uso permanente de sistemas alternativos de comunicação, como meio de expressão, ou, conforme aponta Nunes (2003), como a única forma de lhes dar “voz”.

8.2.2 Caracterização dos interlocutores de Magali

8.2.2.1 Professora Stephanie

Stephanie tinha 54 anos na ocasião da pesquisa, é pedagoga formada desde 1981, pela Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta (Suam). O currículo de seu curso de graduação teve em sua composição, dentre outras, uma disciplina que abordava temáticas sobre Educação Especial. Ingressou no Magistério da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro em 1985. Em 2004 recebeu Magali e mais dois alunos com deficiência em sua turma: um surdo e uma cadeirante com sequelas de paralisia cerebral.

A professora apresentava aos alunos acontecimentos sociais nacionais e internacionais, aparentemente significativos, para poder desenvolver um diálogo gerador de possibilidades para introduzir a alfabetização, mas não estava alcançando seu objetivo, chegando mesmo a demonstrar desalento diante dessa realidade.

8.2.2.2 Demais alunos da turma

Todos os alunos estavam iniciando o processo de aquisição da leitura e escrita. A frequência do alunado da EJA tem uma característica flutuante. Durante as observações de Magali em sala de aula, registrei as justificativas oferecidas pelos alunos sobre suas faltas ou em relação ao seu retorno à escola, após um considerável abandono. A partir dessas justificativas, foi possível generalizar, na turma de Magali, alguns dos fatores que impedem os alunos de frequentar efetivamente a escola, levando-os a se ausentar temporariamente ou até a evadir-se. São eles: a) desemprego e/ou ocupações de curto prazo; b) responsabilidade de cuidar dos netos, atribuída às alunas mais velhas que não trabalham ou que estão aposentadas; c) vontade de assistir na televisão a novela das oito; d) crença de que são pessoas incapazes de aprender (são “cabeças-duras”).

Assim, diariamente, a média de alunos presentes às aulas ficava em torno de doze.

Quando a pesquisa foi iniciada em 2008, a turma de Magali chegou a ter em sua formação 24 alunos, sete homens e 17 mulheres, que se encontravam na faixa etária entre 16 a

74 anos. No final do ano, a mesma turma apresentou o seguinte formato: três alunos foram promovidos para o Bloco II do Peja I, um transferiu-se para outra Unidade de Ensino, 11 evadiram e nove permaneceram na turma para dar sequência à alfabetização no ano de 2009. Em 2009, além dos nove alunos que permaneceram na turma, foram inseridos 17 novos alunos, sendo que nove saíram durante o período letivo. A faixa etária da turma ficou compreendida entre 14 e 77 anos. Para o ano de 2010, a turma já possui 17 alunos matriculados.

8.2.2.3 Interlocutora do Estudo II

Pedagoga e professora da SME/RJ. Tinha 34 anos durante a gravação das sessões do Estudo II. Era familiar a Magali, pois fazia acompanhamento itinerante a dois alunos surdos na escola na qual a aluna estava matriculada.

8.3 Local

O Estudo I foi realizado em uma escola da SME/RJ, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Funcionava em três turnos, oferecendo o 2º segmento do Ensino Fundamental a 23 turmas regulares, distribuídas nos períodos da manhã e da tarde, duas turmas dos Blocos I e II do Peja I e quatro turmas do Peja II durante a noite. Tinha boa acessibilidade, é plana, tem rampa de acesso para todos os pavimentos e salas amplas e ventiladas.

A escola era composta de cinco prédios, sendo um com dois andares. No total, compreendia 15 salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, um teatro, um gabinete da Direção, uma sala de professores, uma quadra de esportes, uma secretaria administrativa, uma secretaria para os alunos, almoxarifado, cozinha, refeitório, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos, dois banheiros (masculino e feminino) para os professores, estacionamento e a casa do zelador.

O acesso entre um prédio e o outro era feito por corredores, sendo que em alguns havia rampas. Entre o prédio de dois andares e o que continha a sala de aula da turma de Magali havia uma sala ampla, que estava sendo transformada em sala de recursos multifuncionais, financiada e montada pelo governo federal.

A Figura 7 apresenta a planta baixa da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 7 - Planta da escola (local da pesquisa durante o Estudo I).



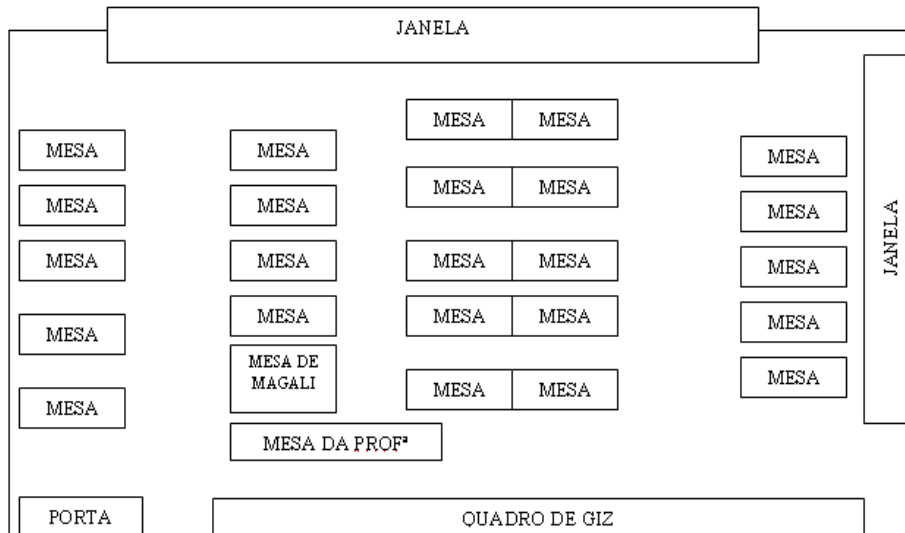
A turma de Magali estava acomodada em uma sala de aula localizada no prédio térreo, na lateral direita, que ficava ao lado do refeitório, nos fundos do terreno da escola.

O piso desta sala de aula era mais alto que o corredor externo, exigindo que o usuário de cadeira de rodas recebesse auxílio para entrar. A Direção da escola estava realizando um levantamento dos ajustes que ainda necessitavam ser feitos para torná-la mais acessível. A sala era revestida de cartazes temáticos, confeccionados pela professora e pelos alunos da turma de Magali. Os cartazes eram trocados por outros após cada assunto ter sido intensivamente explorado.

A sala de aula de Magali era pouco arejada e tinha um ventilador de teto que produzia muito barulho ao ser ligado, abafando a voz da professora e trazendo muito desconforto sonoro ao ambiente.

A Figura 8 demonstra a planta baixa da sala em que a turma de Magali estudava.

Figura 8 - Sala de aula da turma de Magali.



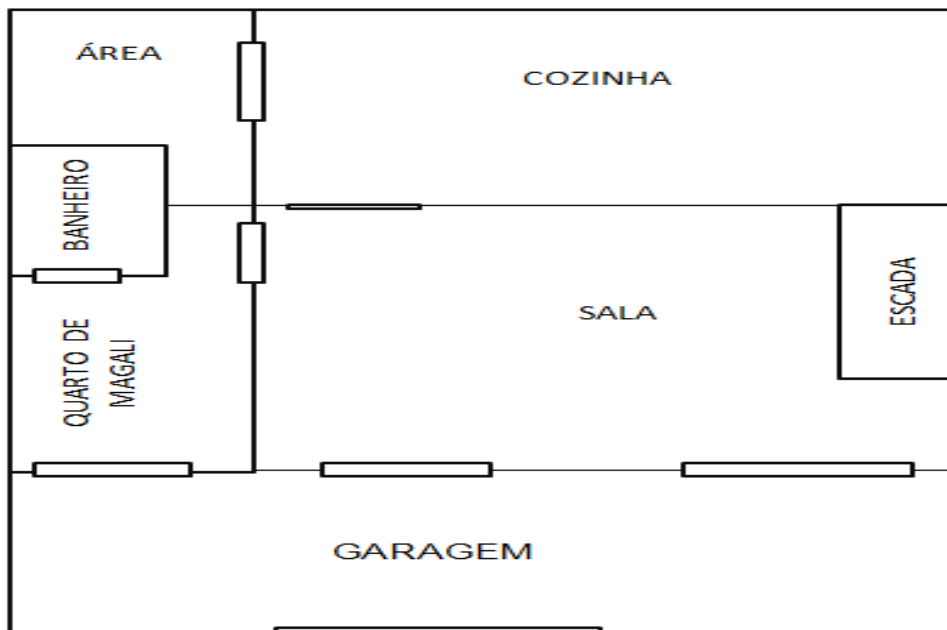
Uma das sessões do Estudo I ocorreu na sala de leitura, que era composta por estantes fixadas nas paredes, mesas e cadeiras para estudo, uma televisão de 29' e um aparelho DVD, fixados a um suporte em uma das paredes, e um aparelho de ar- condicionado.

O Estudo II foi desenvolvido na casa de Magali, situada perto da escola. É uma casa ampla, de dois andares. Havia uma garagem na frente da entrada da casa, em seguida, uma sala. À esquerda da sala localizava-se o quarto (suíte) de Magali, onde ocorreram as filmagens das sessões.

O quarto de Magali compreendia uma área aproximada de 5m x 4m. Tinha uma janela em uma das paredes à esquerda da entrada. Na parede em frente à entrada havia um mural de fotografias e, no teto, um ventilador. Era mobiliado com uma cama, um armário, uma cadeira estofada, um rack, que comportava uma televisão 21', um aparelho DVD e um *micro system*, uma mesa para computador, contendo CPU, teclado e impressora. Em alguns acompanhamentos de itinerância a Magali que realizei em sua casa, procurei trabalhar atividades com ela em seu computador, mas ele não estava funcionando adequadamente, nem a impressora

A Figura 9 demonstra a planta baixa da sala em que a turma de Magali estudava.

Figura 9 - Planta do andar térreo da casa de Magali (local da pesquisa onde ocorreu o Estudo II).



8.4 Instrumentos

a) Câmera filmadora VHS PANASONIC, fitas de vídeo VHS (que foram transformadas em mídia DVD para serem melhor manuseadas no computador, quando fossem transcritas) e uma máquina fotográfica digital Olympus, para registrar as sessões de observações livres e de utilização dos recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada.

b) Ficha de coleta de dados a partir da consulta a laudos médicos, fichas de cadastro escolar, caderno da aluna.

c) Roteiros de entrevistas junto à comunidade escolar de Magali (professora e colegas de turma – Apêndices 12 e 13) compostos de perguntas abertas sobre dados pessoais e de formação, percepção quanto à chegada de Magali na escola, recepção e concepção sobre suas competências e habilidades, e possíveis necessidades para acompanhar o cotidiano escolar, conhecimento sobre os participantes nos acompanhamentos médico-terapêuticos realizados por Magali, sobre a comunicação de Magali e sobre CAA.

d) Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO & MANZINI, 2007), direcionado a alunos não falantes, que não possuam autismo e/ou deficiência mental severa. Avalia junto aos familiares as habilidades comunicativas de alunos não falantes, além de suas formas de expressão, centros de interesse e vocabulário. É composto de perguntas abertas sobre identificação e de 64 perguntas fechadas, que fazem um levantamento minucioso das condições físicas do sujeito: rotina, preferências, profissionais e auxiliares que o acompanham. Visa a traçar o perfil do aluno e gerar a ideia de um recurso de Comunicação Alternativa e Ampliada mais apropriado para ele, no sentido de atender a algumas de suas necessidades e contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida. Vide Apêndice 14.

e) Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (DE PAULA, MANZINI & DELIBERATO, 2007), tem as mesmas características e finalidades do Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar, sendo porém destinado ao âmbito escolar. Vide Apêndice 15.

f) Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody* – TVIP (CAPOVILLA, F.C.; NUNES, L.R.; NUNES, D.R.; ARAÚJO, I.; NOGUEIRA, D.; BERNAT, A.B. CAPOVILLA, A.G (1997).; DUNN & DUNN, 1981; DUNN *et al.*, 1981), avalia a linguagem receptivo-auditiva de

sujeitos não falantes, na faixa etária de 2 anos e 6 meses a 18 anos de idade, a partir da apresentação, ao examinando, de 125 pranchas compostas por quatro figuras cada, dispostas em ordem crescente de dificuldades. Foi utilizada neste estudo a versão padronizada para a população fluminense e não computadorizada, na qual o sujeito deve observar as quatro figuras dispostas em cada uma das pranchas e selecionar a que tiver seu nome falado pelo experimentador. Vide Apêndice 16.

g) Diário de Campo: caderno de anotações onde foram registradas as observações que ocorreram no momento das gravações em vídeo, durante o desenvolvimento da aplicação dos recursos e estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada, atitudes e comentários dos participantes.

h) Materiais pedagógicos e de Comunicação Alternativa e Ampliada

- o Álbum de Comunicação: pasta de classificação, composta por cinquenta envelopes de plástico transparente, tamanho A4, presos lateralmente por um trilho ou por dois parafusos. Pranchas temáticas, elaboradas no computador, constituídas de fotografias e figuras (escaneadas), retiradas de revistas ou do *Picture Communication Symbols* (PCS) – Programa *Boardmaker* (JOHNSON, 2004), do *Comunique* (PELOSI, 1999) e da ferramenta de imagens do site www.google.com.br, compõem essa pasta. Todas as figuras e fotografias que constituíam o álbum de comunicação traziam as respectivas denominações por extenso na margem inferior, e estavam plastificadas (Vide Figura 10).

- o Mural de Comunicação: confeccionado em material emborrachado do tipo EVA, com tiras de velcro fixadas com cola de sapateiro em linhas horizontais, para receber as cópias das figuras que compunham a pasta de comunicação de Magali. As figuras utilizadas no Mural de Comunicação foram plastificadas para manter a durabilidade e tinham um pedaço de velcro fixado no verso; tinham proporção maior que as dispostas nas pranchas temáticas que se encontravam na pasta de comunicação, para serem melhor visualizadas por todos em sala de aula.

- o Plano Inclinado 1: plano fixado em um suporte (ambos confeccionados em madeira) por dois parafusos com arruelas em formato borboleta (um em cada lateral). Apresentava as seguintes medidas: 4cm de espessura x 60cm de largura x 50cm de altura. Sustentado por um suporte de formato triangular, para possibilitar sua mobilidade, com as seguintes medidas: base – 62cm de comprimento x 20cm de largura; laterais – 20cm de largura (base) x 32cm de altura x 6,5cm de largura (topo). O plano foi construído de forma a utilizar as duas faces. Uma

delas era encapada de fórmica branca, coberta de cola permanente para trabalhar com figuras plastificadas que seriam fixadas pelo efeito autoadesivo, conseguido com a utilização da cola permanente. A outra trazia fixada uma placa de metal coberta de Contact fosco, preto, que facilitava a utilização de figuras ou objetos que continham tiras imantadas, fixadas em seu verso (Vide Figura 11).

- Plano Inclinado 2: suporte confeccionado em papelão, encapado de Contact verde, com formato de prisma triangular (ângulo de 70°), apresentando as seguintes medidas: 1cm de espessura x 50cm de largura x 36cm de altura; e base de 50cm de comprimento x 13cm de largura (Vide figura 12).

- CD Player Portátil Philips: recurso utilizado na fase Ensino II, do Estudo II, para que os alunos descobrissem o cantor da música que tocava ao fundo e escrevessem seu nome com letras móveis.

- Laptop da Itaotec: recurso utilizado na residência de Magali para efetuar exposição de vídeos no Estudo II.

- As figuras utilizadas:

- no Estudo I, Introdução do Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada, foram retiradas do Programa *Boardmaker* (BEBER ÁGUA, LIGAR VENTILADOR, LIGAR VENTILADOR), outras foram copiadas do site <http://www.acessobrasil.org.br/libras/> para representar ações, outras ainda foram recortadas de revistas e de encartes de supermercados, além das fotografias 3x4 minha, dos alunos e da professora Sthefanie;

- nos jogos usados na fase Ensino II para montar os nomes nas cruzadinhas com letras móveis e “Palavra em Ação” foram retiradas de revistas;

- que auxiliaram Magali a narrar os vídeos e o episódio de sua vida (Ida à Paquetá nas férias) foram selecionadas na ferramenta de imagens do site <http://www.google.com.br>.

- As músicas selecionadas para o jogo “Quem é o cantor?” tiveram por critérios de seleção o resultado de um levantamento entre os alunos sobre seus gostos e preferências relativos a cantores e músicas. Foram elas:

- Sufoco (Chico da Silva e Antonio José), cantada por Alcione;

- A Dança do Bumbum (Gilmar do Samba/Sinho Revolução), cantada pelo Grupo É o Tchan;

- Onde Houver Fé que Eu Leve a Dúvida (Falcão/Tarcísio Matos), cantada por Falcão;

- Eu Acho que Pirei (Feio/Alex/Lili Maturana), cantada por Sandy e Junior;

- Menino Jesus (Roberto Carlos e Erasmo Carlos), cantada por Roberto Carlos;
 - Incerteza (Leonardo), cantada por Leonardo.
- Os vídeos trabalhados nas narrativas foram retirados do site <http://www.youtube.com>. São eles:
- What is that?: <http://www.youtube.com/watch?v=N3WeKxVKdEU>;
 - Campanha contra o câncer infantil: <http://www.youtube.com/watch?v=PbsKYvQY2XI>;
 - Garoto prodígio (propaganda de automóvel da marca Hyundai): <http://www.youtube.com/watch?v=LZ-cjeBTnak>;
 - Carona depois dos 60: http://www.youtube.com/watch?v=fHT_bQAP8eA;
 - Propaganda do automóvel Renault Clio: <http://www.youtube.com/watch?v=sIJKxvUmh-M>.

Os pictogramas utilizados nas narrativas podem ser verificados nos Apêndices 21 a 25.

As Figuras 10, 11 e 12 mostram os recursos de CAA utilizados nesta pesquisa.

Figura 10 - Álbum de Comunicação contendo prancha sobre o cantor preferido por Magali.



Figura 11 - Plano Inclinado 1 contendo pictogramas de saudações, sentimentos, necessidades básicas e encartes de supermercados que a professora utilizou para trabalhar a família silábica da letra V.



Figura 12 - Plano Inclinado 2 contendo figuras relacionadas à Ilha de Paquetá que foram utilizadas na sessão de narrativa de episódio de Vida de Magali.



8.5 Procedimentos gerais

A etapa preliminar foi destinada a solicitar autorização da SME/RJ para realização da pesquisa em uma de suas Unidades de Ensino. A autorização da SME/RJ (Apêndice 1) foi encaminhada à 5ª CRE, que também atribuiu certificação ao estudo (Apêndice 3), destinando-a à escola na qual Magali encontrava-se matriculada.

Concomitante a esse procedimento, a submissão deste estudo à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2⁴⁷ também fez parte desta etapa.

Primeiramente apresentei o projeto de pesquisa à diretora-geral da escola na qual Magali estava matriculada. Em seguida, conversei com Magali e com seus pais. Por último, com a professora Stefhanie e com os colegas de turma de Magali. Informei-lhes sobre o meu desejo de desenvolver este estudo e sua importância. Nessa ocasião, solicitei-lhes autorização a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices 4 a 11).

Somente após a concessão das autorizações iniciei a aplicação dos Protocolos para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar e em ambiente escolar, e dos Roteiros de entrevistas aos pais de Magali, aos professores e aos colegas de turma, bem como as filmagens para os Estudos I e II.

Na casa de Magali realizei uma entrevista de história de vida (anamnese) com os pais dela e apliquei-lhes o Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA *et al.*, 2007).

Apliquei o roteiro de entrevistas (Apêndice 12) e o Protocolo de avaliação das habilidades comunicativas em ambiente escolar (DE PAULA *et al.*, 2007) com as duas professoras regentes das turmas das quais Magali participou.

Conduzi conversas informais com os demais alunos da turma de Magali sobre sua visão de comunicação com a aluna, tendo por apoio o roteiro de entrevistas com os alunos (Apêndice 13), consultei as fichas de cadastro escolar para coletar informações de identificação de todos os alunos e, mais detalhadamente, dados sobre diagnósticos médico, psicológico e pedagógico, e relatórios de avaliações de rendimento escolar de Magali.

Magali foi submetida, em sua casa, ao instrumento de avaliação do vocabulário a partir do Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody* ou TVIP. (CAPOVILLA *et al.*, 1997; DUNN & DUNN, 1981; DUNN *et al.*, 1981).

⁴⁷ O projeto de pesquisa deste estudo foi protocolado sob o nº 063.3.2009, recebendo aprovação em sua 11ª Reunião Ordinária, gerando o Parecer nº COEP 104/2009 (Anexo 3).

Durante o período de realização da pesquisa e ao final dela foram feitas sucessivas entrevistas com os pais de Magali, com as professoras que regeram a turma de Magali em 2007, 2008 e 2009, com o objetivo de levantar os obstáculos e as soluções apontadas para auxiliar a comunicação de Magali com a comunidade escolar em específico.

O desenvolvimento do trabalho utilizou fotografias, filmes, registros contínuos e anotações no diário de campo. Todas as sessões foram gravadas em vídeo, com duração aproximada de 30 minutos, e foram transcritas *verbatim* para posterior análise e elaboração das categorias das formas e funções interacionais de Magali. Somente as interações nas quais Magali esteve envolvida foram observadas e mensuradas. Neste estudo, foi utilizada a convenção de registro de emissões dos participantes, proposta por von Tetzchner e Jensen (1996)⁴⁸.

⁴⁸ Registro de emissões dos participantes convencionado por von Tetzchner e Jensen (1996): Em itálico, enunciados expressos naturalmente. Sinais manuais em letra maiúscula. Em letra maiúscula e itálico estão os sinais gráficos e desenhos. Aspas destacam as interpretações ou traduções do sentido de sinais manuais (expressões faciais, gestos, ato de apontar, movimentar a cabeça para sim ou para não) ou gráficos. Entre parênteses, as formas expressivas que aconteceram simultaneamente.

9 ESTUDOS I E II

9.1 Estudo I – Introdução dos Recursos e Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada de Baixo Custo

9.1.1 Objetivo específico do Estudo I

Verificar os efeitos da introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada confeccionados com tecnologia de baixo custo nas interações de Magali em sala de aula.

9.1.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram a professora Sthefanie e os 23 alunos que frequentaram a turma de Magali no ano de 2008.

9.1.3 Local

Este estudo foi desenvolvido na sala de aula de Magali, anteriormente descrita. Contudo, uma das filmagens ocorreu na sala de leitura apontada na planta baixa da escola.

9.1.4 Instrumentos e materiais

Os instrumentos e materiais utilizados neste estudo foram: câmera filmadora e fitas de vídeo VHS, máquina fotográfica digital, CD Player Portátil, pictogramas do Programa *Boardmaker* (BEBER ÁGUA, LIGAR O VENTILADOR, REMÉDIO, de SAUDAÇÕES e de SENTIMENTOS e das profissões: SERVIÇOS GERAIS, DOMÉSTICA, PROFESSORA, PSICÓLOGO, FISIOTERAPEUTA), do Programa *Comunique* (PELOSI, 2000) (SIM e NÃO), do site <http://www.acessobrasil.org.br/libras/> para representar ações (ESTOU COM RAIVA, ESTOU COM CALOR, QUERO JOGAR, ESTOU COM SONO, GANHEI, GOSTEI, PERDI), de encartes de produtos encontrados em supermercados (açúcar NEVE, suco VALLE, cerveja ITAIPAVA, ervilha em lata, alvejante VANISH) e fotografias de Magali e sua família e dos participantes da pesquisa; mural e álbum de comunicação; Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11); folhas de papel sulfite; cartolina e papel cartão; fita adesiva transparente do tipo PVC e Contact; alfabeto móvel, tampas de garrafa PET, caneta hidrográfica, tesoura e cola. Os pictogramas selecionados estão apresentados nos Apêndices 17 a 20.

9.1.5 Variáveis do Estudo I

Foram as seguintes as variáveis do Estudo I:

- a) episódios efetivados e não efetivados;
- b) iniciativas e respostas interacionais;
- c) modalidades ou formas comunicativas;
- d) temas dos episódios interativos;
- e) funções comunicativas.

9.1.5.1 Episódios interacionais efetivados e não efetivados

Episódios interativos ocorrem quando uma pessoa dirige uma ação comunicativa inicial à outra – seu interlocutor –, influenciando-a em seu comportamento ou exigindo-lhe uma resposta. Neste sentido, o iniciante da interação comunicativa e seu interlocutor formam uma díade, ou tríade, quando uma terceira pessoa é afetada pelo iniciador, dando sequência ao episódio comunicativo ou estendendo-o, conforme os elos comunicativos.

O episódio interativo pode ser considerado efetivado quando o interlocutor percebe o comportamento comunicativo dirigido a ele e responde de forma verbal ou não verbal. Quando, por outro lado, a iniciativa de interação não recebe qualquer tipo de resposta do interlocutor, esse episódio é classificado como não efetivado. Segundo Souza e Nunes (2003), existem duas formas que finalizam um episódio interativo: a substituição do assunto focal de interesse comum a ambos os interlocutores ou quando a pessoa que iniciou a interação destina seu interesse de comunicação à outra pessoa, após resposta do interlocutor primário.

9.1.5.2 Iniciativas e respostas interacionais

As iniciativas e respostas de interação podem ser emitidas de forma verbal ou não verbal. Neste estudo, em cada episódio interativo do qual Magali fez parte, foi registrado o indivíduo que iniciou a interação e aquele que respondeu a essa iniciativa.

9.1.5.3 Modalidades ou formas comunicativas

Foram igualmente observadas as formas ou modalidades ou formas comunicativas encontradas nos episódios interativos efetivados ou não efetivados. Tendo como base os

estudos de Nunes (1995) e Oliveira (2003), as modalidades comunicativas foram classificadas em: verbal, vocal, expressão facial, olhar, gestual ação, gestual convencional, contato corporal, expressão corporal, mista e simbólica. As definições das formas comunicativas estão apresentadas abaixo.

9.1.5.3.1. Verbal (V)

Uso de fala articulada para iniciar uma interação ou responder a iniciativa de outrem.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|---|---|
| A professora Stephanie “olha” para Magali. A professora Stephanie pergunta a Magali: – <i>Tomou? E complementa: – Tem que tomar.</i> Magali “olha” para a professora e “sorri”. | O (olhar) V (pergunta verbal) M (resposta mista) |

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|---|---|
| Após a professora Stephanie comunicar aos alunos que haverá uma visita ao Sesc na próxima quinta-feira, Magali vocaliza algo à professora com entonação de pergunta: – <i>Ôêôa, ôê ai?</i> A professora Stephanie “olha” para Magali. A professora Stephanie pergunta e confirma: – <i>Se vai ter ônibus? Vai ter ônibus.</i> | Vo (pergunta vocal) O (olhar) V (pergunta e resposta verbal) |

9.1.5.3.2 Vocal (Vo)

Uso de gemidos, murmúrios ou vocábulos não inteligíveis, para fins comunicativos, seja como iniciativa ou resposta.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|---|
| A professora Sthefanie está falando com a turma sobre o passeio ao Sesc: – (...) <i>o ônibus levará quem quiser ir ao passeio, mas eu não vou. Eu darei aula.</i> Magali vocaliza algo com entonação de pergunta: – <i>Ôêôa, ôê ai?</i> | V (verbal) Vo (interação vocal) |

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|---|---|
| Magali solicita algo à professora <i>vocalizando</i> : – <i>Ôêôa, áda, áda!</i> A professora Sthefanie olha para Magali e pergunta, <i>vocalizando</i> : – <i>Ahn?</i> | Vo (solicitação vocal) Vo (pergunta vocal) |

9.1.5.3.3 Expressão Facial (EF)

Modificação da expressão facial, como sorriso, retorcer a boca para baixo, mover a cabeça de um lado para o outro etc., como forma de se comunicar.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|---|---|
| Cremilda está copiando do quadro em seu caderno. “Levanta a cabeça”, “virando-a para o lado direito”, “olha” para Magali. Cremilda “sorri” para Magali. | O (olhar) EF (expressão facial) |
| Magali corresponde ao sorriso de Cremilda “sorrindo-lhe” também. | EF (expressão facial) |

9.1.5.3.4 Olhar (O)

Emprego do direcionamento de olhar para pessoas, objetos, símbolos etc., para fins comunicativos.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|--|
| Magali “olha” para a professora Sthefanie e “olha” para sua mochila. Magali <i>vocaliza</i> algo para a professora Sthefanie e “olha” para sua mochila. A professora Sthefanie pergunta a Magali: – <i>Você quer água? É água que você quer?</i> | O (olhar) M (solicitação mista) V (pergunta verbal) |

9.1.5.3.5 Gestual ação (IGa)

Uso de gestos manuais e ações corporais, envolvendo ou não objetos com finalidade comunicativa.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|---|
| A professora Stephanie “chega próximo” de Magali, “mostra-lhe” uma folha de atividades, “deixa-a” sobre a mesa. A professora Stephanie diz a Magali: – <i>Olha os porquinhos. Quantos porquinhos tem aí?</i> Magali “sorri” e “olha” para a folha de atividades. | Ga (gestual ação) V (pergunta verbal) M (resposta mista) |

9.1.5.3.6 Gestual Convencional (GC)

Emprego de gestos manuais ou expressões corporais convencionais como balançar a cabeça para cima ou para baixo, movimentar a mão fechada com o polegar em riste, para fins comunicativos.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|---|
| Augusto chega à sala, “dá tchau” para toda a turma. Magali “sorri”. | GC (gestual convencional) EF (expressão facial) |

9.1.5.3.7. Contato Corporal (CC)

Uso de contato corporal direto com o interlocutor para comunicar algo.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|---|
| Alzira <i>fala algo</i> sobre a aula com Magali. Alzira “sorri” para Magali e “recosta” sua cabeça em seu ombro. Magali “sorri”. | V (verbal) CC (contato corporal) EF (expressão facial) |

9.1.5.3.8 Expressão Corporal (EC)

Emprego de movimentos corporais para estabelecer comunicação.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|---|
| A professora <i>fala</i> sobre idade e <i>brinca</i> com Augusto, <i>dizendo</i> : – <i>Você está muito envelhecido, porque fica nas noitadas.</i> Magali “sorri.” Augusto “olha” para Magali e para a professora. Augusto “movimentos os braços”, imitando uma galinha. Todos “riem”. | V (verbal) EF (resposta expressão facial) O (olhar) EC (expressão corporal) |

9.1.5.3.9 Simbólica (S)

Emprego de símbolos do sistema de comunicação – objetos concretos, pictogramas, palavras escritas –, para efetivar a comunicação.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|---|--|
| Magali <i>vocaliza</i> à Laudelina: – <i>Eéio! Eéio!</i> Laudelina não entende o desejo de Magali e “mantém-se olhando” para ela. Magali “olha” para o pictograma REMÉDIO disposto em seu álbum de comunicação. Laudelina não entende e “chama” Cremilda para ajudá-la na compreensão de Magali. | Vo (solicitação vocal) O (resposta verbal) S (simbólica) V (pergunta verbal) |

9.1.5.3.10. Mista (M)

Emprego simultâneo de duas ou mais modalidades acima descritas com fins comunicativos.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | CATEGORIZAÇÃO |
|--|--|
| Alessandro “gesticula” para Magali e lhe “aponta” a lista de meses escrita no quadro branco. Magali “olha” para Alessandro. | M (verbal e gestual ação) O (resposta olhar) |

9.1.5.4 Temas dos episódios interativos

Nas interações de Magali e seus interlocutores foram identificadas as temáticas Pedagógica, Lúdico-pedagógica, Afetiva, Interpessoal e de Cuidados Pessoais, classificadas e categorizadas conforme Nunes (1995) e Marturano (1986). As definições estão apresentadas a seguir:

9.1.5.4.1 Pedagógica (TP)

Envolve assuntos relacionados à atividade pedagógica apresentada ou desenvolvida em sala de aula.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO COM TEMÁTICA PEDAGÓGICA |
|--|
| Ex.: 1: A professora (“fala” à turma “apontando”) o quadro branco: – <i>A gente tem os numerais: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze e doze.</i> Os alunos <i>repetem</i> os nomes dos meses do ano e Magali <i>movimenta os lábios</i> , como que repetindo a contando também, a partir do dois até o doze. |
| Ex.: 2: A professora está “escrevendo” algumas palavras no quadro branco e <i>pergunta</i> aMagali: <i>Magali, você consegue ler alguma palavra que está no quadro?</i> Magali “olha” para o quadro branco e “ <i>movimenta a cabeça negativamente</i> ”. |

A professora continua a perguntar: Então letra. Tem a sua letra aqui?
 Magali “vocaliza”: (*Á á!*, movimentando a cabeça para frente), na direção do quadro.
 A professora Stephanie pergunta: – *Onde?* E faz a varredura percorrendo cada uma das letras da palavra MAMÃO, perguntando: – *É esta?*).
 Magali diz: – *É*, quando a professora “aponta” a letra M e vocaliza *Ão* (NÃO) ao “apontar” uma outra letra qualquer.

9.1.5.4.2 Lúdico-pedagógica (TLp)

Refere-se a brincadeiras, jogos e músicas, usados em sala de aula, como atividade pedagógica.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO COM TEMÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA |
|---|
| <p>Ex.: 1: A turma “realiza” o jogo da memória com as fotografias dos alunos contendo seus nomes. A aluna Carmem “fala”: – <i>É a vez da Magali agora. Qual o cartão que você quer, Magali?</i> Magali “aponta” um dos cartões “movendo sua cabeça” em sua direção. Carmem “faz a varredura” e pergunta-lhe: – <i>É este?</i> Magali “movimenta negativamente a cabeça” e “vocaliza”: <i>Ão!</i>, e torna a indicar outro cartão com a cabeça. Carmem “pega” o cartão indicado e “o vira” para Magali. – <i>Olha Magali, que fruta é essa?</i> (TLp)</p> |

9.1.5.4.3 Afetiva (TA)

Envolve demonstrações claras de afeto, ternura, amizade ou dedicação expressas em diferentes modalidades.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO COM TEMÁTICA AFETIVA |
|---|
| <p>Ex.: 1: Cremilda “copia” a lição do quadro em seu caderno. “Levanta a cabeça”, virando-a para o lado direito, “olha” para Magali e “lança-lhe um sorriso”. Magali “olha” para Cremilda e “corresponde-lhe o sorriso”.</p> <p>Ex.: 2: Alzira “olha” para Magali e “sorri”. Magali “olha” para Alzira e “corresponde-lhe o sorriso”. Alzira “fala algo” com Magali, (“sorri” e “recosta”) sua cabeça no ombro de Magali. Magali “sorri”.</p> |

4. Interpessoal (TI): aborda comentários pessoais sobre o interlocutor ou sobre seu comportamento (Ah, fala sério Cremilda, você está dormindo de novo!); sobre a atividade da

professora (Aguardem um instante que eu vou buscar papel.); comentários gerais (A aula terminou professora, as outras turmas já estão saindo.); solicitação de ajuda do professor dirigida aos alunos (Cremilda, por favor, dê água a Magali?!); e a conteúdos geralmente presentes em uma interação social, como cumprimentos, despedidas, piadas, conversa informal durante as atividades pedagógicas ou em outros momentos.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO COM TEMÁTICA INTERPESSOAL |
|--|
| <p>Ex.: 1: A professora Stephanie “faz” a chamada e “fala” à turma: – <i>Hoje a turma está vazia, né?</i> Magali “vocaliza”: – <i>É o ôô!</i> (Por causa do jogo!). A professora “olha” para Magali, não entende o que ela quis dizer e pergunta: – <i>O quê?</i> Magali torna a “vocalizar”: – <i>Ôô! Ôô!</i> (Jogo!). A professora diz: – <i>Jogo? Será que é por causa disso?</i> Outros alunos “confirmam” a afirmação de Magali.</p> <p>Ex.: 2: Cremilda “conversa” com Alzira, de repente “olha” para Magali e lhe “fala”: – <i>Magali, fui jantar na igreja hoje!</i>, depois “volta a conversar” com Alzira. Magali “olha” para Cremilda.</p> |

9.1.5.4.5 Cuidados pessoais (TC)

Refere-se a conteúdos de interação envolvendo alimentação, medicamentos, verificação climática.

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO COM A TEMÁTICA CUIDADOS PESSOAIS |
|---|
| <p>Ex.: 1: Claudio pergunta: – <i>Magali, tomou a vacina contra rubéola? Eu tomei hoje.</i> Magali “movimenta a cabeça” para trás, “olha” para Claudio, “sorri” e “movimenta a cabeça” positivamente.</p> <p>Ex.: 2: Cremilda “olha” para Magali, depois para Alzira e “aponta” na direção de Magali, “mostrando-lhe” a testa suada de Magali. Alzira “olha” para Magali, torna a “olhar” para Cremilda e diz: – <i>Calor. Ela deve estar com calor.</i> Alzira “olha” para Magali, e diz:– <i>Tá com calor Magali, tá?</i> Magali não responde.</p> <p>Ex.: 3: Laudelina “busca” o remédio para dá-lo a Magali.</p> |

91.5.5 Funções comunicativas

Nas interações de Magali e seus interlocutores foram identificadas as funções comunicativas: Pedido de ação, Pedido de informação, Reconhecimento do outro,

Comentário, Exclamativa, Exploratória, Narrativa, Resposta ao pedido de informações, Resposta a comentários, Resposta a um pedido de permissão e Resposta a um pedido de atenção propostas por Miilher e Fernandes (2006), Nunes, Togashi e Santanna (2009), conforme as definições apresentadas a seguir:

91.5.5.1 Pedido de ação (PA):

Solicitações ao interlocutor para que proceda uma ação, através de emissões ou gestos, tais como auxílio ou ações que envolvam outra pessoa ou outra pessoa e objeto.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA PEDIDO DE AÇÃO | |
|---|--|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| <p>A professora Sthefanie “se aproxima” de sua mesa. Magali “vocaliza” para a professora: – O eoa, <i>eda, áda, ada.</i> (Professora, me dá água.)</p> <p>A professora não esboça resposta.</p> | <p>PA – pedido de ação Resposta a pedido de ação.</p> |

91.5.5.2 Pedido de informação – (PI)

solicitações ao interlocutor de informações sobre objeto ou acontecimento, por meio emissões ou gestos, utilizando vocábulos que expressem interrogações (por que, como, onde, quem) ou vocalizações com entonação de pergunta.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA PEDIDO DE INFORMAÇÃO | |
|--|---|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| <p>A professora Sthefanie “faz” a chamada e “pergunta” à turma: – <i>A turma está vazia hoje, por que será?</i></p> <p>Magali vocaliza: – <i>É o oo.</i></p> <p>A professora pergunta a Magali: – <i>O que foi Magali, o que você falou?</i></p> <p>Magali repete: – <i>É o ôô, ôêôa.</i></p> <p>A professora fala: – <i>É o jogo, hoje tem jogo, é isso Magali?</i></p> <p>Magali “responde”: – <i>É!</i></p> | <p>PI (pedido de informação) Resposta a pedido de informação</p> <p>PI (pedido de informação) Resposta a pedido de informação</p> <p>PI (pedido de informação) Resposta a pedido de informação</p> |

91.5.5.3 Reconhecimento do outro – (RO)

Emissões ou gestos que expressem intenção de conseguir atenção do interlocutor e/ou para se fazer notar, através de saudações, invocações, gentilezas.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA RECONHECIMENTO DO OUTRO | |
|---|--|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| Augusto “olha” para Magali e “gesticula” convencional com o dedo polegar em riste, “perguntando-lhe” se estava tudo bem. Magali responde “sorrindo” a Augusto. | RO (reconhecimento do outro) Resposta a reconhecimento do outro. |

91.5.5 4. Comentário – (C)

Emissões ou gestos que direcionem a atenção do interlocutor para um objeto ou acontecimento, por meio de apontar, mostrar, descrever, informar e denominar.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA COMENTÁRIO | |
|---|---|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| Magali “gesticula” para a professora, “movendo a cabeça” em direção ao seu álbum de comunicação e “vocaliza”: – <i>Oh! Ôêôa. (Oh! Professora!)</i> A professora olha para Magali e “pergunta”: – <i>O que foi? O que é isso?</i> | C (comentário) Resposta ao reconhecimento do outro. |

91.5.5.5. Exclamativa – (EX)

Expressões de comportamentos emocionais através de gestos ou emissões diante de um acontecimento, que provoque surpresa, satisfação, frustração, indignação e desagrado.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA EXCLAMATIVA | |
|--|-------------------------|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| Marivaldo está próximo à porta da sala de aula, encostado na parede externa da sala. A professora Sthefanie “aproxima-se” da porta e “assusta-se” com a sombra do aluno. Marivaldo “entra” na sala. | EX (exclamativa) |

91.5.5.6 Exploratória – (XP)

Atos observacionais sobre um objeto, pessoa, vestimenta ou sobre suas partes.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA EXPLORATÓRIA | |
|---|--|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| A professora Sthefanie está com uma guirlanda de Natal nas mãos. Magali “olha” a guirlanda. A professora “pergunta” a Magali: – <i>Gostou?</i> – Magali “diz”: – <i>É.</i> | EX (exploratória) PI (pedido de informação) Resposta a pedido de informação |

91.5.5.7. Narrativa – (NA)

Expressões descritivas de eventos reais ou imaginários, com ou sem a atenção do interlocutor.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE MOSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA NARRATIVA | |
|---|---|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| A professora Sthefanie “conversa” com a turma fazendo uma retrospectiva do passeio ao Sesc. Magali se dirige à professora vocalizando: – <i>Oh! Ôêôa, e i a aea a o ei. (Oh, professora, eu vi a Vanessa lá!).</i> A professora “pergunta a Magali”: – <i>O que?</i> Magali repete a “vocalização”: – <i>Oh! Ôêôa, e i a aea a o ei.</i> A professora pergunta a Magali: – <i>A Vanessa?</i> Magali “responde”: – <i>É!</i> | NA- narrativa PI (pedido de informação). Resposta ao pedido de informação. |

91.5.5.8 Resposta ao pedido de informações

Resposta à solicitação de informações, por parte do interlocutor, a perguntas fechadas ou abertas.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE DEMONSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA RESPOSTA AO PEDIDO DE INFORMAÇÕES | |
|---|--|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| <p>A professora Sthefanie “fala” à turma sobre as competidoras de Vela que trouxeram duas medalhas de bronze para o Brasil, quando “olha” Magali e “pergunta-lhe”:</p> <p>– <i>Você viu?</i></p> <p>Magali “balança a cabeça” positivamente, mas “responde”, “vocalizando”:</p> <p>– <i>Ão (NÃO).</i></p> | <p>PI – (pedido de informação).</p> <p>Resposta ao pedido de informações.</p> |

91.5.5 9 Resposta a comentário

Expressões complementares a um comentário efetuado pelo interlocutor sobre objeto, acontecimento ou pessoa.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE DEMONSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA RESPOSTA A COMENTÁRIOS | |
|--|---|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| <p>A professora Sthefanie “caminha” para o fundo da sala de aula e passa próximo à mesa de Mônica. Ela “olha” para o álbum de comunicação de Magali contendo a prancha Pessoas da turma que está sobre a mesa, se aproxima dele e diz:</p> <p>– <i>Caraca, só tem gente bonita nestas fotos, hein Magali?</i></p> <p>Magali ‘sorri’.</p> | <p>CO (comentário)</p> <p>Resposta a comentário.</p> |

91.5.5.10 Resposta a um pedido de atenção

Oferecer atenção a alguém que a solicitou.

| EPISÓDIO INTERACIONAL QUE DEMONSTRA A FUNÇÃO COMUNICATIVA RESPOSTA A UM PEDIDO DE INFORMAÇÕES | |
|--|--|
| EPISÓDIO INTERACIONAL | CATEGORIZAÇÃO |
| <p>A professora Sthefanie está próxima de sua mesa. Magali a “chama”:</p> <p>– <i>Ôêôa, Ô êêôa!</i></p> <p>A professora “olha” para Magali e “pergunta”:</p> <p>– <i>O que foi Magali?</i></p> | <p>PA (pedido de atenção).</p> <p>Resposta a pedido de atenção.</p> <p>PI (pedido de informação).</p> |

9.1.6 Procedimentos do Estudo I

Este estudo foi desenvolvido em três fases apresentadas no Quadro 3:

| Fases | Sessões | Tipo de Sessão | Duração |
|---------------|----------------|-----------------------|--|
| Linha de Base | 06 | Livre | Aproximadamente 30 minutos cada sessão, durante 3 meses. |
| Ensino I | 06 | Semiestruturada | Com a participação de Magali, da professora Sthefanie e dos alunos. |
| Ensino II | 06 | | Aproximadamente 30 minutos cada sessão, durante 2 meses. Com a participação de Magali e dos alunos. |

9.1.6.1 Procedimentos específicos

9.1.6.1.1 Fase Linha de Base:

Esta fase compreendeu observações livres das interações de Magali com seus interlocutores (professora e colegas de turma) durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula ou na sala de leitura. As sessões de observação foram filmadas, e cada filmagem teve duração aproximada de 30 minutos. O objetivo dessa fase foi identificar e descrever as formas usuais de comunicação empregadas por todos na sala de aula.

Não houve orientação específica de minha parte para que os participantes interagissem com Magali de maneira diferente do habitual. Pretendeu-se registrar as formas de interação ocorridas livremente entre Magali e seus interlocutores (professora e colegas de turma). Não foram oferecidas dicas, instruções ou sugestões relativas às suas formas comunicativas. Os cartões pictográficos não foram disponibilizados para Magali nesta fase.

Em geral, a professora apresentava à turma o conteúdo por ela planejado como um todo e, eventualmente, lançava perguntas direcionadas a um ou mais alunos em específico. Esses respondiam ou não aos questionamentos, de forma natural. As questões lançadas a Magali pela professora eram respondidas da maneira que lhe era possível, com emissões vocais, algumas verbalizações e expressões faciais.

Nesta fase a professora Sthefanie abordou as seguintes temáticas: terceira idade e aposentadoria; atividade de produção de texto sobre preservação ambiental; atividade matemática; a história dos nomes e sua importância, através de um vídeo complementar ao material utilizado especificamente para o Peja da SME/RJ; meses do ano e números ordinais;

identificação de palavras compostas pela família silábica da letra M apresentadas em sentenças. Os assuntos relacionados à terceira idade e aposentadoria e a história dos nomes e sua importância foram os que mais estimularam os alunos a participar das discussões iniciadas pela professora, embora eles não tenham despertado o interesse de Magali. Contudo, as interações entre os alunos ocorreram de forma pouco frequente, sendo mais raras ainda aquelas nas quais Magali fazia parte.

As interações ocorridas entre Magali e seus interlocutores, em sua maioria, caracterizaram uma díade, ou seja, uma conversa entre sujeito-professora ou sujeito-aluno. Poucas interações envolveram uma tríade, ou seja, interação entre sujeito-professora-aluno.

A análise das interações registradas norteou as propostas de estratégias e de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada que poderiam estimular e ampliar a comunicação de Magali em sua interação com os interlocutores na fase denominada Ensino I, do Estudo I.

Os Quadros 4 e 5 apresentam exemplos de episódio comunicativo entre Magali e seus interlocutores, caracterizando uma díade e uma tríade.

Quadro 4- Exemplo de episódio comunicativo entre Magali e seus interlocutores, caracterizando uma díade.

A professora Stephanie “fala” à turma algo sobre uma visita ao Sesc na próxima quinta-feira, Magali “vocaliza” com entonação de pergunta a ela:

– Ô ôêôa, ôê ai? (parecendo: *Oh professora, você vai?*).

A professora Stephanie “olha” para Magali.

Magali torna a “vocalizar”:

– Ôê ai?

A professora Stephanie “pergunta” a Magali:

– *Vai ter ônibus?* – depois confirma: – *Vai ter ônibus.*

Magali “vocaliza”:

– Ê ô aô. (parecendo: *Eu vou de carro.*).

A professora Stephanie “olha” para Magali.

Magali torna a “vocalizar”:

– Ê ô ao – e move a cabeça para o lado direito, jogando-a para trás.

A professora Stephanie “pergunta” a Magali:

– *Você vai? De carro?*

Magali “responde”:

– Ê.

A professora Stephanie “pergunta” novamente:

– *De carro?*

Magali “responde”:

– Ê ô. (parecendo: *Eu vou!*).

A professora Stephanie diz:

– *Mas eu não vou não. Eu vou ficar aqui. Quem vai é o professor Leandro, levando vocês. Os outros professores vão ficar aqui dando aula para quem não for.*

Magali vocaliza:

– Ê ão ô ão (parecendo: *Então não vou não!*) – e “balança a cabeça” negativamente.

Quadro 5 - Exemplo de episódio comunicativo entre Magali e seus interlocutores, caracterizando uma tríade.

A professora Stephanie “fala” à turma que vai mostrar o DVD sobre o Tema 5: Todo mundo tem um nome, do 2º Caderno de Alfabetização Multimeios específico do Peja, e fala diretamente para a aluna:

– *Cremilda, presta atenção, tá?* (Esta aluna costuma dormir em sala de aula).

Magali “vocaliza”:

– *Eoa, ea ai doi, hein!* (Professora, ela vai dormir, hein!)– e “aponta com a cabeça” a aluna Cremilda e “sorri”.

A professora Stephanie “olha” para Magali e pergunta:

– *O que Magali, vai dormir? Quem, a Cremilda? É, deixa ela!!!*

Todos os alunos “sorriem” e alguns colegas de turma (Cremilda, Marcos, Claudio e Almerinda) falam:

– *Até a Magali!!!!*

A professora Stephanie, Magali, Cremilda e todos os demais alunos “sorriem”.

9.1.6.1.2 Fase Ensino I

A partir dos dados coletados e analisados na Linha de Base foi possível planejar, com a professora Sthefanie, a introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada em sala de aula. Procurou-se inicialmente conscientizar Magali da importância da utilização do referido sistema como recurso facilitador à compreensão de suas mensagens por seus interlocutores, além de oferecer-lhe instruções para a utilização dos recursos.

Para tanto, os primeiros pictogramas introduzidos representavam necessidades básicas da aluna em sala de aula, tais como BEBER ÁGUA, LIGAR O VENTILADOR, TOMAR REMÉDIO. Estes pictogramas passaram a compor o álbum de comunicação de Magali e sua cópia também foi fixada no mural de comunicação exposto em sala de aula.

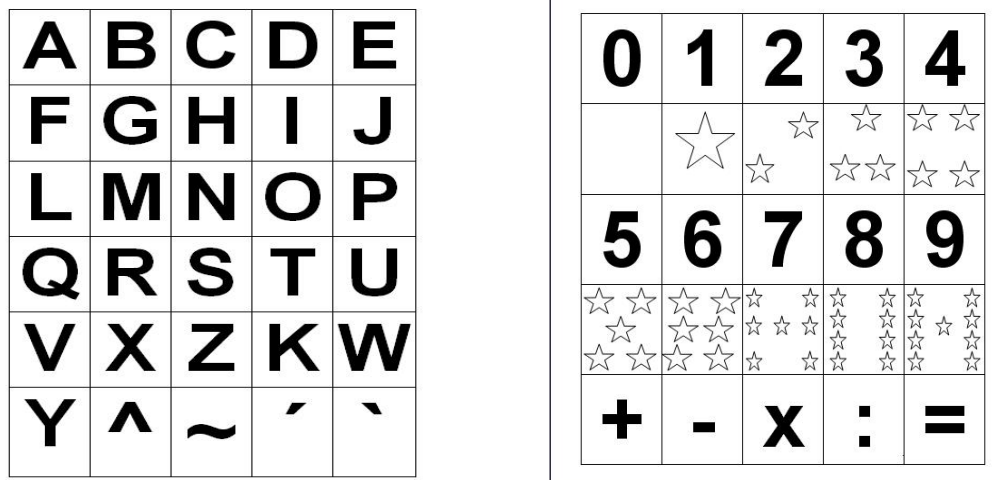
As instruções destinadas a Magali quanto aos recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada que seriam por ela utilizados foram fornecidas por mim antes de sua entrada em sala de aula. Os demais alunos foram orientados sobre a importância e funcionalidade do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada, no sentido de compreender e utilizar as estratégias de CAA implantadas para melhor interagir com Magali. As orientações à professora regente da turma e as discussões sobre as intervenções ocorreram após o término das aulas e nos dias de Centro de Estudos (quinzenalmente). O Centro de Estudos foi utilizado também para orientar e averiguar possíveis mudanças observadas pela professora Sthefanie quanto às interações comunicativas de Magali em sala de aula.

A introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada se deu a partir da utilização da pasta e do mural de comunicação com Magali em atividades de sala de aula para promover interações com seus interlocutores (professora e seus colegas de turma). Foi necessária a inserção contínua de figuras (pictogramas) novas e mais complexas, com os

respectivos rótulos apresentados por escrito, de modo a favorecer o estabelecimento de discussões temáticas com a turma e a expressão das opiniões, necessidades, sentimentos e vontades de Magali.

As Figuras 13 e 14 apresentam dois exemplos de pranchas de comunicação para escrita e para matemática, utilizadas por Magali, para que ela respondesse a questões sobre temáticas pedagógicas relativas à identificação de letras e à montagem de palavras e ao reconhecimento e à correspondência algarismo/quantidade e sinais de operações matemáticas.

Figura 13 - Exemplos de prancha de comunicação (recurso alternativo de escrita).



Para que Magali e seus interlocutores utilizassem efetivamente as pranchas de comunicação (Figura 13), demonstrei seu funcionamento em sala de aula, durante as atividades pedagógicas, por meio da técnica de varredura por linhas, apontando cada pictograma, letra, algarismo, quantidade ou sinal gráfico, um a um, para que a aluna indicasse a resposta adequada balançando a cabeça de forma positiva ou negativa, e tentando, simultaneamente, emitir os vocábulos *É* ou *SIM* e *NÃO*, dentre outros.

Concomitantemente, foram planejadas as sessões e confeccionados os materiais pedagógicos personalizados para Magali. Os dados sobre o desenvolvimento do trabalho com Magali foram organizados, analisados e compartilhados com a professora nos 30 minutos antecedentes ao início da aula ou em dias de Centro de Estudos, na sala dos professores. O planejamento e a implementação dos recursos e estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada sempre levaram em conta as necessidades e características individuais de Magali, da professora e dos alunos da turma, no sentido de atenderem às características de seu contexto escolar.

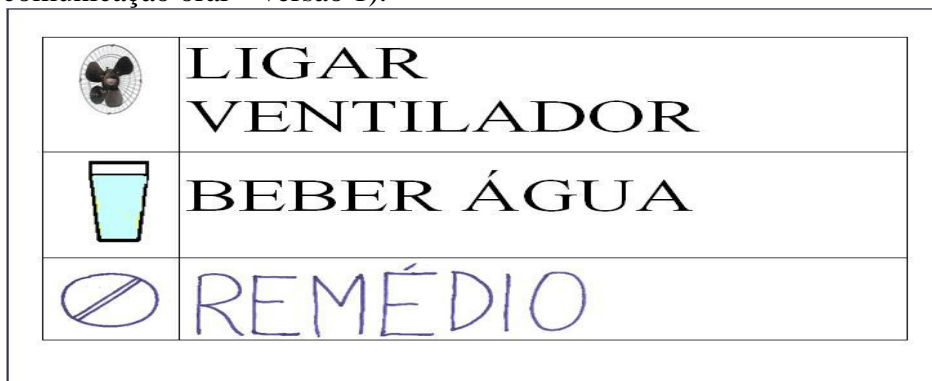
A introdução de outros cartões pictográficos foi realizada de acordo com o planejamento de aula pretendido pela professora. Nas seis aulas filmadas nesta fase, a professora Sthefanie abordou as seguintes temáticas: produção de texto sobre as Olimpíadas 2008, Pequim (XXVI Jogos Olímpicos); direitos humanos e trabalhistas; direito à moradia e taxa de analfabetismo; apresentação do mapa do Brasil contendo o perfil socioeconômico das regiões brasileiras (estados); produção de texto sobre lazer; e identificação da família silábica da letra V em produtos encontrados em encartes de supermercados.

Além das pranchas de comunicação sobre necessidades básicas (BEBER ÁGUA, LIGAR VENTILADOR, TOMAR REMÉDIO) – Figura 14 –, foram preparadas e inseridas no álbum de comunicação de Magali pranchas sobre saudações e sentimentos, SIM e NÃO, letras e sinais gráficos de acentuação, algarismos e sinais de operações matemáticas, pessoas da turma, pessoas da família, profissões, lugares, gostos e preferências (ex.: FÁBIO JUNIOR, PAQUETÁ).

A maior parte dos símbolos pictográficos (recortados de revistas ou copiados da ferramenta de imagens do site do Google) foi selecionada por Magali, após lhes serem apresentados, com o objetivo de que o sistema de CAA fosse personalizado para a aluna. Em sala de aula, Magali poderia utilizar o álbum de comunicação como recurso de armazenamento de pranchas de conteúdo e de comunicação, para facilitar suas interações com a professora Sthefanie e com os colegas de turma, ou o Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11), durante o lançamento de conteúdo, em que foram afixados pictogramas sobre necessidades básicas e figuras de produtos (retiradas de encartes de mercado) contendo a letra V em seus nomes.

A Figura 15 apresenta a prancha de necessidades básicas que compunha o álbum de comunicação de Magali e que também estava fixada ao lado do quadro branco da sala de aula.

Figura 14 - Ex.: prancha de comunicação (recurso alternativo de comunicação oral – versão 1).



A versão 1 da prancha de comunicação (Figura 14) foi elaborada no momento em que ocorreu a necessidade de sua utilização. Magali estava sentindo cólicas menstruais e pediu-me remédio. Aproveitei a circunstância e desenhei um comprimido e escrevi REMÉDIO na prancha de necessidades básicas que compunha o seu álbum de comunicação. Após esse procedimento, orientei Magali para que solicitasse à professora Sthefanie ou aos seus colegas a medicação desejada.

O Quadro 6 mostra o episódio comunicativo relatado acima.

| Quadro 6 - Episódio comunicativo de solicitação de medicação. |
|--|
| <p>(...)</p> <p>A professora “aproxima-se” de sua mesa.</p> <p>Magali “vocaliza” para a professora:</p> <p>– <i>Ôêôa, êda Ada, Ada!</i> – e “olha” para o pictograma BEBER ÁGUA, que compõe a prancha de necessidades básicas fixada ao lado do quadro branco.</p> <p>A professora “olha” para Magali, depois para a prancha, e pergunta a Magali:</p> <p>– <i>Aqui?</i> – “apontando” para o pictograma LIGAR VENTILADOR.</p> <p>Magali diz:</p> <p>– <i>Ão, áda.</i> – “movendo” a cabeça negativamente.</p> <p>A professora fala:</p> <p>– <i>Ah, você não está com calor!, né?</i> E “pede” à aluna Laudelina que dê água para Magali.</p> <p>Laudelina “levanta-se”, “dirige-se” até Magali e “pergunta-lhe”:</p> <p>– <i>Cadê a bolsa?</i></p> <p>Magali a “mostra olhando” e “movimentando a cabeça” para a frente, “vocalizando”:</p> <p>– <i>Á!</i></p> <p>Laudelina “visualiza” a bolsa de Magali, “pega” sua garrafa, “põe” água no copo com canudo e a “entrega” a Magali.</p> <p>Magali “pede” à Laudelina, “vocalizando”:</p> <p>– <i>Éa, o eéio!</i> (inicialmente sem compreensão), “movimentando a cabeça” em direção à sua bolsa.</p> <p>Laurinete fala:</p> <p>– <i>Ah, tá!</i> – e vai procurar uma toalha de mão na bolsa de Magali, ao encontrá-la, “mostra-a” para Magali, “perguntando-lhe”:</p> <p>– <i>É isso que você quer?</i></p> <p>Magali “movimenta a cabeça” negativamente e torna a vocalizar:</p> <p>– <i>Eéio! Eéio!</i></p> <p>Laudelina “chama” Cremilda para ajudar-lhe a compreender o pedido de Magali.</p> <p>Cremilda “aproxima-se” de Magali e “pergunta-lhe”:</p> <p>– <i>O que você quer?</i></p> <p>Magali “olha” para Cremilda, depois para a sua prancha de necessidades básicas e vocaliza:</p> <p>– <i>Ai, oh! Oh! Eéio!</i> – tornando a “olhar” para o pictograma REMÉDIO, recém desenhado e identificado por mim.</p> <p>Cremilda pergunta a Magali:</p> <p>– <i>É água?</i></p> |

Magali vocaliza respondendo:

– *Ão, é eédio!* E torna a “olhar” para a prancha.

Cremilda (“olha” para a prancha, “aponta” para o pictograma REMÉDIO e “pergunta”):

– *É esse aqui?*

Magali “responde”: – *É.*

Laudelina “olha” para a figura que Cremilda está “apontando” e diz:

– *É REMÉDIO.* (“Sai batendo com a mão fechada em sua testa”) e “vai” até a bolsa de Magali “procurá-lo”.

Cremilda “pergunta”: – *É remédio?*

Magali “responde”: – *É!*

Laudelina “responde”: – *É!*

(...)

As temáticas sobre direitos humanos e trabalhistas, direito à moradia e taxa de analfabetismo, e a apresentação do mapa do Brasil contendo o perfil socioeconômico das regiões brasileiras (estados), foram as que mais estimularam os alunos à discussão, exceto Magali. As situações que estimularam a conversa da professora Sthefanie com Magali foram as que envolveram: a utilização do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada; o atendimento a necessidades básicas; o relato de sua preferência pelo cantor Fábio Junior; e a identificação da letra V em produtos recortados de encartes de supermercados.

A figura 15 apresenta a prancha denominada profissões, na qual Magali pode relatar à professora Sthefanie que recebeu acompanhamento fisioterapêutico em casa.

Figura 15 - Exemplo de prancha de comunicação auxiliar à temática discutida pela professora em sala de aula: Profissões.



9.1.6.1.3 Fase Ensino II

Esta fase surgiu da constatação da baixa frequência de interações entre os alunos da turma com Magali. Cabe ressaltar que a escassez de interações não ocorria somente entre os alunos e Magali, mas entre todos os alunos da turma. Em conversa com a professora Sthefanie sobre essa realidade, ela me revelou sua preocupação pelo fato de os alunos não saberem o nome dos colegas, mesmo estudando juntos há dois anos. Sugeri-lhe que planejássemos atividades pedagógicas mais lúdicas, e que os alunos fossem dispostos em grupos ou em duplas para realizá-las. A professora aprovou a sugestão, mas não chegou a participar desta fase, pois teve que se licenciar por tempo indeterminado, por motivos pessoais. Assim, eu mesma conduzi esta fase com o apoio de uma assistente de pesquisa, que filmou as sessões.

Para desenvolver esta fase foram realizadas seis sessões, com atividades lúdico-pedagógicas individuais ou em grupos de dois a quatro alunos, compostas por jogos que poderiam contribuir para o aumento da interação dos alunos e para o processo de alfabetização. Esses jogos contaram com recursos gráficos do computador e com letras móveis, e estimularam a interação e a escrita. No final era realizada atividade de fixação do conteúdo com a escrita coletiva dos nomes/palavras que constaram dos jogos – Bingo de nomes, Jogo da Memória, Palavra em Ação; Quem é o Cantor?; Cruzadinhas de Artistas Preferidos; e Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos.

Descrição dos jogos:

➤ *Bingo de Nomes da turma de Magali:* as cartelas foram preparadas com o apoio do Microsoft Office Word 2007. Cada uma tinha impressa uma fotografia 3x4 das pessoas que formam a turma de Magali, inclusive a minha e a da professora itinerante, que foi a interlocutora do Estudo II. As fotografias foram escaneadas e coladas no centro de uma folha de papel ofício branca, tamanho A4, no sentido paisagem, contendo abaixo o nome correspondente em fonte Arial negrito 110. As letras dos nomes foram digitadas dentro de quadrinhos. Conforme as letras do alfabeto eram sorteadas, os alunos que as possuísem em seus nomes colocariam uma tampa de garrafa PET sobre o quadrinho correspondente para marcá-las. Houve rodada em que cada aluno ficou com um nome, podendo ser diferente do seu. Houve rodada em duplas, na qual dois alunos eram responsáveis por preencher a cartela do nome recebido. Cada pessoa ou dupla que cobrisse completamente o nome na cartela

ganharia o jogo, mas a rodada somente era finalizada quando todos completassem a cartela. Vide Figura 16.

Figura 16 - Exemplo de cartela do jogo do Bingo de Nomes.



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | T | H | E | F | A | N | I | E |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Alunos presentes (oito): Magali, Cremilda, Alzira, Genilda, Brenda, Honofre, Carmem, Vanilda.

Foram organizados dois grupos, com quatro pessoas cada. Alzira, Cremilda e Honofre formaram o grupo de Magali.

Cada aluno ficava atento às letras sorteadas para completar seu nome, mas também era responsável por marcar as letras que saíssem para Magali, mediante sua indicação. Algumas vezes, foi Magali quem indicou para Honofre letras de seu nome que foram sorteadas, e ele não havia marcado. Magali estava sentada do lado direito de Honofre e movia a cabeça para ele e vocalizava.

➤ *Jogo da Memória das pessoas da turma de Magali*: este é um jogo de lógica que estimula o raciocínio e, como o próprio nome diz, a memória. Tem por objetivo a formação de pares iguais de figuras. Elaborei dois jogos da memória idênticos, contendo 18 cartões em duplicata com as fotografias da professora Sthefanie, dos alunos, minha e da professora itinerante, tendo abaixo os respectivos nomes impressos em fonte Arial negrito 28. Na sessão deste jogo, os alunos foram organizados em dois grupos de quatro alunos cada. O aluno que formasse uma quantidade maior de pares e o grupo que terminasse mais rapidamente ganhavam o jogo. Vide exemplos de cartões desse jogo na Figura 17.

Figura 17 - Exemplo de cartas do Jogo da Memória de nomes.



Alunos presentes (oito): Magali, Candida, Marcelina, Vanilda, Brenda, Carmem, Cremilda, Alzira.

Foram formados dois grupos com quatro alunos cada. Magali participou de um grupo com as alunas Alzira, Cremilda e Carmem. O outro grupo não interagiu com Magali.

O jogo foi composto por 18 pares de cartas. No grupo de Magali ocorreram duas partidas, com 16 jogadas, começando com Carmem e terminando com Cremilda. Cada jogada durou em torno de 1h40. Cremilda efetuou 16 jogadas, pois não pareou nenhuma carta. Magali e Alzira realizaram 17 jogadas cada uma, porque parearam uma carta. Carmem fez 32 jogadas, pois pareou 16 cartas.

Somente as interações que envolveram Magali foram quantificadas.

➤ *Cruzadinhas de Artistas Preferidos*: para esta atividade foram elaboradas cartelas contendo figuras de artistas (cantores, atores, apresentadores de TV, jogadores de futebol) preferidos dos alunos. As figuras eram recortadas de revistas e coladas no centro de um pedaço de cartolina branca, disposto horizontalmente, medindo 0,21m x 0,15m. Abaixo de cada uma havia uma sequência de quadrinhos em número correspondente à quantidade de letras que compunha o nome do artista. Em dupla, com o apoio do alfabeto móvel, os alunos deveriam montar o nome do artista organizando as letras sobre os quadrinhos. A dupla que os completasse correta e mais rapidamente ganhava o jogo. Vide exemplo de cartela na Figura 18.

Figura 18 - Exemplo de cartela do jogo Cruzadinhas de artistas preferidos.



| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Alunos presentes (onze): Magali, Vanilda, Alzira, Carmem, Brenda, Marcelina, Candida, Fernanda, Honofre, Juarez, Marivaldo.

Foram formadas cinco duplas, e a aluna Candida não quis participar de nenhum grupo, preferindo percorrer a sala para ajudar. Magali e Vanilda receberam as cartelas dos artistas Hebe Camargo e Romário para completar seus nomes.

➤ *Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos*: esta atividade foi elaborada e conduzida da mesma forma que a anterior, sendo que as figuras incluíam eletrodomésticos, eletrônicos e diversos, como pode ser visto na Figura 19.

Figura 19 - Exemplo de cartela do jogo Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos.



➤ *Quem é o Cantor?*: nesta atividade, os alunos, organizados em dupla, deveriam ouvir uma música tocada no CD *Player Philips* para, em seguida, identificar o cantor e escrever seu nome com o apoio do alfabeto móvel. A dupla que montasse o nome do cantor correta e mais rapidamente ganhava o jogo.

Alunos presentes (treze): Magali, Cremilda, Marilu, Alzira, Vanilda, Brenda, Claudio, Bianca, Honofre, Juarez, Fernanda, Catarina, Marivaldo.

Foram formados um trio e cinco duplas. A cada grupo foi destinada uma música. Os membros do grupo deveriam ouvi-la, conversar entre si para descobrir o nome do cantor que a interpretava, para posteriormente escrevê-lo com o apoio do alfabeto móvel. Magali formou par com a aluna Brenda. Quando todos os grupos terminaram, foi aberta a escrita dos nomes de forma coletiva para fixação. Os alunos Claudio, Alzira, Cremilda e Vanilda direcionaram iniciativas comunicativas curtas (uma cada aluno) a Magali, nas formas verbal e de expressão facial.

➤ *Palavra em Ação*: esta atividade aproveitou as cartelas do jogo Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos. Os alunos eram chamados individualmente à frente da turma. A cada um era apresentada uma cartela. O aluno deveria movimentar o corpo ou parte dele, representando a figura destinada a ele, para que os demais alunos identificassem o objeto representado e, depois, organizados em dupla, escrevessem o nome com o apoio do alfabeto móvel. A dupla que montasse o nome do objeto correta e mais rapidamente ganhava o jogo.

Alunos presentes (doze): Magali, Candida, Carmem, Alzira, Vanilda, Brenda, Marcelina, Genilda, Claudio, Honofre, Juarez, Marivaldo.

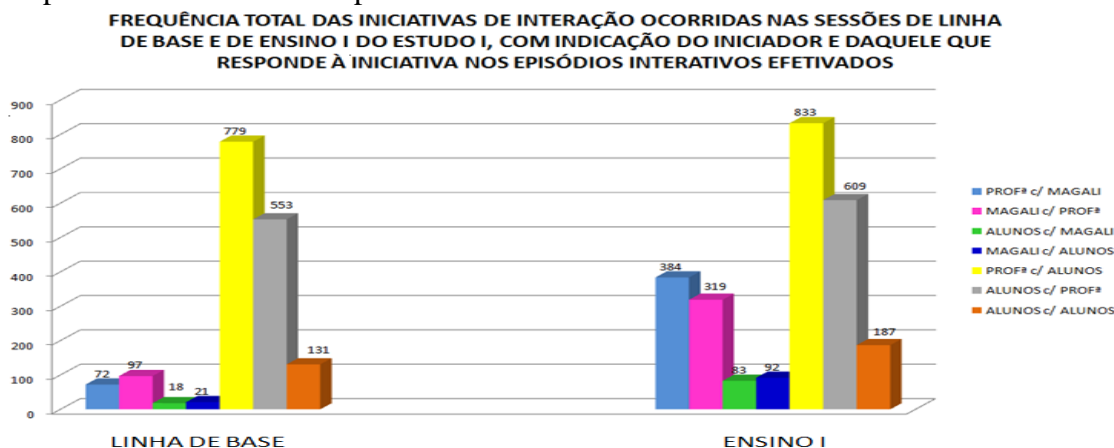
Inicialmente, cada aluno representou corporalmente uma figura diante da turma. Os outros alunos deveriam descobrir o objeto representado. Após todos os alunos terem se expressado, eles deveriam sentar-se em grupos para escrever os nomes daquilo que cada um representou com o apoio do alfabeto móvel. Foram formadas quatro duplas e um trio, e um aluno (Marivaldo) não quis participar de nenhum grupo. Magali e Brenda formaram uma dupla. Ao ser solicitado à turma um aluno para iniciar a dramatização, Magali foi a primeira a oferecer-se. Ela fez um movimento com o braço direito junto ao seu tronco que deixou claro para a turma que ela estava representando um ferro de passar roupas. Magali acertou três (chuveiro, liquidificador e Papai Noel) das doze figuras que constituíram o jogo, expressando-se vocalmente e antes de seus colegas se pronunciarem.

9.1.7 Resultados: análises e considerações sobre as interações observadas no Estudo I

Na mensuração da frequência das interações ocorridas durante as fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I considere apenas os episódios efetivados, ou seja, quando para cada iniciativa de interação havia uma resposta.

A frequência total das iniciativas de interação, com indicação do iniciador e daquele que respondia à iniciativa nos episódios interativos efetivados ocorridos nas sessões de Linha de Base e de Ensino I do Estudo I, com duração de 30 minutos cada, está apresentada na Figura 20.

Figura 20 - Frequência total das iniciativas de interação ocorridas nas sessões de Linha de Base e de Ensino I do Estudo I, com indicação do iniciador e daquele que respondia à iniciativa nos episódios interativos efetivados.

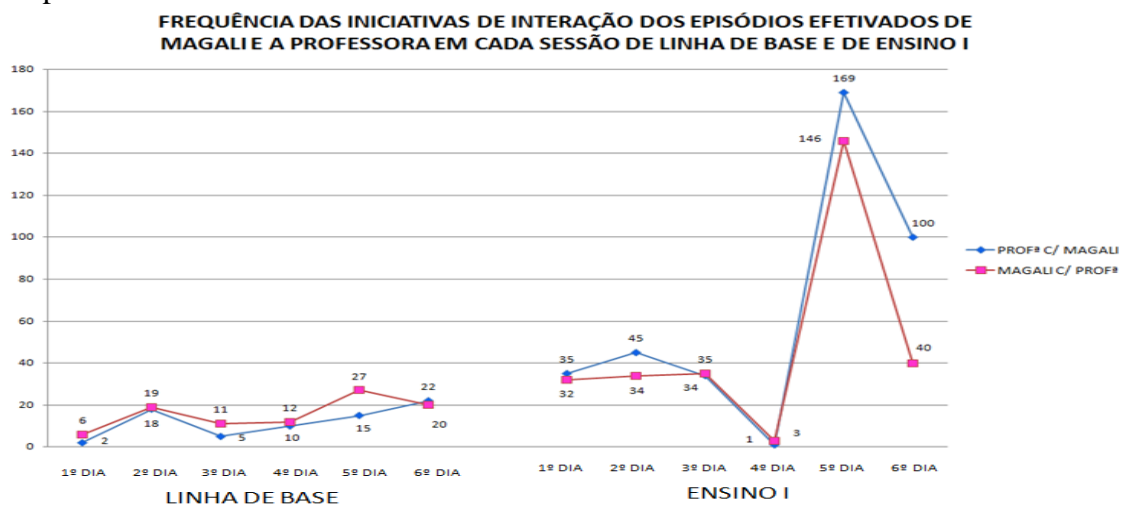


A Figura 20 mostra como resultados que, na Linha de Base, as interações predominantes foram as iniciadas pela professora Sthefanie e dirigidas aos alunos em geral. Os alunos interagiam pouco entre si, bem como com Magali. Esta apresentou baixa frequência de iniciativas direcionadas aos colegas, mas realizou mais frequentemente iniciativas dirigidas à professora. Entretanto, foi possível perceber um aumento considerável de interações no Ensino I, com a introdução do sistema de CAA de baixo custo. Isso ocorreu para atender às solicitações de Magali com o auxílio do sistema de CAA. Os alunos tinham que, entre eles, com a professora ou com Magali, buscar parceria para compreender seus desejos

No gráfico da Figura 21 podem ser vistos os dados quantitativos das iniciativas de interação da professora dirigida aos alunos, e das iniciativas destes dirigidas à professora, mas as análises seguintes serão realizadas apenas sobre as interações entre Magali e seus interlocutores.

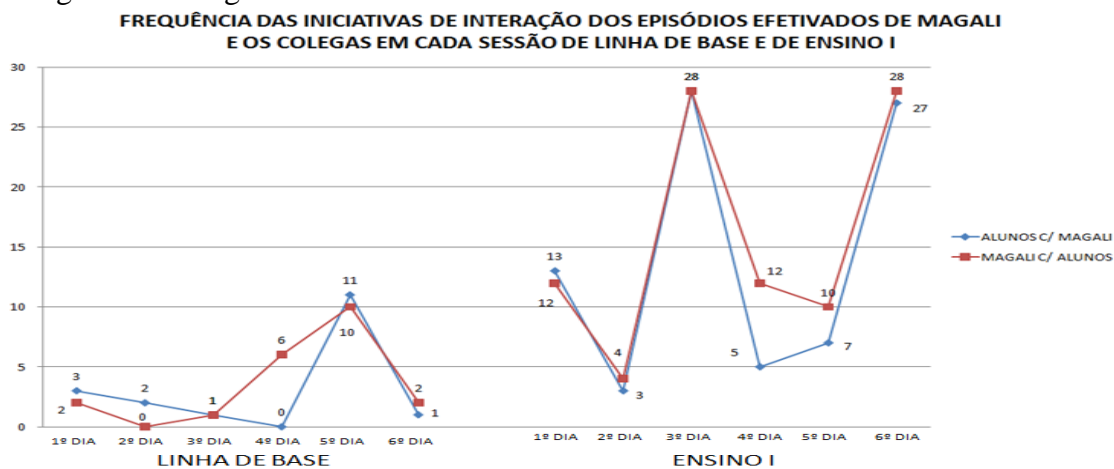
A frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e a professora em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I está apresentada na Figura 21.

Figura 21 - Frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e a professora em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I.



A frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e os colegas em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I está apresentada na Figura 23.

Figura 22 - Frequência das iniciativas de interação dos episódios efetivados de Magali e os colegas em cada sessão de Linha de Base e de Ensino I.

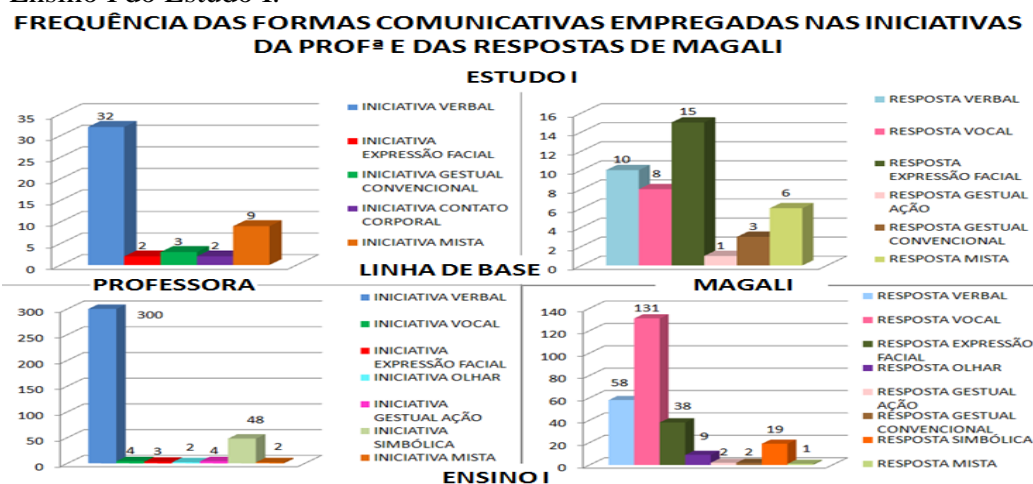


As Figuras 21 e 22 mostram a evolução das interações de Magali e seus interlocutores nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I. Comparando as duas fases, é possível perceber que, com a introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada de baixo custo junto a Magali, houve um aumento da interação, seja iniciada por Magali, seja iniciada por seus interlocutores. Convém destacar que poucos alunos contribuíram para que Magali utilizasse os recursos de CAA. Com efeito, apenas cinco alunos se aproximaram do álbum de comunicação de Magali (Cremilda, Laudelina, Claudio, Gilson e Alzira) e uma aluna se aproximou de seu Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11) contendo pictogramas de saudações, de sentimentos e de conteúdos (Cremilda).

Cabe ressaltar que mesmo após a introdução do sistema de CAA, junto à Magali e sua turma, este só era utilizado quando havia interesse por parte da aluna, ou da professora ou dos demais alunos. Os destaques de aumentos de interação ocorreram na fase Ensino I do Estudo I, conforme o desejo de alguns alunos compreenderem Magali, com o auxílio do sistema de CAA, e a própria Magali demonstrar interesse em utilizá-lo para solicitar água à professora.

As Figuras 23 e 24 mostram, respectivamente, as frequências das formas comunicativas empregadas nas iniciativas da professora e nas respostas de Magali e das formas comunicativas empregadas nas iniciativas dos colegas e nas respostas de Magali ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.

Figura 23 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas da professora e das respostas de Magali ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I.



A Figura 23 mostra que a modalidade comunicativa verbal predominou nas iniciativas de interação da professora dirigidas a Magali nas fases Linha de Base e Ensino I. A modalidade comunicativa simbólica surge na fase Ensino I, tanto nas iniciativas realizadas pela professora quanto nas respostas emitidas por Magali. As respostas de Magali, através de expressão facial, predominaram na Linha de Base, e as vocalizações e verbalizações destacaram-se na fase Ensino I.

A introdução do sistema simbólico estimulou as iniciativas de interação entre a professora e Magali e desta para com aquela, ampliando, assim, as emissões vocais e as verbais de Magali para estender o episódio comunicativo, como pode ser constatado no exemplo descrito a seguir:

Local: Sala de aula

A professora Sthefanie está mostrando a letra V em figuras de produtos retiradas de encarte de supermercado fixadas no Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11) de Magali. Ela recorre ao alfabetário exposto na sala de aula para mostrá-la em suas diferentes formas, apontando a letra V, e fala:

– Tem ela aqui, tem ela grande, maiúscula. Tá vendo?

Magali vocaliza: – Ah!

A professora chega próximo de Magali, aponta no Plano os rótulos dos produtos ervilha, açúcar Neve, cerveja Itaipava, suco de frutas Valle e alvejante de roupas Vanish e fala:

– Ela tem aqui, oh! Aqui ela aqui, está vendo? – aponta cada uma das figuras.

Magali olha para as figuras e fala:

– É!

A professora aponta na prancha o rótulo do açúcar e pergunta a Magali:

– Será que a mesma letra que tem lá na ervilha tem aqui (aponta a figura açúcar)?

Magali responde:

– Êm!

A professora continua:

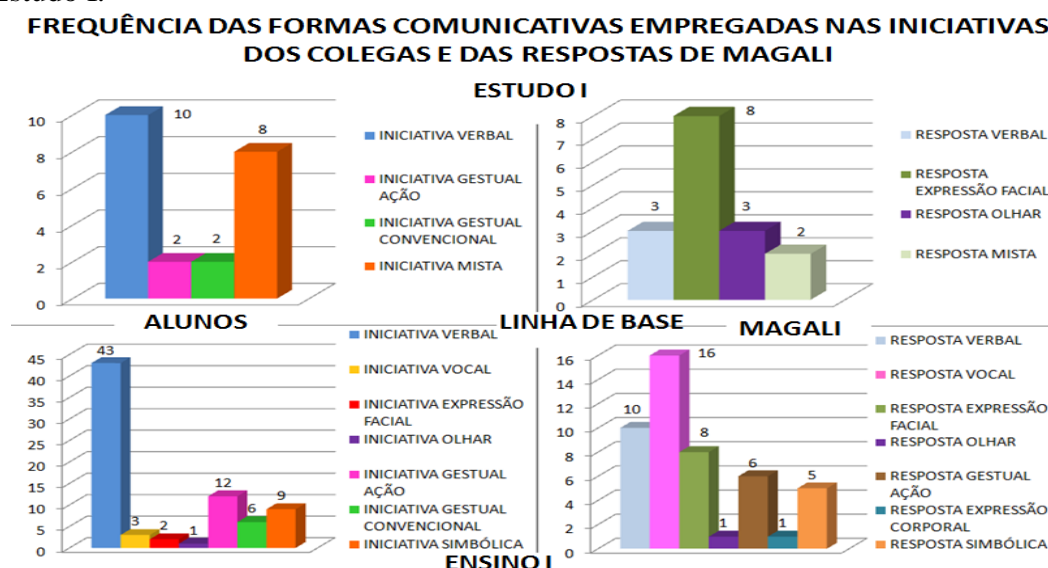
– Tem? Mas onde? Ela está na letra verde ou na letra vermelha?

Magali “olha” a figura no Plano e responde, vocalizando:

– A ea emea!

Na Figura 24 está apresentada a frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas dos colegas e das respostas de Magali, ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.

Figura 24 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas dos colegas e das respostas de Magali, ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.



A Figura 24 indica, em ambas as fases do Estudo I, a predominância de iniciativas verbais utilizadas pelos colegas de Magali ao interagir com ela. Magali, por sua vez, empregou mais frequentemente respostas de expressão facial na Linha de Base, e vocais, na fase Ensino I, quando ela e seus interlocutores iniciam timidamente a utilização dos pictogramas (modalidade simbólica).

O sistema simbólico parece ter clarificado as intenções comunicativas de Magali, encorajando as interações entre os alunos e Magali e ampliando suas emissões vocais e mesmo verbais. Esse fato pode ser verificado no trecho abaixo:

Local: Sala de aula

Cremilda “olha” Magali com a testa suada, “aproxima-se” dela e pergunta-lhe:

– Tudo bem Magali?

Magali “olha” para Cremilda e responde vocalizando:

– Ô aô!

Cremilda não entende e pergunta:

– O que?

Magali repete:

– Aô!

Cremilda apenas “olha” para Magali.

Magali insiste:

– Aô, ao! – e “olha” para a figura LIGAR VENTILADOR fixada na parede, movimentando sua cabeça para frente, na direção do símbolo.

Cremilda olha o movimento de solicitação de Magali e também para o pictograma fixado na parede e pergunta à aluna:

– Você quer que ligue o ventilador?
 Magali responde:
 – É!
 Cremilda liga o ventilador.

As Figuras 25 e 26 mostram respectivamente as frequências das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e das respostas da professora, e das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e das respostas dos colegas ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.

Figura 25 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e nas respostas da professora ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.

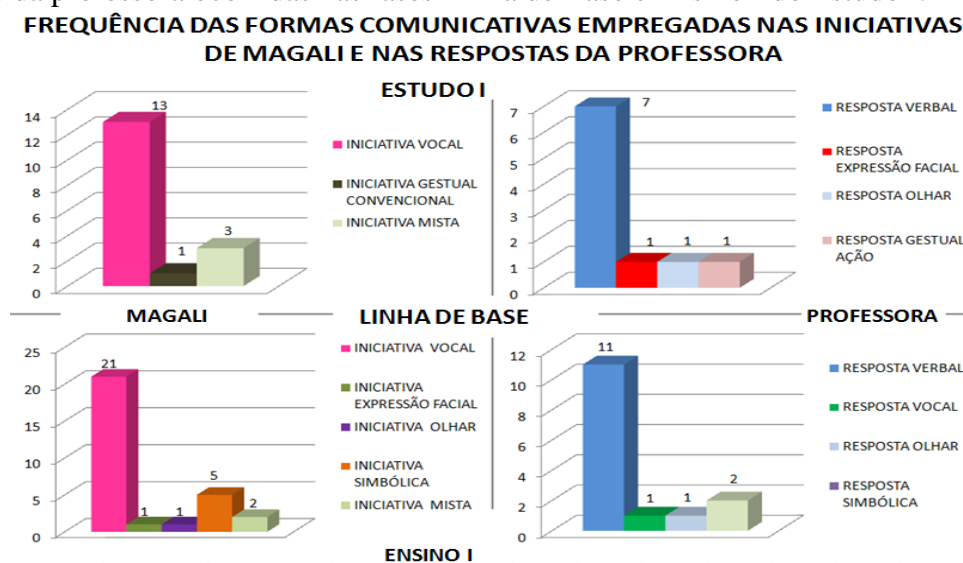
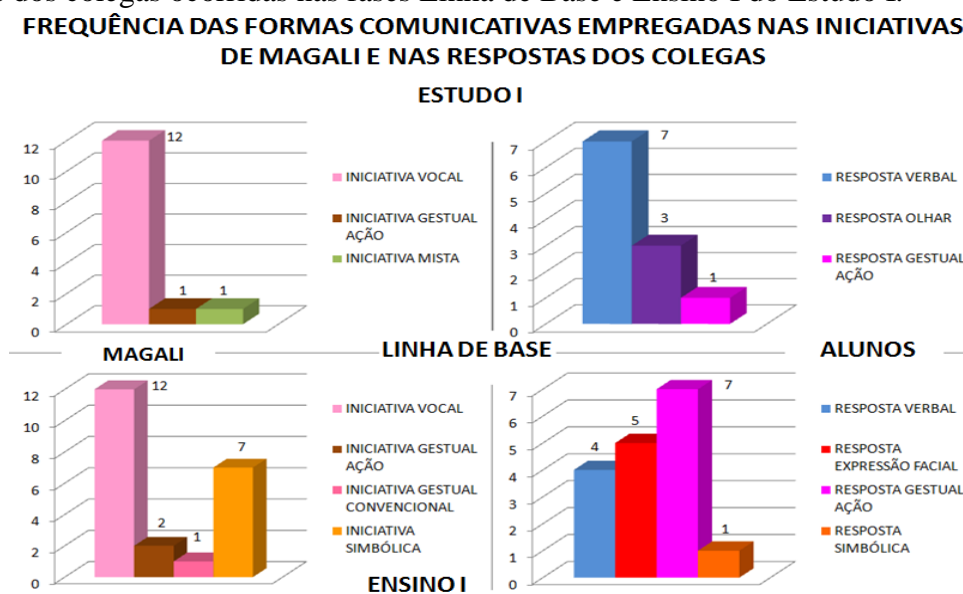


Figura 26 - Frequência das formas comunicativas empregadas nas iniciativas de Magali e nas respostas dos colegas ocorridas nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I.



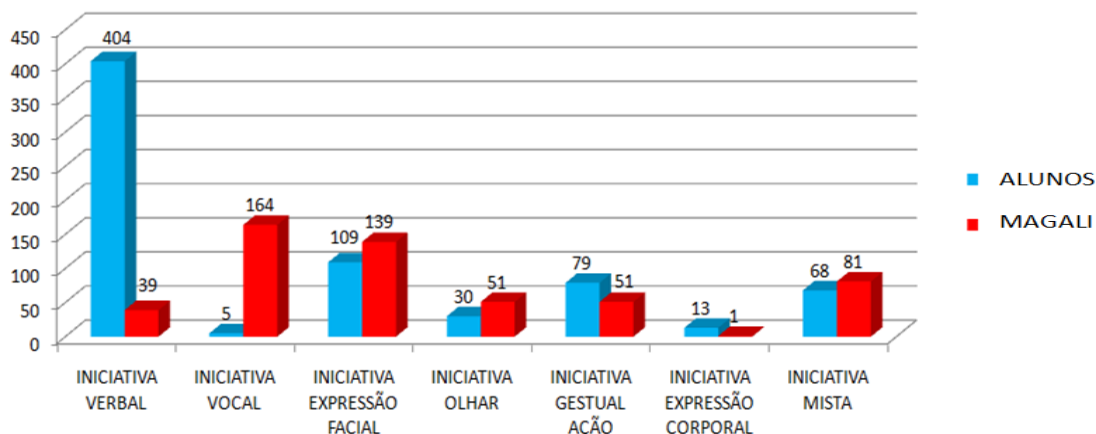
As Figuras 25 e 26 mostram que as iniciativas vocais foram as modalidades comunicativas mais frequentemente utilizadas por Magali, mesmo depois da introdução do sistema simbólico. A iniciativa de Magali através dos pictogramas merece destaque tanto nas interações com a professora quanto com os colegas. Esse fato comprova que o sistema simbólico não inibe a fala, ao contrário, ao oferecer mais subsídios à compreensão da mensagem pretendida, permite que o indivíduo sem fala articulada tente se comunicar oralmente.

Local: Sala de aula
 Magali “chama” a professora:
 – Ô ôêôa!
 A professora não esboça resposta.
 Magali insiste:
 – Ô ôêôa!
 A professora “responde”:
 – O que você quer Magali?
 Magali vocaliza:– É ui ô iiôô! – e “olha” para a prancha profissões contida em seu álbum de comunicação.
 A professora “olha” para a prancha e fala “apontando” a figura PSICÓLOGO:
 – Você foi ao psicólogo hoje?
 Magali “responde”:
 – É.
 (...)
 A professora lhe “pergunta”:
 – Você recebe mais algum atendimento? Qual desses aí que te atende? – “aponta” para as figuras dos outros profissionais da prancha profissões.
 Magali “responde vocalizando”:
 – Aaita!
 A professora “pergunta”:
 – O quê?
 Magali “repete”:
 – Aaita!
 A professora “pergunta”:
 – Natalice?
 Magali “responde” “focalizando” a figura FISIOTERAPEUTA:
 – Aaita!
 A professora (“olha” a prancha, “aponta” a figura PROFESSORA e “pergunta”):
 – Esta aqui?
 Magali “responde”:
 – Áo! E “olha” para a figura pretendida.
 A professora “aponta” a figura FISIOTERAPEUTA e “pergunta”:
 – É esta?
 Magali “responde”:- É!
 A professora “complementa”:
 – Ah! Você é atendida por fisoterapeuta! Que legal!

Na Figura 27 é exibida a frequência das iniciativas de Magali e dos colegas ao interagir no Ensino II do Estudo I.

Figura 27 -Frequência total das iniciativas de Magali e de seus colegas durante as interações ocorridas no Ensino II.

FREQUÊNCIA TOTAL DAS INICIATIVAS DE MAGALI E DE SEUS COLEGAS AO INTERAGIR DURANTE O ENSINO II DO ESTUDO I



Na Figura 27, verificou-se que os alunos mantiveram a predominância de modalidade verbal ao iniciar a interação com Magali, enquanto Magali também manteve a predominância de iniciativas vocais e de expressão facial. Constatou-se também um considerável aumento nas iniciativas mistas tanto emitidas por Magali quanto pelos seus colegas. Cabe ressaltar, ainda, que nesta fase do Ensino II foram observados episódios de interação nos quais Magali e os alunos encontravam-se em situação lúdica. As iniciativas mistas tiveram a presença marcante do sistema simbólico unido a uma outra modalidade de expressão, seja vocal, verbal, expressão facial etc. O trecho a seguir apresenta um episódio lúdico que envolveu a utilização do sistema simbólico junto a outra modalidade de comunicação, ação categorizada por iniciativa mista.

Local: Sala de aula

Brenda e Magali estão montando o nome Alcione, cantora destinada ao seu grupo no jogo “Quem é o Cantor?”. O alfabeto móvel está disposto sobre a mesa. Brenda “fala”:

– Como escreve AL? Me ajuda aqui Magali!

Magali “olha” para Brenda e para as letras soltas, “aponta com a cabeça, movimentando-a” para a frente, uma letra próxima a ela (a letra A) e “vocaliza”:

– Ea!

Brenda “olha” para a letra que Magali indicou, “pega” a letra A e pergunta a ela:

– É esta, Magali? É esta?

Magali “responde”: – É!

O Quadro 7 mostra a frequência das temáticas dos episódios efetivados ocorridos nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I entre Magali e seus interlocutores. Neste quadro não foram inseridas as temáticas ocorridas na fase Ensino II, pois esta abordou

exclusivamente jogos, sendo a temática predominante a lúdico-pedagógica, seguida da pedagógica.

Quadro 7 - Temáticas dos Episódios Efetivados ocorridos nas fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I

| Fases do Estudo | Assuntos da Aula | Temáticas dos Episódios Efetivados | | | | |
|-----------------|--|------------------------------------|-------------------|----------|--------------|-------------------|
| | | Pedagógica | Lúdico-pedagógica | Afetiva | Interpessoal | Cuidados pessoais |
| Linha de Base | Terceira Idade e Aposentadoria | – | – | 1 | 4 | 4 |
| | Produção de texto sobre preservação ambiental | – | – | – | 7 | 2 |
| | Atividade matemática, correção no caderno | 3 | 5 | 1 | 3 | – |
| | Sessão de Vídeo do livro da EJA sobre a história dos nomes | 1 | 4 | 1 | 9 | – |
| | Meses do ano/ N ^{os} ordinais | 9 | 3 | 2 | 27 | – |
| | Identificação de palavras (família da letra M) em frases | 6 | – | 1 | 8 | – |
| | Total | 19 | 12 | 3 | 58 | 6 |
| Ensino I | Produção de texto sobre as Olimpíadas. Utilização de prancha de necessidades diárias (beber água, ligar ventilador) | 1 | 2 | 1 | 13 | 4 |
| | Direitos Humanos e Trabalhistas (prancha profissões) | 3 | – | – | 12 | – |
| | Direito à moradia e analfabetismo/ pranchas de letras, n ^{os} , pessoas da turma e de remédio | 1 | – | – | 9 | 14 |
| | Mapa do Brasil contendo o perfil socioeconômico da população brasileira – prancha lugares | 8 | – | – | 10 | – |
| | Prancha Gostos e Preferências Fábio Junior e Lugares | 7 | – | – | 40 | – |
| | Trabalho c/a Família Silábica da letra V e Utilização do Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11) c/ pictogramas de necessidades básicas, de saudações e de figuras de produtos que têm em seus nomes a letra V. | 12 | – | – | 5 | 7 |
| | Total | 32 | 2 | 1 | 89 | 35 |

Verifica-se que, tanto na Linha de Base quanto na fase Ensino I, a temática interacional predominante foi a interpessoal (TI), seguida da pedagógica. Na observação das sessões, houve pouca interação da professora com Magali em relação à avaliação de conhecimento. Em geral a professora interagiu com a aluna informalmente. O mesmo acontecia com os alunos em relação a Magali. Somente com a introdução do sistema simbólico e com a organização de atividades lúdico-pedagógicas, nas quais os alunos sentaram-se em duplas ou grupos, foi que os episódios interacionais se ampliaram.

As funções comunicativas das interações ocorridas entre Magali e seus interlocutores estão apresentadas no Quadro 8.

| Quadro 8 - Total das funções comunicativas ocorridas nos episódios de interação durante as fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Função Comunicativa | Linha de Base | | | | | | Total | Ensino I | | | | | | Total |
| | 1º dia | 2º dia | 3º dia | 4º dia | 5º dia | 6º dia | | 1º dia | 2º dia | 3º dia | 4º dia | 5º dia | 6º dia | |
| Pedido de ação | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 4 | - | 15 | - | 10 | 4 | 33 |
| Pedido de Informação | 4 | 9 | 2 | 6 | 3 | 17 | 41 | 17 | 7 | 23 | 1 | 99 | 55 | 202 |
| Reconhecimento do outro | 2 | 3 | 6 | 1 | 5 | 1 | 18 | 3 | 2 | 3 | - | 3 | 2 | 13 |
| Comentário | 3 | 10 | 7 | 11 | 16 | 10 | 57 | 20 | 2 | 14 | 12 | 36 | 11 | 95 |
| Exclamativa | - | 2 | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| Exploratória | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Narrativa | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | - | - | - | - | 1 | - | 1 |
| Resposta a pedido de informação | 3 | 6 | 2 | 5 | 2 | 17 | 35 | 15 | 7 | 23 | 1 | 100 | 55 | 201 |
| Resposta a comentário | 4 | 8 | 7 | 9 | 15 | 9 | 52 | 16 | 1 | 10 | 14 | 33 | 11 | 85 |
| Resposta a pedido de ação | - | - | - | - | - | - | - | 2 | - | 16 | - | 11 | 3 | 32 |
| Resposta a pedido de atenção | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 3 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | 3 |
| Resposta a reconhecimento do outro | 1 | 3 | 5 | 1 | 5 | 1 | 16 | 1 | - | 3 | - | 2 | 1 | 7 |

Observando-se os dados expostos na Tabela 5, verifica-se que na fase Linha de Base do Estudo I a função temática predominante foi Comentário (C). Na fase Ensino I, as funções temáticas Pedido de Informação e Resposta a Pedido de Informação foram as que tiveram maior frequência. Percebe-se que a maioria das funções comunicativas teve aumento considerável nesta fase graças à influência da introdução do sistema simbólico.

9.1.8 Síntese dos resultados do Estudo I

Para analisar a frequência das interações ocorridas durante as fases Linha de Base e Ensino I do Estudo I foram considerados apenas os episódios efetivados, aqueles que a cada iniciativa de interação havia uma resposta, entre Magali e seus interlocutores.

Na Linha de Base, as interações predominantes foram as iniciadas pela professora Sthefanie e dirigidas aos alunos em geral. Os alunos interagiam pouco entre si, bem como com Magali. Esta apresentou baixa frequência de iniciativas direcionadas aos colegas, mas realizou mais frequentemente iniciativas dirigidas à professora. Entretanto, foi possível perceber um aumento considerável de interações no Ensino I, com a introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada de baixo custo.

Convém destacar que poucos alunos contribuíram para que Magali utilizasse seus recursos de CAA. Com efeito, apenas cinco alunos se aproximaram do álbum de comunicação de Magali e uma aluna se aproximou de seu Plano Inclinado 1 (Vide Figura 11) contendo pictogramas de saudações, sentimentos e de conteúdos pedagógicos.

A modalidade comunicativa verbal predominou nas iniciativas de interação da professora dirigidas a Magali nas fases Linha de Base e Ensino I. A modalidade comunicativa simbólica surge na fase Ensino I, nas iniciativas realizadas pela professora e nas respostas emitidas por Magali. As respostas de Magali através de expressão facial predominaram na Linha de Base, e as vocalizações e verbalizações destacaram-se na fase Ensino I.

A introdução do sistema simbólico estimulou as iniciativas de interação entre a professora e Magali e desta para com aquela, ampliando assim as emissões vocais e as verbais de Magali para estender o episódio comunicativo.

Em ambas as fases do Estudo I houve predominância de iniciativas verbais utilizadas pelos colegas de Magali ao interagir com ela. Magali, por sua vez, empregou mais frequentemente respostas de expressão facial na Linha de Base, e vocais na fase Ensino I, quando ela e seus interlocutores iniciaram timidamente a utilização dos pictogramas (modalidade simbólica).

O sistema simbólico parece ter clarificado as intenções comunicativas de Magali, encorajando as interações entre os alunos e ela, ampliando suas emissões vocais e verbais.

As iniciativas vocais foram as modalidades comunicativas mais frequentemente utilizadas por Magali, mesmo depois da introdução do sistema simbólico. A iniciativa de Magali através dos pictogramas merece destaque tanto nas interações com a professora quanto nas com os colegas. Esse fato comprova que o sistema simbólico não inibe a fala, ao

contrário, ao oferecer mais subsídios à compreensão da mensagem pretendida, permite que o indivíduo sem fala articulada tente se comunicar oralmente. Os alunos mantiveram a predominância de modalidades verbais ao iniciar a interação com Magali, enquanto ela também manteve a predominância de iniciativas vocais e de expressão facial. Constatou-se ainda considerável aumento nas iniciativas mistas emitidas por Magali e pelos seus colegas. Cabe ressaltar que na fase Ensino II foram observados episódios de interação nos quais Magali e os alunos encontravam-se em situação lúdico-pedagógica. As iniciativas mistas tiveram a presença marcante do sistema simbólico unido a outra modalidade de expressão: vocal, verbal, expressão facial etc.

Verifica-se que na Linha de Base e na fase Ensino I a temática interacional predominante foi a interpessoal (TI), seguida da pedagógica. Na observação das sessões, houve pouca interação da professora com Magali em relação à avaliação de conhecimento pedagógico. Em geral, a professora interagiu com a aluna informalmente. O mesmo acontecia com os alunos para com Magali. Somente com a introdução do sistema simbólico e com a organização de atividades lúdico-pedagógicas, nas quais os alunos sentaram-se em duplas ou grupos foi que os episódios interacionais se ampliaram. As temáticas interacionais ocorridas na fase Ensino II não foram comparadas com as ocorridas na Linha de Base e no Ensino I do Estudo I, devido à sua dinâmica especificamente lúdica e pela ausência da professora. Por ter sido composta exclusivamente de jogos, a temática predominante foi a lúdico-pedagógica, seguida da pedagógica.

Na fase Linha de Base do Estudo I, a função temática predominante foi Comentário (C). Na fase Ensino I, as funções temáticas Pedido de Informação e Resposta a Pedido de Informação foram as que tiveram maior frequência. Percebe-se que a maioria das funções comunicativas teve aumento considerável nesta fase graças à influência da introdução do sistema simbólico.

9.2 Estudo II – narrativas de vídeo e de episódio livre

9.2.1 Objetivo específico do Estudo II

O objetivo deste segundo estudo consistiu em descrever as mensagens emitidas por Magali ao narrar episódios mostrados em vídeos e ao fazer relato de episódio de sua vida com o apoio do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada de tecnologia de baixo custo.

9.2.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram uma assistente de pesquisa, que assumiu o papel de interlocutora, Magali e eu, a experimentadora.

9.2.3 Local

Este estudo foi desenvolvido no quarto da casa de Magali, descrito anteriormente.

9.2.4 Instrumentos e materiais específicos do Estudo II

Para realização do Estudo II foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais: Câmera filmadora VHS PANASONIC; fitas de vídeo VHS para registrar as sessões, Plano Inclinado 2 (Vide Figura 12), folhas de papel sulfite; cartolina e papel cartão; fita adesiva transparente do tipo PVC e Contact; laptop da Itautec, figuras que auxiliaram Magali a narrar os vídeos e o episódio de sua vida, selecionadas na ferramenta de imagens do site <http://www.google.com.br> e os vídeos trabalhados, obtidos no *site* <http://www.youtube.com>, sendo eles:

- Campanha contra o câncer infantil: <http://www.youtube.com/watch?v=PbsKYvQY2XI>;
- *What is that?*: <http://www.youtube.com/watch?v=N3WeKxVKdEU>;
- Garoto Prodígio (propaganda de automóvel da marca *Hyundai*): <http://www.youtube.com/watch?v=LZ-cjeBTnak>;
- Carona depois dos 60: http://www.youtube.com/watch?v=fHT_bQAP8eA;
- Propaganda do automóvel *Renault Clio*: <http://www.youtube.com/watch?v=sIJKxvUmh-M>.

9.2.5 Procedimentos gerais do Estudo II

Este estudo foi desenvolvido durante cinco sessões de narrativas de vídeo e uma de narrativa de episódio de vida de Magali, conforme apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Disposição das sessões do Estudo I – Introdução de Símbolos

| Narrativas | Sessões | Tipo de Sessão | Duração |
|------------------|---------|-----------------|--|
| Vídeo | 05 | Semiestruturada | Aproximadamente 15 minutos cada sessão, durante 1 mês. |
| Episódio de vida | 01 | | |

9.2.6 Procedimentos específicos do Estudo II

Para a condução deste estudo foi necessária a seleção de vídeos de propagandas ou de pequenas histórias, de curta duração, de um a quatro minutos que eram apresentados a Magali em um laptop para que ela depois relatasse para um novo interlocutor o que havia visto. Esta fase foi composta por cinco sessões de narrativas de vídeo e uma de narrativa de episódio da vida de Magali. Cada sessão teve a duração em média de 15 minutos cada uma.

Para preparar essas sessões foram selecionados os vídeos e as figuras necessárias que simbolizassem o contexto assistido por Magali, para que assim ela pudesse contá-lo com mais facilidade e de forma detalhada. Os critérios de seleção dos filmes foram: serem de curta duração, retratarem uma história com início, meio e fim; e que fossem interessantes (cômicos ou mais formais).

Os procedimentos usados para aplicação dessa fase foram baseados no estudo de Nunes, Tubagi, Camelo, Magalhães, Almeida e Paula (2003).

Cada vídeo foi apresentado duas vezes a Magali. Em seguida, eu conversava com ela sobre sua compreensão quanto ao que havia assistido, e ela escolhia as figuras que poderiam auxiliá-la nas narrativas, dentre várias opções. As figuras eram fixadas no Plano Inclinado 2. Ao término deste preparo, a interlocutora entrava no quarto de Magali e solicitava que ela narrasse o vídeo assistido no laptop. Os vídeos eram inéditos, ou seja, eram desconhecidos da interlocutora.

Primeiramente Magali tentava narrá-los sem o apoio dos símbolos. Ao perceber a dificuldade da interlocutora em compreender suas emissões vocais, pedia o auxílio dos cartões pictográficos, fixados no Plano Inclinado 2, para continuar a narrativa.

O mesmo procedimento foi realizado na sessão na qual Magali narrou um episódio de sua vida. Escolhemos o que ela contaria à sua interlocutora, além das figuras correspondentes. Como Magali gosta muito de ir à ilha de Paquetá, foi esta a temática selecionada. Inicialmente, ela narrava o episódio sem os símbolos, até o momento em que sentisse necessidade de utilizá-los. Ao término da narrativa, a interlocutora assistia ao filme com Magali para verificar se o relato inicial tinha relação com o filme. Concomitantemente, a interlocutora comentava os pontos semelhantes ou divergentes que auxiliariam na compreensão das narrativas dos vídeos.

Nessa ocasião, Magali e a interlocutora foram questionadas sobre a funcionalidade do sistema de CAA, se este facilitou ou não sua narrativa e a compreensão da mensagem por parte da interlocutora. Magali balançava a cabeça afirmativamente e vocalizava **É**, para dizer que o sistema foi de grande importância, enquanto a interlocutora relatou que em alguns momentos foi muito difícil compreender a mensagem de Magali, e que os pictogramas

clarificaram a narrativa, ajudando bastante, além de ter sido o fio condutor para a compreensão da aluna.

Nessa etapa, a interlocutora empregou as estratégias Incentivo ao Relato, Clarificação, Incentivo ao Uso de Comunicação Multimodal, Comentário, *Feedback* Corretivo, *Feedback* Positivo, *Feedback* Negativo e Síntese, identificadas por Nunes, *et al.* (2003), e descritas a seguir:

- **Incentivo ao Relato:** estímulo à expressão do sujeito sobre os vídeos ou seu cotidiano. Ex.: A interlocutora “fala com Magali”: *Me conta aí, Magali. Você assistiu a um filme, não foi? Como é que começou a história?*
- **Clarificação:** pergunta dirigida ao sujeito para certificar-se da compreensão da mensagem construída por ele. Ex.: A interlocutora faz a varredura e para no pictograma NENÉM, a pedido de Magali, e pergunta: *Neném? Tinha neném? O que aconteceu com o neném?* Magali “indicou” os pictogramas CHAVE E CARRO. A interlocutora “indagou” a Magali se era aquilo realmente que ela queria dizer: *O neném pegou a chave e dirigiu o carro? Não acredito!!! Como é que o neném vai dirigir um carro?*
- **Incentivo ao Uso de Comunicação Multimodal:** estímulo ao uso de formas mistas de comunicação (uso de sistema gráfico, gestos, expressões faciais etc.). Ex.: *Isso Magali, disse a interlocutora, tente falar, mas busque ajuda nos cartões!!!*
- **Comentário:** descrição verbal sobre algum objeto, resposta do sujeito ou evento do ambiente, a qual poderia ou não eliciar resposta comunicativa do sujeito. Ex.: *Ah! O pneu da bicicleta furou. Por que você não me contou isso antes?*
- **Feedback Corretivo:** verbalização que se seguia a uma resposta do sujeito, corrigindo-a, e oferecendo a resposta correta. Ex.: Magali sinaliza a figura do HOMEM. A interlocutora pergunta: *É o pai do menino?* Magali verbaliza: *É!* Assistindo ao vídeo, a interlocutora verifica que não há pai na história, e diz a Magali: *Você me disse que tinha um pai. Não é pai! É um homem que dá tchau para o menino.*
- **Feedback Positivo:** resposta verbal de reconhecimento da resposta do sujeito. Ex.: A interlocutora entende que Magali falou Um homem e três filhas. Depois Magali explica melhor e a interlocutora fala a Magali: *Ah! Um homem! Tira os filhos!!!*

➤ **Feedback Negativo:** resposta verbal ou não verbal, mostrando ao sujeito que ele cometera um erro. Ex.: A interlocutora pergunta a Magali: *Então acabou a história?* Magali responde: *Cabô*. A assistente diz à Magali: *Ainda está faltando, não é? Olha bem?*

➤ **Síntese:** diante de várias respostas do sujeito, que se apresentaram verticalmente, ou seja, intercaladas com pistas da assistente/interlocutora, que verbalizava uma ou mais sentenças sintetizando o conteúdo veiculado pelo sujeito. Ex.: Magali indicou os cartões carro azul e homem. A interlocutora perguntou a Magali: *O homem estava no carro azul?*

9.2.6 Resultados: análises e considerações sobre as estratégias utilizadas pela interlocutora observadas no Estudo II

A quadro 10 mostra a frequência das estratégias empregadas pela interlocutora com Magali, no Estudo II.

Quadro 10 - Frequência das estratégias empregadas com Magali no Estudo II

| | Vídeo 1 | Vídeo 2 | Vídeo 3 | Vídeo 4 | Vídeo 5 | Episódio Livre | Total |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|-------|
| Incentivo ao relato | 17 | 15 | 17 | 12 | 22 | 83 | 166 |
| Clarificação | 31 | 21 | 24 | 43 | 35 | 19 | 173 |
| Incentivo ao Uso de Comunicação Multimodal | 10 | 11 | 15 | 14 | 10 | 9 | 69 |
| Comentário | 15 | 6 | 11 | 13 | 6 | 26 | 77 |
| Feedback Corretivo | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 10 |
| Feedback Positivo | 5 | 8 | 1 | 2 | 3 | 2 | 21 |
| Feedback Negativo | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| Síntese | 6 | 10 | 15 | 16 | 9 | 4 | 51 |

Nas sessões de narrativa de vídeo, as estratégias que tiveram mais frequência foram: Clarificação, Incentivo ao Relato e Comentário, seguidos das estratégias de Incentivo ao Uso de Comunicação Multimodal e Síntese. Já na narrativa livre de um episódio de vida, as estratégias mais frequentes foram Incentivo ao Relato, Comentário e Clarificação.

O mais importante neste estudo foi observar que Magali percebeu a importância da utilização do sistema simbólico. Em todas as sessões do Estudo II, após 1 a 2,5 minutos (em média) de narrativa, ela notava que sua interlocutora não a estava compreendendo. Depois de várias repetições do enunciado, sem sucesso, solicitava então o Plano Inclinado 2, contendo as

figuras que a auxiliariam, facilitando assim a emissão de suas mensagens. O seguinte trecho mostra um episódio que confirma a referida observação.

Local: Quarto de Magali

Magali havia assistido ao vídeo “Carona depois dos 60”.

A interlocutora “pede” a Magali que conte a história que assistiu. Magali “vocaliza”:

– Ea aa aão iiéa!

A interlocutora “olha” para Magali.

Magali “repete”: – Iiéa, aão iiéa!

A interlocutora “permanece olhando” para Magali.

Magali “insiste”: – Iiéa! Iiéa! Iiéa!

A interlocutora “pergunta” a Magali: – Bicicleta?

Magali “responde”: – É, iiéa.

A interlocutora “fala”: – Tá, bicicleta. E aí?

Magali “continua”: – A iiéa aa aia.

A interlocutora “olha” para Magali.

Magali “repete”: – A iiéa aa aia.

A interlocutora “pergunta” a Magali:

– A bicicleta, o que é que tem a bicicleta?

Magali “insiste”: – Aia, aa aia! Aia, aa aia!

A interlocutora “olha” para Magali.

Magali “reforça”: – Aia! Aia!

A interlocutora “pergunta” a Magali: – Cai? Cai?

Magali “responde”: – ão, aia, aia.

Magali (“olha” para mim e “diz”: – Ah! Ôêôa, e á aio! – e “aponta”) para o plano inclinado 2 contendo as respectivas figuras da história.

9.3 Índice de fidedignidade na categorização

As sessões desta pesquisa foram gravadas em videotape e transcritas em versão *verbatim*. Após esta etapa, fiz o levantamento das categorias correspondentes aos comportamentos comunicativos apresentados por Magali e seus interlocutores. Com o objetivo verificar a fidedignidade das categorizações analisadas, solicitei à assistente de pesquisa que avaliasse 25% das sessões de cada estudo selecionadas aleatoriamente, independentemente do que fora observado. Esse procedimento possibilita conferir se as análises de ambos observadores apresentam semelhança, corroborando sua exatidão. Foi utilizada a fórmula “índice de concordância” sugerida por Fagundes (1992), para obter-se a veracidade dos registros observados apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 - Fórmula de Concordância utilizada para obter-se o índice de fidedignidade.

$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de acordos das respostas}}{\text{acordos} + \text{desacordos}} \times 100$$

A Tabela 2 mostra o número de sessões realizadas em cada Estudo e o total das sessões que foram analisadas aleatoriamente pela assistente de pesquisa:

Tabela 2- Total de sessões das pesquisas realizadas, observadas e categorizadas por mim e pela assistente de pesquisa

| Quantidade de sessões avaliadas por mim | | | | | Total | Quantidade de sessões reavaliadas pela assistente de pesquisa (25%) |
|---|---------------|----------|----------|-----------|-------|---|
| Nº de sessões | Estudo I | | | Estudo II | | |
| | Linha de Base | Ensino 1 | Ensino 2 | | | |
| | 6 | 6 | 6 | - | 18 | 4 |
| | - | - | - | 6 | 6 | 2 |

A Tabela 2 mostra que no Estudo I ocorreram 18 sessões e, no Estudo II, seis. Foram posteriormente reanalisadas pela assistente de pesquisa, respectivamente, quatro do primeiro estudo (uma sessão de linha de base e três de ensino) e duas do segundo estudo, totalizando 25% das sessões de cada estudo.

O Quadro 11 apresenta as sessões que a assistente de pesquisa reavaliou para ser realizado o cálculo de fidedignidade.

Quadro 11 - Sessões reavaliadas aleatoriamente

| Estudo | Fase | Sessões | Participantes Envolvidos |
|-----------|---------------|---------|-----------------------------|
| Estudo I | Linha de Base | 2ª e 5ª | Magali, professora e alunos |
| | Ensino 1 | 6ª | |
| | Ensino 2 | 3ª | |
| Estudo II | | 4ª e 5ª | Magali e interlocutora |

Fagundes (1992) orienta que para que as sessões sejam consideradas fidedignas, devem apresentar índice de concordância igual ou superior a 70%.

A Tabela 3 mostra o Índice de Fidedignidade obtido nas três sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com a professora:

Tabela 3- Índice de Fidedignidade obtido nas três sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com a professora

| | | | |
|----------|-----|-----|-----|
| Estudo I | 88% | 87% | 75% |
|----------|-----|-----|-----|

Os Índices de Fidedignidade obtidos nas quatro sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com os colegas de turma estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4- Índice de Fidedignidade obtido nas quatro sessões do Estudo I em relação às interações de Magali com os colegas de turma

| | | | | |
|----------|-----|-----|-----|-----|
| Estudo I | 93% | 89% | 89% | 86% |
|----------|-----|-----|-----|-----|

Os Índices de Fidedignidade obtidos nas sessões do Estudo II em relação às interações de Magali com a interlocutora estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5- Índice de Fidedignidade obtido nas sessões do Estudo II em relação às interações de Magali com a Interlocutora

| | | |
|-----------|-----|-----|
| Estudo II | 75% | 82% |
|-----------|-----|-----|

A Tabela 6 apresenta a variação e a média aritmética do Índice de Fidedignidade obtido em cada estudo nas sessões do Estudo I relativas às interações de Magali com a professora.

Tabela 6 - Variação e media do Índice de Fidedignidade do Estudo I (LB e Ensino I)

| | Variação | Média |
|--------------------------|----------|-------|
| Estudo I (LB e Ensino I) | 75-88% | 81,5% |

A média de acordos encontrada nas interações de Magali com a professora Sthefanie no Estudo I (LB e Ensino I) foi de 81,5%.

A Tabela 7 apresenta a variação e a média aritmética do Índice de Fidedignidade obtido em cada estudo nas sessões do Estudo I relativas às interações de Magali com seus colegas de turma no Estudo I.

Tabela 7 - Variação e média do Índice de Fidedignidade do Estudo I (LB e Ensino I)

| | Variação | Média |
|----------|----------|-------|
| Estudo I | 86-93% | 89,5% |

A média de acordos encontrada nas interações de Magali com seus colegas de turma no Estudo I foi de 89,5%.

A Tabela 8 apresenta a variação e a média do Índice de Fidedignidade do Estudo I (LB e Ensino I) relativas às interações de Magali com a interlocutora no Estudo II.

| Tabela 8- Variação e média do Índice de Fidedignidade do Estudo II | | |
|--|-------------|-------|
| | Percentuais | Média |
| Estudo II | 75-82% | 78,5% |

A média de acordos encontrada nas interações de Magali com a interlocutora no Estudo II foi de 78,5%.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

A linguagem é uma instituição social simbólica que constitui e é constituída pelo ser humano, e está subjacente aos desenvolvimentos social e cognitivo (TOMASELLO, 1999). A linguagem oral é a forma de comunicação humana por excelência. Na sua falta, a interação social, função primordial da comunicação, fica severamente prejudicada.

Este estudo teve por objetivos a identificação e a análise das interações, das formas e das funções comunicativas de uma aluna do Peja, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral, com os diversos interlocutores de sua turma, e a avaliação dos efeitos da introdução da Comunicação Alternativa e Ampliada nas interações da participante em sala de aula e a análise das narrativas feitas pela participante com o auxílio dos recursos da CAA.

Foi utilizado o sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada de baixo custo, composto por um álbum e um mural de comunicação, dois planos inclinados e cartões contendo pictogramas, palavras, letras e algarismos, além de outros símbolos gráficos de acentuação e da matemática. Os cartões foram selecionados com a aluna, sujeito focal da pesquisa, no sentido de personalizar seu sistema simbólico.

Durante a realização da pesquisa, foram confeccionadas, com Magali, pranchas de comunicação para favorecer a conversa sobre diversas temáticas. Todas as pranchas eram constituídas por figuras, tendo abaixo as respectivas denominações redigidas em letra maiúscula. A utilização das pranchas de comunicação facilitou a demonstração, por parte de Magali, do conhecimento sobre as temáticas em pauta. Para tanto, seu interlocutor efetuava a varredura horizontal de cada linha de figuras da prancha e Magali indicava a resposta vocalizando, movimentando a cabeça, movendo a mão para apontá-la, ou, ainda, aproximando o corpo do Plano Inclinado ou do álbum de comunicação.

Os dados apresentados revelam que, no início da pesquisa, Magali exibia sons vocais, expressões faciais e gestos para comunicar suas necessidades e seus pensamentos, mas raramente articulava palavras. Em geral, a professora e os alunos procuravam entender os significados das mensagens de Magali através de perguntas do tipo sim/não, ou intuindo as mensagens a partir de dicas do contexto, embora pouco interagissem com ela.

Após a introdução do sistema pictográfico, Magali aumentou a frequência de respostas simbólicas (através da utilização dos pictogramas) emitidas isoladamente ou acompanhadas de outras modalidades comunicativas (respostas vocais, gestuais, de expressão facial...) em sua comunicação face a face. A aluna teve suas respostas melhor compreendidas pelos

interlocutores, que ficaram mais atentos ao desempenho de Magali e mais responsivos às suas necessidades.

Com a utilização do sistema simbólico, Magali pôde expressar seus desejos e mostrar seu conhecimento aos interlocutores, tornando, assim, mais claras suas intenções comunicativas. Esse recurso possibilitou aos demais alunos e à professora participarem de episódios comunicativos nos quais Magali demonstrou habilidades satisfatórias de compreensão e de expressão. Tal fato parece ter proporcionado a mudança de concepção dos interlocutores em relação à capacidade de Magali como um todo, e favoreceu o estabelecimento de interações com ela.

A introdução da CAA não beneficiou apenas a Magali. Com efeito, as observações iniciais em sala de aula mostraram baixa frequência de interação entre todos os alunos. Eles sequer declaravam intencionalmente suas necessidades, seus desejos e suas opiniões. Com a introdução do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada em sala de aula, os alunos passaram a interagir entre si mais frequentemente, para se comunicar sobre temas variados. Com o processo de utilização do sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada com Magali, houve um aumento considerável das iniciativas e respostas interacionais efetuadas tanto por ela quanto pelos interlocutores.

Esta afirmativa pode ser verificada com o seguinte trecho:

(...) Para realização do jogo Cruzadinhas de Artistas Preferidos, a turma distribuiu-se em duplas. Magali sentou-se com a aluna Vanilda para completar com letras móveis os quadrinhos correspondentes ao nome do artista de sua cartela. Vanilda apontava para Magali as letras sobre a mesa e perguntava-lhe: – É esta Magali? É com esta letra que faz Ca de Camargo? Magali balançava positivamente a cabeça e vocalizava: – É. Vanilda pegava a letra, colocava-a sobre o quadrinho e continuava falando com Magali. – E agora Magali, qual letra que vem? Magali olhava para as letras dispostas sobre a mesa. (...)

A ausência de diálogo entre os alunos, que parecia dificultar a expressão do desejo de Magali em se comunicar, constitui problemática em qualquer modalidade de ensino. O aumento das interações de Magali dependia da ampliação e da extensão dos episódios comunicativos entre ela e os interlocutores. Só há comunicação se existe necessidade para se transmitir uma ideia. Como Magali desejaria interagir com seus colegas se estes também não desejavam fazê-lo? Consequentemente, como expandir episódios comunicativos se os alunos não tinham conhecimento dos interesses comuns de cada um?

É preciso que os alunos estabeleçam outro tipo de imaginário social em relação à escola.

A aluna Almerinda, na aula de vídeo da EJA sobre a importância dos nomes, fez o seguinte relato: – Quem conversa muito não aprende nada. A escola é lugar pra aprender as coisas que o professor fala. Tem que ficar quieto!”

Observou-se a predominância da modalidade comunicativa verbal nas iniciativas de interação da professora e dos alunos dirigidas a Magali nas duas fases do Estudo I, enquanto que Magali tendia a iniciar a interação através de expressão facial. Com a introdução do sistema simbólico, o predomínio de vocalização se estabeleceu, demonstrando o quanto sua utilização estimulava a fala. Esse fato comprova que o sistema simbólico não inibe a fala, ao contrário, favorece o aumento de emissões vocais e mesmo verbais.

A introdução do sistema simbólico estimulou as interações entre a professora e a aluna, ampliando assim as emissões vocais de Magali para estender o episódio comunicativo.

A interação dos colegas com Magali ampliou-se com a introdução do sistema de comunicação, mas o ideal seria que os demais alunos interagissem com mais frequência e com o desejo da participação de Magali nos episódios comunicativos. A estratégia pedagógica de trabalhar com os alunos em grupo e de forma lúdica ampliou a frequência das interações. Tal prática pareceu ter trazido a ampliação de ideias e mudou a concepção de que a escola é um lugar apenas para aprender formalmente.

Alguns dos alunos demonstraram mais responsividade ao interagir com Magali, no sentido de prover-lhe ajuda, ao oferecer-lhe água, ligar o ventilador para refrescá-la, procurar o remédio para sua dor de cabeça e pegar letras indicadas por ela.

O emprego da comunicação simbólica pareceu ter ajudado Magali a organizar melhor o pensamento, principalmente nas narrativas de vídeo.

Ao final da pesquisa, Magali apresentou mais confiabilidade no sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada para facilitar a emissão de suas mensagens, pois sempre solicitava o Plano Inclinado 2, com as figuras pictográficas, para facilitar-lhe a comunicação.

Com a introdução de sistemas de CAA em ambiente escolar, foi possível observar um aumento considerável na interação social dos alunos após o desenvolvimento de atividades nas quais eram utilizados cartões pictográficos. A importância da utilização do sistema e da necessidade de sua ampliação tem sido notória por parte de Magali, pois quando a aluna não tinha à sua disposição uma determinada figura, ela buscava algum recurso à sua frente para poder transmitir sua ideia aos interlocutores.

A escola é o lugar de aquisição mais formal do conhecimento culturalmente construído, e os alunos são igualmente portadores de outros saberes culturais, profissionais, de

vivência de mundo. O trabalho pedagógico torna-se mais rico e significativo quando parte do conhecimento que o aluno traz para adequar o conteúdo escolar às suas realidades.

As turmas de jovens e adultos de séries iniciais são formadas, em sua maioria, por pessoas adultas acima de 30 anos, trabalhadores da construção civil, auxiliares de serviços gerais, camelôs, e que acreditam na importância dos estudos, mas não se percebem como produtores do saber. Na turma de Magali, a interação era algo quase inexistente, os relacionamentos interpessoais não fluíam. Apesar de estarem juntos na mesma turma, por um período de dois a três anos, os alunos desconheciam o nome uns dos outros e quase não conversavam entre si.

Parece claro que os alunos jovens e adultos, diante de situações de preconceito e de discriminação enfrentadas por não terem conseguido sucesso no processo de alfabetização ou por não terem podido dele participar, trazem em si marcas que aumentam o fosso entre o saber e o poder. Em sua concepção, se eles não sabem, logo não podem participar de discussões apresentadas pelo professor.

Em todo o Brasil encontramos pessoas ainda não alfabetizadas, denominadas por Paiva (2009) “Severinos, que conhecem uma dura realidade por não saberem ler e escrever, produzida pela exclusão social de seus semelhantes, dentre tantos os motivos, o de ser analfabeto”.

É de extrema importância que o professor conheça e considere os saberes informais dos alunos, estabelecendo uma ponte com o conhecimento instituído, valorizando assim cada aluno, para que ele se sinta confiante, estimulado e desafiado a expressar suas vivências, conhecimentos de mundo e opiniões sobre os conteúdos apresentados. Com efeito, Johnson, Baumgart, Helmstetter e Curry (1996) afirmam que quando os professores ouvem os estudantes e lhes respondem com um comportamento comunicativo, ambos modificam seus comportamentos. Os autores discutem também a importância de a escola preparar-se, planejando em equipe o trabalho que será desenvolvido e oferecido a alunos que apresentam comprometimentos severos de linguagem e que este deve se feito com o auxílio dos alunos em questão. Ter um aluno com deficiência na sala de aula é uma oportunidade para o professor e os estudantes aprenderem juntos. Nesse sentido, Gray (1997) destaca a importância da formação de professores e pedagogos na área de CAA, bem como da divulgação dos estudos que versem sobre o tema junto a profissionais e familiares de pessoas com prejuízos na comunicação.

Nas aulas em que foram tratados temas como direitos humanos e trabalhistas, alguns alunos interagiram com mais interesse, pois a discussão envolvia conhecimentos prévios que

eles haviam constituído a partir da própria experiência, como carteira assinada, valor do salário mínimo, férias e descanso remunerado, carga horária semanal e autonomia. Porém, esta temática não interessou Magali, pois ela ainda não visualizava essa possibilidade.

Os temas das interações de todos os participantes da turma de Magali versaram sobre assuntos acadêmicos e não acadêmicos. A maior parte das iniciativas interativas da professora era destinada a toda turma, sendo que algumas delas faziam com que Magali tomasse o turno na conversa, quando o tema lhe era significativo. Nesses momentos, ela vocalizava algo, olhando para a professora, mas nem sempre obtinha a atenção desejada, pois a professora não percebia sua intenção comunicativa. Houve poucas interações da professora dirigidas especialmente a Magali, visando verificar seus conhecimentos.

Outro aspecto que merece considerações é o fato de Magali ser compreendida em família. Seus pais entendiam suas mensagens mais facilmente, como se tivessem desenvolvido um código diferente de comunicação. Em casa, ela não percebia que seus interlocutores tinham dificuldades em compreendê-la. Para Magali, somente na escola esse problema emergiu. Nos episódios comunicativos nos quais os interlocutores apresentaram dificuldades para compreender Magali, percebia-se claramente o quanto era cansativo para ela tentar fazer-se compreender. Nas narrativas sobre vídeos assistidos, quando Magali conseguia construir a mensagem para a interlocutora, ela jogava o corpo para trás, recostando-se na cadeira e vocalizando “Uff! Ai!”, e “sorria”.

Ao longo do tempo, a observação do comportamento comunicativo de pessoas com prejuízo severo de comunicação possibilita o conhecimento de suas necessidades e de seus desejos, e, conseqüentemente, o planejamento de estratégias e subsídios para efetuar a comunicação. Neste sentido, Iacono, Carter e Hook (1998) apontam para a importância da identificação da intencionalidade comunicativa em estudantes com severos e múltiplos prejuízos da fala.

O indivíduo que apresenta prejuízos severos de fala e motores, quando é levado a outros ambientes, passa a não se comunicar somente em casa. É de fundamental importância que ele possa interagir no ambiente escolar e nos diversos grupos sociais dos quais faça parte, sejam eles religioso, de lazer, ou profissional. Para tanto, é necessário haver uma parceria entre os familiares e as pessoas com quem se relaciona. Acredita-se que se tivesse havido mais parceria entre o corpo da escola e os pais de Magali, ela poderia ter alcançado mais desempenho.

Hunt, Soto, Maier, Müller e Goetz (2002) realizaram estudos sobre parcerias ocorridas em escola regular contendo aluno especial matriculado, e indicaram a importância de

desenvolvimento do sentimento de cooperação entre os integrantes da turma e os da comunidade escolar (funcionários da escola, pais e equipes interdisciplinares) para que o trabalho com alunos com inaptidões na área da comunicação tenha melhor êxito, como mostra a afirmação a seguir:

Quando pais, pedagogos, e pessoal de educação geral e especial estão trabalhando juntos, como uma equipe, eles compartilham a responsabilidade pelo sucesso do aluno ou seja, a responsabilidade é de todos os envolvidos e não apenas da família, ou da escola, ou dos terapeutas... (p. 34).

Na presente pesquisa, a cooperação entre os alunos e Magali pode ser observada quando os colegas a auxiliavam a manusear o sistema simbólico, efetuando varreduras, e atendendo aos seus pedidos. A recomendação dos autores de que esforços sejam envidados para a aproximação da família com a escola merece especial destaque, embora isso possa envolver diversos obstáculos. Muitos familiares de pessoas com deficiência abandonam certas práticas de acompanhamento e de tratamento destinadas a elas por não perceberem avanços. No caso de Magali, por ela ser adulta, somente o pai frequentava a escola para levá-la, mas não estabelecia diálogo com os funcionários e professores da escola, interagindo apenas para fins estritamente necessários.

As funções comunicativas ocorridas predominantemente no Estudo I foram Comentário (C), na fase Linha de Base, e Pedido de Informação e Resposta a Pedido de Informação na fase Ensino I. Foi notório o aumento da maioria das funções comunicativas na fase Ensino I, comparado à Linha de Base, já que nesta fase os alunos foram observados de forma livre em suas atividades, sem nenhum tipo de intervenção.

No Estudo I, a temática interacional predominante foi a interpessoal (TI), ou seja, Magali e os interlocutores realizaram interações nas quais os assuntos não eram acadêmicos, estavam relacionados a eventos descontraídos, que ocorriam em sala e no cotidiano da vida de cada um. Na observação das sessões, houve pouca interação da professora com Magali em relação à avaliação de conhecimento acadêmico. Em geral, a professora interagia com a aluna informalmente. O mesmo acontecia com os alunos. Somente com a introdução do sistema simbólico e com a organização de atividades lúdico-pedagógicas, nas quais os alunos sentaram-se em duplas ou grupos, foi que os episódios interacionais se ampliaram, e conseqüentemente as temáticas dos episódios interativos que tiveram predominância foram a lúdico-pedagógica, uma vez que elas ocorreram em situações de jogo, conforme o trecho da sessão 1, do Ensino II, do Estudo I exemplifica:

A turma foi arrumada em dois grupos, contendo quatro alunos cada, para brincar com o Jogo da Memória dos nomes da turma.

O grupo no qual a aluna Magali encontrava-se era composto pelas alunas Cremilda, Almerinda e Carmem.

Carmem vira duas cartas, mostra para as colegas e diz:

– Tá igual. Vai.

Cremilda ri e pega duas cartas. Como não faz par, coloca as cartas sobre a mesa e pergunta:

– Quem é agora?

Almerinda prossegue o jogo, desvira uma carta, olha para ela e diz:

– Mulherzinha. Ih! Essa mulher sumiu. Depois vira a carta e a coloca sobre a mesa.

Carmem fala para Almerinda:

– Não tem que virar. Tem que amostrar a carta e tirar outra.

Almerinda fala:

– Ah! É assim? E pega outra carta. Vê que é a fotografia da professora, “ri” e fala:

– É a professora Sthefanie.

Eu pergunto:

– E a Magali, já jogou?

Creuza fala:

Não, ela está fazendo para ela. E aponta para a Carmem

Eu expliquei às alunas que elas deveriam virar as cartas que Magali indicasse.

Creuza diz:

– Ah é? E pergunta a Magali:

– Qual carta você quer que eu vire, Magali?

Magali movimenta a cabeça e o corpo na direção de uma carta.

Creuza pega a carta e pergunta-lhe:

– É esta?

Magali movimenta a cabeça positivamente e diz:

– É! E movimenta o corpo e a cabeça para outra carta.

Almerinda pergunta a Magali:

– É essa aí?

Magali diz: É! E movimenta a cabeça positivamente.

(...)

O Ensino II do Estudo I proporcionou contato dos alunos com os nomes dos colegas e da professora (Bingo e Jogo da Memória dos nomes dos participantes da turma), bem como aprendizado dos mesmos. Convém destacar, nesta fase, a ampliação considerável de episódios de interação entre todos os alunos, não apenas de Magali. Esse fenômeno foi ocasionado pela introdução do sistema simbólico em situação lúdica, que levou à necessidade de utilização concomitante de outras modalidades de expressão (simbólica, vocal, verbal, expressão facial...) de forma a desenvolver as atividades de jogos.

No Estudo II, narrativas sobre vídeos, as estratégias mais frequentemente usadas pela interlocutora para favorecer a comunicação com Magali foram: Clarificação, Incentivo ao Relato e Comentário, seguidas das estratégias Incentivo ao Uso de Comunicação Multimodal e Síntese. Já na narrativa livre de episódio de vida, as estratégias mais frequentes aparecem na seguinte ordem: Incentivo ao Relato, Comentário e Clarificação.

A descrição de episódio a seguir mostra exemplos das estratégias que se fizeram mais presentes no Estudo II:

Magali assistiu o vídeo *What's that?* e começa a recontá-lo para a interlocutora, utilizando pictogramas fixados no Plano Inclinado 2:

A interlocutora incentiva Magali a recontar a história que assistiu:

– Você assistiu o vídeo Magali? Então, conte-me tudo, não me esconda nada!!!!

Magali aponta o pictograma CASA e vocaliza algo:

– Ee eo a aa.

A interlocutora solicita que Magali clarifique sua explanação:

– Casa? Entrou na casa? Quem entrou na casa, Magali?

Magali aponta para o pictograma PÁSSARO, expandindo seu comentário e vocaliza:

– Aio.

Interlocutora: – Quem entrou na casa? Um passarinho? O passarinho entrou na casa?

Magali vocaliza: – É!

Interlocutora: – É isso mesmo? Foi o passarinho quem entrou na casa?

Magali movimenta a cabeça negativamente e aponta a figura JARDIM, expandindo mais uma vez seu comentário.

A interlocutora arruma os pictogramas PÁSSARO e JARDIM e fala: – Ah!!!! O passarinho foi para o jardim, é isso?

Magali vocaliza: – É!

Interlocutora: – Ah! O passarinho foi para o jardim. Muito bem!!!

Este trecho, destacado da sessão 2 do Estudo II revela o incentivo ao relato e solicitações de clarificação de mensagem realizados pela interlocutora, bem como as expansões de comentário elaboradas por Magali.

A clarificação de mensagem é apontada por von Tetzchner (NUNES, TUBAGI, CAMELO, MAGALHÃES, ALMEIDA e PAULA, 2003) como a estratégia de intervenção que apresenta duas finalidades: demonstrar ao usuário de Comunicação Alternativa e Ampliada que há necessidade de utilização de mais de um símbolo/palavra para torná-la compreensível durante as conversações; estimular a expansão dos seus enunciados, com a inclusão de outros símbolos que possam clarificar, especificar ou operacionalizar o símbolo inicial e a mensagem como um todo.

A extensão de sentenças foi um dos aspectos também identificados por Nunes, *et al.* (2003). As autoras destacam que é comum os usuários de Comunicação Alternativa e Ampliada, no processo inicial de aquisição de habilidades de conversação, utilizarem apenas uma única palavra/pictograma para enunciar suas narrativas. Elas advertem para a importância de ser oferecida uma ampla diversidade de pictogramas representando várias categorias semânticas (pessoas, ações, objetos, localizações etc.) para garantir sentenças mais claras.

Ao realizarem um estudo sobre os processos comunicativos de alunos com comprometimento na expressão oral de uma turma de uma Escola Especial do município do Rio de Janeiro, e procederem à formação de professores para introduzir os recursos de CAA nas práticas pedagógicas, Nunes, Brito, Sant'Anna, Togashi, Walter e Schirmer (2008) descreveram as modalidades e funções comunicativas empregadas pelos alunos oralizados e não oralizados nas interações sociais em sala de aula. Neste sentido, a modalidade de

comunicação mais frequentemente empregada pelos alunos não oralizados, e por alguns alunos capazes de falar, foi a gestual. Essa modalidade envolvia gestos manuais, expressões faciais e movimentos corporais, acompanhada ou não de outra modalidade. A comunicação gráfica (utilização de pictogramas, figuras ou desenhos dispostos ou não em pranchas de comunicação) foi utilizada pelos alunos não oralizados e por alguns alunos oralizados. A professora e as assistentes de pesquisa se expressavam frequentemente por meio da fala acompanhada de gestos e do uso de pranchas com pictogramas, ao interagirem com os alunos.

As funções comunicativas que se apresentaram mais frequentemente nas mensagens emitidas pelos alunos foram: respostas à iniciativa de outra pessoa, resposta a perguntas fechadas ou abertas, resposta ao comentário emitido por alguém e solicitação para desempenhar alguma ação. As funções comunicativas consideradas como iniciativas – solicitação de atenção, nomeação, resposta emocional e comentários – apresentaram-se com frequência razoável.

Ao oferecermos recursos de CAA para indivíduos não oralizados, é importante que eles percebam sua funcionalidade e amplitude para a conquista de autonomia comunicativa. Assim, acredito que o mais importante neste estudo foi observar que Magali percebeu a importância da utilização do sistema simbólico. Em todas as sessões de narrativas de vídeo e de episódios de sua vida (Estudo II), após 1 a 2,5 minutos (em média) de narrativa, Magali percebia que a interlocutora não a estava compreendendo. Depois de várias repetições do enunciado, sem sucesso, solicitava então o Plano Inclinado 2, contendo as figuras que a auxiliariam, facilitando assim a emissão de suas mensagens.

Pesquisas semelhantes a esta, versando sobre interação com pessoas com múltiplas deficiências e com prejuízos severos de fala em ambiente de escola regular, são muito reveladoras.

Nunes, Brito, Togashi, Brando, Danelon, Gomes e Larrate (2009) desenvolveram um estudo que analisou os efeitos da introdução dos recursos da comunicação alternativa (caixa e álbum de comunicação) em uma turma de uma Escola Especial da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, composta de cinco alunos com paralisia cerebral e deficiência mental, sendo dois alunos falantes e três com comprometimento grave na fala, cujas idades variavam de 16 a 26 anos. A independência comunicativa dos alunos e a vontade de conversar com os colegas foram alguns dos efeitos constatados com a introdução dos recursos da comunicação alternativa. Os alunos perceberam que podiam afetar o colega, sem a intermediação interativa da professora, mesmo que este não falasse. Outro aspecto percebido foi o aumento da

frequência de iniciativas de interação dos alunos para com a professora e da professora para cada aluno, proporcionando mais dinamismo às aulas.

Um outro estudo que buscou favorecer a comunicação em sala de aula entre professor de uma Escola Especial da cidade do Rio de Janeiro e seus alunos com deficiências físicas e deficiências múltiplas, cujas idades variavam entre 9 e 27 anos, através do emprego de recursos da CAA, foi realizado por Brito, Nunes, Sant'anna e Togashi (2009). As autoras concluíram, dentre diversos aspectos, que o emprego dos referidos recursos favoreceu e incentivou crescentemente a comunicação entre alunos usuários de CAA, bem como as interações entre todos os personagens da turma estudada, aumentando igualmente o interesse nas atividades pedagógicas propostas pela professora.

Ham e Mirenda (2006) realizaram um estudo sobre os resultados pós-escolares de manutenção de uso de sistemas de CAA por oito indivíduos com deficiências (sequela de paralisia cerebral, deficiência intelectual, espectro do autismo, surdo-cegueira), entre 18 e 20 anos, que concluíram o Ensino Médio, sem no entanto receberem certificação que indicasse o cumprimento do currículo básico. Quatro deles haviam cursado classes especiais ou salas de recursos, e os outros quatro frequentaram parcialmente classes regulares. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos não utilizou os sistemas de CAA em casa, pois seu uso se restringia ao ambiente escolar, não sendo permitido que os alunos os levassem para os lares após a terminalidade escolar. A não formação dos familiares também foi um dos aspectos apontados no estudo.

Os resultados da presente pesquisa demonstraram-se satisfatórios quanto à ampliação das habilidades comunicativas de Magali. Acredita-se que se ela tivesse frequentado a escola quando criança, sendo-lhe oferecidos recursos do sistema simbólico, teria tido mais possibilidades comunicativas que facilitariam seu processo de ensino-aprendizagem, a independência e a autonomia, elevando, assim, sua autoestima. Cabe relatar que, quando iniciei o acompanhamento itinerante a Magali, ela desconhecia animais, frutas e outras categorias. Não porque apresente sequelas da paralisia, pois é frequente a associação desta condição com a deficiência intelectual, mas por carência de oferta, de vivência de mundo.

Sturm (1998) ressalta a importância de matricular em escolas regulares, o mais precocemente possível, pessoas que apresentem distúrbios de linguagem que comprometam sua comunicação. Aponta ainda a necessidade de se oferecer estrutura física e de recursos humanos a essas escolas, sobretudo os recursos de CAA adequados à faixa etária e aos comprometimentos que o aluno apresente.

Para esta pesquisa, procurou-se observar as intenções comunicativas de todos os

participantes para prover e adequar as atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas aos seus interesses e, assim, estimular o processo comunicativo. Os alunos que participaram desta pesquisa pareceram ter tido alguns ganhos, principalmente no que diz respeito à interação social e ao reconhecimento da capacidade de Magali. O trabalho desenvolvido com o auxílio dos recursos da CAA é uma possibilidade indispensável para favorecer a melhoria da qualidade de vida de pessoas que apresentem transtornos temporários ou permanentes na comunicação, e no que diz respeito à sua integração em ambientes escolares, dentre outros. Portanto, este tema vem colaborar com a produção de conhecimento em nosso país no que diz respeito a compreender os usuários de CAA, bem como atender às suas expectativas, visando à sua inclusão social, exercendo, participativamente, sua cidadania.

Esta pesquisa foi apenas o início de um trabalho que envolveu as possibilidades dos sistemas de CAA para alunos com deficiências múltiplas e prejuízo severo de fala matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos como agente facilitador da comunicação, visando a uma interação maior e um melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Soto (2009) sugere que as escolas realizem adaptações curriculares relativas à oferta de estratégias e recursos que apoiem a construção da linguagem e a aquisição de habilidades sociais e de conversação de pessoas com prejuízos severos de fala. A autora indica que a maioria dos estudos existentes sobre CAA destaca significativo aumento da interação e da participação em sala de aula, como efeito da introdução de sistemas simbólicos.

Durante a realização das atividades lúdico-pedagógicas na sala de aula de Magali que envolveram a utilização de recursos simbólicos, alguns alunos fizeram comentários sobre seu efeito facilitador à alfabetização, confirmando que os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada ampliam as possibilidades de aquisição da lectoescrita dessa população, conforme a descrição de episódio a seguir demonstra:

Os alunos estavam divididos em dupla, completando os quadrinhos da cartela do jogo Quem é o Cantor? utilizando letras móveis. A dupla Brenda e Magali estava com a cartela Alcione. Observando que Magali apontava corretamente algumas letras correspondentes ao nome, Brenda dirigiu-me a seguinte declaração:— Professora, acho muito importante este trabalho que a senhora está fazendo com a Magali, porque mostra pra gente que ela também aprende e sabe um monte de coisas. Nós não temos problema nenhum e estamos aqui, aprendendo a ler. Ela tem problema e já sabe muitas letras.

Portanto, este estudo não se esgotou, ao contrário, deixa em aberto a continuidade do emprego de sistemas de CAA em ambiente escolar, visando à alfabetização dessa população. Cabe ressaltar, em próximos estudos, a necessidade de observar e buscar estratégias para um

trabalho conjunto, que envolva todos os profissionais da escola e os membros da família, para que a comunicação possa acontecer eficaz e plenamente, não só na escola, mas além de seus muros, em busca de novas investigações, de novos aprendizados, de novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES-BRITO, D.; NUNES, L. R.; SANTANNA, S. R.; TOGASHI, C. *Interesse , interação social e formas comunicativas de alunos especiais em sala de aula* In: Nunes, L. R. Relatório final da pesquisa Promovendo a Inclusão Comunicativa de Alunos não Oralizados com Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla. Rio de Janeiro: CNPq 473360/2007-1; 2009.
- AGUIAR, A. A. R. *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental*. [tese]. São Paulo. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; 2006.
- ALLAIRE, J. H.; GRESSARD, R. P.; BLACKMAN, J. A.; HOSTLER, S. L. *Children with Severe Speech Impairments: Caregiver Survey of AAC Use*. *Augmentative and Alternative Communication*. 7(4): 248-255, 1991.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Report: Augmentative and Alternative Communication*. 33(Suppl.5): 9-12, 1991.
- ANGELO, D. H.; KOKOSKA, S. M.; JONES, S. D. *Family Perspective on Augmentative and Alternative Communication: Families of Adolescents and Young Adults*. *Augmentative and Alternative Communication*. 12(1): 13-20, 1996.
- BALANDIN, S.; IACONO, T. *Topics of Meal-Break Conversations*. *Augmentative and Alternative Communication*. 14(3): 131-146, 1998a.
- _____. *A Few Well-Chosen Words*. *Augmentative and Alternative Communication*. 14(3): 147-161, 1998b.
- _____. *Crews, Wusses and Whoppas: Core and Fringe Vocabularies of Australian Meal-Break Conversations in the Workplace*. *Augmentative and Alternative Communication*.; 15(2): 95-109, 1999.
- BASIL, C. *Os alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação*. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 3: 252–271, 1995.
- BEUKELMAN, D. R.; GARRETT K. L. *Augmentative and Alternative Communication-for Adults with Acquired Severe Communication Disorders*. *Augmentative and Alternative Communication*. 4(2): 104-121, 1988.
- BEUKELMAN, D. R.; YORKSTON, K. M. *Augmentative and Alternative Communication Application for Persons with Severe Acquired Communication Disorders: An Introduction*. *Augmentative and Alternative Communication*. 5(1): 42-48, 1989.
- BEUKELMAN, D. R.; FAGER, S.; BALL, L.; DIETZ, A. *AAC for Adults with Acquired Neurological Conditions: A Review*. *Augmentative and Alternative Communication*. 23(3): 230-242, 2007.

BLISCHAK, D. M.; LLOYD, L. L. *Intervention Report: Multimodal Augmentative and Alternative Communication: Case Study*. *Augmentative and Alternative Communication*. 12(1): 37-45, 1996.

BLISS, C. *Semantography: Blissymbolics*. Sydney: Semantography Publications; 1965.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm

_____. *Lei Ordinária nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau, e da Outras Providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; 1988.

_____. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 out. 1989.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 14 jul. 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Lei nº 7.853/ 89 instituída pelo Decreto nº 914/ 93 e regulamentada pelo Decreto nº **3.298/ 99**. Brasília, DF: Corde, 1994a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial: Um direito assegurado*. Brasília: MEC/ Seesp; livro 01, p. 15, 19, 1994b.

_____. *Lei Federal nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 22 dez. 1996, 134 (248), 1996.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC/ Seesp; 1999.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil* de 9 de junho de 2000. Brasília: MEC; 2000a.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC; 2000b.

_____. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular*. 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. 2001a.

_____. *Resolução CNE/CEB N° 2*, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 11 de setembro de 2001*. Brasília: MEC; Seção 1E, p. 39-40. 2001b.

_____. Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Declaração de Guatemala: 1999. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 10 de outubro de 2001c*. Brasília: MEC/ Seesp; 2001c.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ Seesp; 2001d.

_____. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Brasília: MEC/ Seesp; 2001e.

_____. *Lei Federal n° 10.436*: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 25 de abril de 2002*. Brasília: MEC/ Seesp; 2002.

_____. *Lei Federal de n° 10.639*: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Publicado no *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 10 de janeiro de 2003*. Brasília: MEC; 2003a.

_____. *Declaração de Madri*: "Não discriminação mais ação positiva igual a inclusão social". Congresso Europeu de pessoas com Deficiência. Tradução Sasaki, R. K. Brasília: MEC/ Seesp; 2003b.

_____. *Grupo de Trabalho Inclusão para Pessoas com Deficiência: Inclusão de Pessoas com Deficiência*. MPF – PFDC. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União; Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão; 2006a.

_____. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC/ Seesp; 2006b.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; 2008.

_____. Ministério Público Federal. *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789*. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acessado em: 2009.

_____. Ministério Público Federal. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acessada em jan. de 2010. (2010a).

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília:

Ministério da Justiça. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: jan. de 2010. (2010b)

_____. Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 14-25 de junho de 1993. Procuradoria Geral da República. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informacao-e-comunicacao/eventos/eventos/direitos-humanos/conferencia-nacional-de-direitos-humanos/11a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/conf-nacional-de-direitos-humanos/documentos/instrumentos-internacionais/Declarac255eo%20e%20Plano%20de%20Ac255eo%20-%20Viena.pdf>> Acesso em: janeiro de 2010. (2010c).

_____. Declaração de Manágua. Ministério Público do Distrito Federal. 03 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_05.htm>. Acesso em jan de 2010. (2010d).

BRUNO, J.; GOEHL, H. *Comparison of Picture and Word Association Performance in Adults and Pre-literate Children*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 9, (2), p.70-79, 1991.

BRYEN, D. N.; CAREY, A.; FRANTZ, B. *Ending the Silence: Adults who Use Augmentative Communication and their Experiences as Victims of Crimes*. *Augmentative and Alternative Communication*.; 19(2): 125-134, 2003.

CAMPEÃO, M. S. *Proposta de Ensino de Bocha para Pessoas com Paralisia Cerebral*. [Dissertação]. Faculdade de Educação Física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2002.

CAPOVILLA, F. C. *Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: Boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos*. In: E. Alencar (Org.), *Tendências e desafios de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 196-211, 1994.

_____. *Sistemas especialistas de multimídia em educação especial*. In: Nunes, L. R. O. P. (ed.) *Prevenção e intervenção em educação especial*. Rio de Janeiro, RJ, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Coletâneas da ANPEPP, v 1, (14), 1996.

CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.; FEITOSA, M.D.; SEABRA, A.G. *ImagoVox: Porta voz eletrônico para pacientes neurológicos*. *Anais da I Jornada USP-SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações: São Paulo, SP*, p. 443-448, 1993.

CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C.; DUDUCHI, M.; THIERS, V. O.; SEABRA, A. G.; GUEDES, M. *Instrumento computadorizado para exploração de habilidades linguísticas e de comunicação simbólica em paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo: Bliss-Comp v40s*. *Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações: São Paulo*, p. 8, 1994.

CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C.; DUDUCHI, M.; CAPOVILLA, A.G.S.; RAPHAEL, W.D.; GUEDES, M. *UltraActive: Computerized multimedia expert AAC system*. *Proceedings of the VII Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication: Vancouver, Canada*, p. 167-168, 1996.

CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C.; DUDUCHI, M.; GONÇALVES, M.J.; CAPOVILLA, A.G.S. *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.

CAPOVILLA, F.C.; 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*. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v 1, (1), p. 201-248, 1997.

CAPOVILLA, F.C.; NUNES, L.R.; NUNES, D.R.; ARAÚJO, I.; NOGUEIRA, D.; BERNAT, A.B.; CAPOVILLA, A.G. *Desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série: Tabelas de normatização fluminense baseadas e aplicação coletiva em sala de aula da tradução brasileira do Peabody Picture Vocabulary Test*. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), p. 371-430, 1997.

CAPOVILLA, F.C.; DUDUCHI, M.; MACEDO, E. C. *Sistema de Multimídia para Comunicação Picto-silábica: Análise de seis meses de uso domiciliar de ImagoVox por mulher com paralisia cerebral*. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*. USP: São Paulo, v 2, (3), 1998. INDICAR AS PAGINAS

COLL, C.; PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, v 3, p. 252, 1995.

COLEMAN, C. L.; MEYERS, L. S. *Computer Recognition of the Speech of Adults with Cerebral Palsy and Dysarthria*. *Augmentative and Alternative Communication*. v 7, (1), p. 34-42, 1991.

COLLIER, B.; MCGHIE-RICHMOND, D.; ODETTE, F.; PYNE, J. *Reducing the Risk of Sexual Abuse for People who use Augmentative and Alternative Communication*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 22, (1), p. 62-75, 2006.

CRESS, C. J.; KING, J. M. *AAC Strategies for People with Primary Progressive Aphasia without Dementia: Two Case Studies*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 15, (4), p. 248-259, 1999.

DANA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando Observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon, 1986.

DANTAS, D. C. L.; MARTINS, L. A. R. *Jovens e adultos com deficiência mental na escola regular: as práticas dos professores entre limites e possibilidades de uma ação pedagógica inclusiva*. Anais do III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. 9 a 12 de set. de 2008. UFRN: Natal: RN, 2008.

DE PAULA, R., MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar*. Desenvolvimento de um Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas de Alunos Não-Falantes em Ambiente Escolar.

Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP, Marília: 2007.

DELAGRACIA, DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. *Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar*. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de não-falantes em situação familiar. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DE PAULO, A. *Pequeno dicionário jurídico*. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

DRAGER, K. D. R & REICHLER, J. E. *Effects of Age and Divided Attention on Listeners' Comprehension of Synthesized Speech*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 17, (1), 109-119, 2001.

DUNN, L. M.; DUNN, L. *Peabody Picture Vocabulary Test – revised*. Circle Pines, USA: American Guidance Service, 1981.

DUNN, L. M.; PADILLA, E. R.; LUGO, E.; DUNN, L. M. *Manual del Examinador para el Test de Vocabulario en Imagens Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test)*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, Publishers Building, 1981.

FAGER, S.; HUX, K.; BEUKELMAN, D. R.; KARANTOUNIS, R. *Augmentative and Alternative Communication Use and Acceptance by Adults with Traumatic Brain Injury*. *Augmentative and Alternative Communication*. Universidade de Miami, Oxford, Ohio, v 22, (1), pp.37-47, ISSN 0743-4618, 2006.

FAGUNDES, A. J. *Descrição, definição e registro de comportamento*. S. Paulo: Edicon, 1992.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. *A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2005.

FEITOSA, M. D.; MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G.; THIERS, V. O. *Sistemas computadorizados de comunicação e de ensino para paralisia cerebral baseados na linguagem Bliss*. *Anais da II Jornada USP-SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações*, out. de 1994. São Paulo, p. 343-352, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Escolar: Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRIER, L. J. *Clinical Study of a Dysarthric Adult Using a Touch Talker with Words Strategy*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 7, (4), p. 266-274, 1991.

FISCHINGER, R. S. *Paralisia Cerebral*. São Paulo: Panamed. 3ª ed, 1984.

FOLEY, B. E.; POLLATSEK, A. *Phonological Processing and Reading Abilities in Adolescents and Adults with Severe Congenital Speech Impairments*. *Augmentative and*

Alternative Communication, Universidade de Miami, Oxford, Ohio. v 15, (3), p. 156-173, ISSN 0743-4618, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FRIED-OKEN, M.; HOWARD, J. M. & STEWART, S. R. *Feedback on AAC Intervention from Adults Who Are Temporarily Unable to Speak*. *Augmentative and Alternative Communication*. 7 (1): 43-50, 1991.

GARCIA, L. ; OLIVEIRA, L. C. (2008). *O Eugênio*: Software desenvolvido em março de 2008 no âmbito do projeto CAPE - Comunicação Aumentativa em Português Europeu, financiado pelo programa CITE IV do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.l2f.inesc-id.pt/~lco/eugenio/http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=7112>>. Acesso em: jan de 2010.

GARRETT, K. L.; BEUKELMAN, D. R.; LOW-MORROW, D. *A Comprehensive Augmentative Communication System for an Adult with Broca's Aphasia*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 5, (1), p. 55-61, 1989.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____. *Questões Atuais de Educação Especial. A integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*, v I. Rio de Janeiro: Livraria Sete Letras, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. In: BRASIL. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Ano 1 (1). Brasília: MEC/ SEESP, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, M. V. *Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Glat. (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLENNEN, S. L.; SHARP-BITTNER, M. A. & TULLOS, D. C. *Augmentative and Alternative Communication Training with a Nonspeaking Adult: Lessons from MH*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 7, (4), p. 240-247, 1991.

GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C.; DUDUCHI, M. & CAPOVILLA, F.C. *Computerized Pictogram Ideogram Communication System for cerebral palsy: preliminary data*. *Annals of the Third ECART- European Conference on the Advancement of Rehabilitation Technology*, Lisboa: Portugal, p. 92-94, 1995.

GONÇALVES & E. C. MACEDO (Orgs). *Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva – Uma perspectiva Multidisciplinar*. São Paulo: EDUNISC.

GRAY, S. AAC in Educational Setting. Glennen, S. L.; Decoste, D. C. *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. London: Singular Publishing Group, Inc. , p. 547-597, 1997.

HAM, B.; MIRENDA, P. *Post-School Quality of Life for Individuals with Developmental Disabilities Who Use AAC*. *Augmentative and Alternative Communication*, 22 (2), p. 134-147, 2006.

HEHNER, B. (Ed.). *Blissymbols for use*. 4ª edição. Blissymbolics Communication Institute, Ontário, Canadá, 1980.

HIRDES, J. P.; ELLIS-HALE, K.; HIRDES, B. P. Prevalence and Policy Implications of Communication Disabilities among Adults. *Augmentative and Alternative Communication*, v 9, (4), p. 273-280, 1993.

HUNT, P.; SOTO, G.; MAIER, J.; MULLER, E.; GOETZ, L. *Collaborative Teaming to Support Students with augmentative and Alternative Communication Needs in General Education Classrooms*. *Augmentative and Alternative Communication*, 18 (1), p. 20-35, 2002.

IACONO, T; CARTER, M.; HOOK, J. *Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities*. *Augmentative and Alternative Communication*, 14 (2), p. 102-114, 1998.

JANUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JOHNSON, R. M. *The Picture Communication Symbols*, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co, 1981.

_____. *The Picture Communication Symbols*, Book II, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson, 1985

_____. *The Picture Communication Symbols*, Book III, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson, 1992.

_____. *Boardmaker: The picture communication symbols: libraries on disk*. Porto Alegre: Click – Tecnologia Assistiva, 2004.

JOHNSON, J. M.; BAUMGART, D.; HELMSTETTER, E.; CURRY, C. A. *Augmentating Basic Communication in Natural Contexts*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. (7), p. 115 – 129, 1996.

KANNER, L. *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

KAZDIN, A. E. *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York; Oxford University Press, 1982.

KING, J. *Preliminary Survey of Speech-Language Pathologists Providing AAC Services in Health Care Settings in Nebraska*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 14, (4), p. 222-227, 1998.

KING, SPOENEMAN, STUART.; BEUKELMAN. Nevada, Nebraska, New Mexico, USA, 1995.

KOPPENHAVER, D. A.; EVANS, D. A.; YODER, D. E. *Childhood Reading and Writing Experiences of Literate Adults with Severe Speech and Motor Impairments*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 7, (1), p. 20-33, 1991.

LUCHSINGER, R.; ARNOLD, G. E. – *Voice-speech-language*. Belmont, C.A., Wadsworth, 1965.

LUFTIG, R.L.; BERSANI JR, H. A. *An Investigation of Two Variables Influencing Blissymbol Learnability with Nonhandicapped Adults*. *Augmentative and Alternative Communication*, Volume 1, nº 1, p. 32-37, 1985.

MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M.J.; SEABRA, A. G.; THIERS, V. O.; FEITOSA, M.D. *Adaptando um sistema computadorizado pictográfico para comunicação em paralisia cerebral tetra-espástica*. *Anais da II Jornada SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações*, São Paulo, SP, 1994.

MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; THIERS, V. O.; SEABRA, A. G.; DUDUCHI, M. *Instrumento computadorizado para exploração de comunicação pictográfica em paralisia cerebral com comprometimento cognitivo leve: PCS-Comp v40s*. *Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, p. 12. São Paulo, 1994.

MAHARAJ, S. *Pictogram Ideogram Communication*. In: *The George Reed Foundation for the Handicapped*. Regina, Canadá, 1980.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais*. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. Porto Alegre: Artes Médicas, v 3, p. 11, 1995.

MARTURANO, E. *Relação entre o julgamento da professora e o comportamento de seus alunos: estudo de caso*. *Psicologia*, 12 (3), São Paulo, p. 47-58, 1986.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MCCALL, F.; MOODIE, E. *Personnel Preparation: Training Staff to Support AAC Users in Scotland: Current Status and Needs*. *Augmentative and Alternative Communication*, 14, (4), p. 228-238, 1998.

MCNAUGHTON, D.; LIGHT, J. *Teaching Facilitators to Support the Communication Skills of an Adult with Severe Cognitive Disabilities: A Case Study*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 5, (1), p. 35-41, 1989.

MCNAUGHTON, D.; BRYEN, D. N. *AAC Technologies to Enhance Participation and Access to Meaningful Societal Roles for Adolescents and Adults with Developmental Disabilities who Require AAC*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 23, (3), p. 217-229, 2007.

MCNAUGHTON, D.; TAWNEY, J. *Comparison of Two Spelling Instruction Techniques for Adults Who Use Augmentative and Alternative Communication*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 9, (2), p. 72-82, 1993.

MENDES, FERREIRA e NUNES 2003.

MICHALAROS, J. A. et al. *Sistema de comunicação computadorizado para portadores de deficiência neuromotora*. Relatório Final de Projeto, Instituto Nacional de Tecnologia, 1990.

MIILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. (2006). *Analyses of the communicative functions expressed by language therapists and patients of the autistic spectrum (original title: Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico)*. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP)*, v. 18, (3), p. 239-248, set.-dez. 2006.

MURPHY, J. *Direct Work with Adults Who Use AAC: Comparison of Attitudes and Activities of Speech and Language Therapists and Non-speech and Language Therapists*. *Augmentative and Alternative Communication*, v 13, (1), p. 92-98. ISSN 0743-4618. Universidade de Miami, Oxford, Ohio, 1997.

NUNES, L.R. *Capacitação de recursos humanos em Educação Especial. Treinamento de pessoal de creche para identificação de bebês de risco e intervenção precoce*. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq (proc. 500237/90).Rio de Janeiro: 1995.

_____. *Linguagem e comunicação alternativa*. Tese defendida para o preenchimento do cargo de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução*. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. L. R. Nunes. Rio de Janeiro: Dunya, p.1-13, 2003.

_____. *Relatório final da pesquisa Promovendo a Inclusão Comunicativa de Alunos Não Oralizados com Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla*. Rio de Janeiro: CNPq 473360/2007-1, 2009.

NUNES, L. R.; TUBAGI, S.; CAMELO, R.; MAGALHÃES, A. P.; ALMEIDA, F. P.; PAULA, K. P. *Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de comunicação alternativa*. In: Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. L. R. Nunes. (Org.). Rio de Janeiro: Dunya, p. 143-169. 1 ed., 2003.

NUNES, L. R.; PELOSI, M. B., GOMES, M. R. (Org.). *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e Experiência*. v I. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/Finep, 2007.

NUNES, L.R.; TOGASHI, C.; BRITO, D.; BRANDO, A.; DANELON, M. C.; GOMES, H.; LARRATE, J. *Comunicação alternativa e interação social em sala de aula*. In: Nunes, L. R. Relatório final da pesquisa Promovendo a Inclusão Comunicativa de Alunos Não Oralizados Com Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla. Rio de Janeiro: CNPq 473360/2007-1, 2009.

NUNES, L.R.; TOGASHI, C.; BRITO, D., SANTANNA, S. R. *Promovendo a Comunicação com Alunos não Oralizados em Sala de Aula*. In: Relatório final da pesquisa Promovendo a Inclusão Comunicativa de Alunos Não Oralizados Com Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla. Nunes, L. R.. Rio de Janeiro: CNPq 473360/2007-1, 2009.

NUNES, L. R.; TOGASHI, C.; BRITO, D. A.; SANTANNA, S. R. *Interações com alunos não oralizados em sala de aula*. Anais do III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2009.

NUNES, L. R. O. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. E MENDES, E. G. (1998). *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras. Apud Mendes, E. G., Ferreira, J. R. e Nunes, L. R. O. P. Integração/ Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: Inclusão Educacional: pesquisas e interfaces. Nunes Sobrinho, F. P. (org.). Rio de Janeiro: Livre Expressão, p. 98-149, 2003.

NUNES, L. R. O. P.; BRITO, D. A.; TOGASHI, C.; BRANDO, A.; DANELON, M. C.; GOMES, H., LARRATE, J. *Introdução dos Recursos da Comunicação Alternativa na Sala de Aula Alfa de Uma Escola Especial*. In: Leila Nunes. Relatório final da pesquisa Promovendo a Inclusão Comunicativa de Alunos não Oralizados com Paralisia Cerebral e Deficiência Múltipla. Rio de Janeiro: CNPq 473360/2007-1, 2009.

NUNES, L. R. O. P.; BRITO, D. A.; SANTANNA, S. R. S.; TOGASHI, C.; WALTER. C. F.; SCHIRMER, C. R. *Como Alunos sem Fala Articulada se Comunicam em Sala de Aula: Estudo Descritivo das Modalidades e Funções Comunicativas*. Manuscrito a ser publicado no livro pós congresso do III Congresso Brasileiro de Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos, nov. de 2008.

ODOM, A. C. & UPTHEGROVE, M. *Intervention Report: Moving toward Employment Using AAC: Case Study*. Augmentative and Alternative Communication, v. 13, (4), p. 258-262, 1997.

O'KEEFE, B. M. & DATTILO, J. *Teaching the Response-Recode Form to Adults with Mental Retardation Using AAC Systems*. Augmentative and Alternative Communication, v 8, (1), p. 224-233, 1992.

OLIVEIRA, E. C. *Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais: Rastreado alguns apontamentos para reflexão*. Vitória: XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2008.

OLIVEIRA, M. M. N. S. *Efeitos da Comunicação Alternativa para alunos com deficiências múltiplas em ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003.

ONU. *The Declaration on the Rights of Disabled Persons*. International Exchange News:, Washington, D.C., v. 22, (3), p. 6-7, 1978.

_____. *Declaração dos Direitos da Criança* (1959). Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: jan de 2010. (2010a).

_____. *Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas* (ONU, 1971). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>>. Acesso em jan. de 2010. (2010b).

PAIM, Isaías. Curso de Psicopatologia. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, J. “*Somos tantos severinos...*”: Os outros brasileiros não-alfabetizados. Palestra apresentada na Mesa redonda 6. V Seminário Internacional: As redes de conhecimentos e as tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 04 de jun. de 2009.

PANHAN, H. M. S. *O LM Brain como recurso tecnológico na intervenção em comunicação suplementar e/ou alternativa*. In: Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar. F. C. Capovilla, M. J. Gonçalves; E. C. Macedo (Orgs.), p. 147-151. São Paulo: EDUNISC, 1998.

PATEL, R. Phonatory Control in Adults With Cerebral Palsy and Severe Dysarthria. *Augmentative and Alternative Communication*, v 18, (1), p. 2-10, 2002.

PELOSI, M. B. *Software Comunique – Software de autoria para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita de pacientes com dificuldades motoras graves*. In: A.A.F. Quevedo, J. R. Oliveira; M.T.E. Mantoan (Eds). *Modalidade e Comunicação: Desafios à Tecnologia e à Inclusão Social*. Campinas: Edição do Autor, p.173-176, 1999.

_____. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PEREIRA, O. S. *Educação integrada: somos todos responsáveis*. In: Revista Integração. Brasil: MEC/ Seneb, 3 (6), p.16-17, 1990.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. G. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: Inclusão Escolar. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (org.). São Paulo: Summus, p. 31-74. 2006.

RACKENSPERGER, T.; KREZMAN, C.; MCNAUGHTON, D.; WILLIAMS, M. B. & D'SILVA, K. *When I First Got It, I Wanted to Throw It Off a Cliff: The Challenges and Benefits of Learning AAC Technologies as Described by Adults who use AAC*. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (3), p. 165-186, 2005.

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. *An Analysis of Visual-Graphic Symbol Meanings for Two Nonspeaking Adults with Severe Mental Retardation*. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, (2), p. 109-114, 1989.

SANTOS, M. P. Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: Duas Leituras e Várias Consequências. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. L. H. Silva (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 2006.

SME/RJ. *Pressupostos do Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/sme>>. Acesso em dez de 2009.

SILVA, O. M. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, V. L. V.; NUNES, R. L. *Caracterização da Comunicação alternativa: perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro*. In: Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. L. R. Nunes., Rio de Janeiro: Dunya, p. 77-92. 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, p. 236, 1999.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUART, S. *Understanding the Storytelling of Older Adults for AAC System Design*. *Augmentative and Alternative Communication*. 16 (1), p.1-12, 2000.

STURM, J. *Literacy Development of AAC Users*. In: *Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. D. R. Beukelman & P. Mirenda. *Augmentative and Alternative Communication*. Paul H Brookes Publishing Cº: Baltimore – London – Toronto – Sidney, p. 355-390, 1998.

THIERS, V. O.; SEABRA, A. G.; MACEDO, E. C.; ARBEX, S. M.; FEITOSA, M. D.; CAPOVILLA, F. C. *Picture Communication Symbols System: Versão Computadorizada*. III Congresso do Núcleo de Pesquisa em Neurociências e Comportamento. São Paulo, nov. de 1993. Resumos do Congresso: São Paulo: p. 4-15, 1994.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TONELLO, M. *Almanaque Abril: guia da cidadania*. São Paulo, 2001.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem: Jomtiem, Tailândia, 5-9 mar, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde, 1994.

_____. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha; 1997.

_____. *Declaração de Cochabamba: Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos*, Cochabamba, 5-7 mar. 2001.

VANDERHEIDEN, G. C.; SMITH, R. O. *Application of Communication Technologies to an Adult with a High Spinal Cord Injury*. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (1), p. 62-66, 1989.

VELHO, G. *O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social*. In: *Desvio e divergência: uma crítica a patologia social*. G. Velho (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 10-59, 1989.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Portugal: Porto, 2000.

VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK, Whurr, 1996.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WOODCOCK, R. W.; CLARK, C. R.; DAVIES, C. O. *Peabody Rebus Reading Program*. Circle Pines. Minnesota: American Guidance Service, 1969.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informações à Diretora Geral da Unidade Escolar na qual a sujeito focal da pesquisa encontra-se matriculada



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Informações à Diretora Geral da Unidade Escolar na qual a sujeito focal da pesquisa
encontra-se matriculada**

Prezada diretora geral _____:

Solicito seu consentimento para realizar, em uma das turmas (PEJA __ Bloco __ – Turma: __) que compõe sua escola no período noturno, a pesquisa “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida por mim, professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ, sob a matrícula _____ e aluna do Doutorado em Educação da UERJ, Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, sob a orientação da Prof^a. Dr^a e pesquisadora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, da referida universidade. Os critérios para sua participação são: a) ser diretor da Unidade Escolar que possui em uma de suas turmas uma aluna, regularmente matriculada, tendo idade cronológica entre 30 e 40 anos, com deficiência motora (sequela de paralisia cerebral) e prejuízo severo na comunicação oral, sem deficiência auditiva; b) seu desejo que a Unidade Escolar na qual é gestora, sirva de local para realização da pesquisa.

Os objetivos desse estudo são: a) identificar e analisar as interações, as formas e as funções comunicativas de uma aluna do PEJA, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral, junto aos diversos interlocutores de sua turma que funciona no período noturno de uma escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, b) avaliar o efeito da introdução da CAA nas interações da participante em sala de aula, c) analisar narrativas feitas pela participante com o auxílio da CAA. O estudo terá duração máxima de 18 meses.

A aluna _____ foi selecionada para participar desta com base nos seguintes critérios: a) ser adulta, b) estar matriculada na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro c) ter deficiência motora, d) não ter comunicação funcional estabelecida, e) não possuir deficiência auditiva.

A participação da referida aluna na pesquisa consistirá em ser observada e filmada na escola, durante o desempenho de atividades pedagógicas rotineiras e de interação com colegas, professores e com a pesquisadora.

A sua própria participação como diretora geral da Unidade Escolar consistirá em ser entrevistada e solicitada a preencher pequenos questionários sobre o desenvolvimento escolar da aluna sujeito focal e sobre suas (dela) formas de comunicação. Os encontros para realizar tais entrevistas e preenchimento dos pequenos questionários sobre o desenvolvimento da referida aluna acontecerão na própria instituição, em dia de acompanhamento da mesma, não gerando outras despesas de deslocamento.

Os riscos relacionados à Unidade Escolar na qual você é gestora ser o local da realização da pesquisa poderiam estar relacionados a: algum aluno questioná-la sobre a presença da pesquisadora fazendo registro e filmagem das atividades escolares da turma ____, embora os demais alunos desta devam também autorizar a pesquisadora no sentido de realizar tais ações. Por outro lado, a participação de sua Unidade Escolar como local de realização da pesquisa proporcionará oportunidades ímpares de interação entre os alunos com a aluna sujeito focal da pesquisa e desta expressar seus pensamentos e sentimentos através de recursos de comunicação alternativa e ampliada - CAA.

Sua participação na pesquisa, enquanto diretora geral da Unidade Escolar selecionada, poderá dar-lhe oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora sobre: acessibilidade arquitetônica e de informática, dentre outras modalidades da Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares, progressos e

dificuldades de seus alunos, b) ler textos sobre CAA, c) participar das análises sobre a pesquisa e d) ser co-autora nas publicações resultantes desse estudo.

Você poderá cessar a autorização da pesquisa na Unidade Escolar na qual é gestora a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo relacional com a pesquisadora ou com a UERJ. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas pela aluna sujeito focal da pesquisa, podendo ser estendida a pessoas que tem prejuízos severos de fala. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na tese de doutoramento da pesquisadora que conduzirá ao estudo, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a Unidade Escolar na qual você é gestora ser o local de realização do estudo será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que, durante a pesquisa, a Unidade Escolar na qual é gestora e você serão identificadas por nomes fictícios.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e da participação da Unidade Escolar na qual é gestora, você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a Prof^a Ms e pesquisadora Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira pelos telefones (21) _____, (21) _____, pelo endereço eletrônico _____. Os contatos telefônicos da Prof^a Dr^a e pesquisadora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, orientadora da primeira pesquisadora, são: (21) _____ (Residência), (21) _____ (UERJ) ou ainda (21) _____ (celular), pelo endereço eletrônico _____ ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da Unidade Escolar na qual sou gestora servir de local para a realização da pesquisa e concordo com a utilização do espaço. Concordo igualmente em ser entrevistada pela pesquisadora. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para realização da pesquisa na Unidade Escolar na qual sou gestora a qualquer momento sem nenhuma consequência de relacionamento interpessoal com a pesquisadora, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

 Assinatura da Diretora Geral Nome e Assinatura da Professora e Pesquisadora
 da Unidade Escolar na qual a pesquisa Matrícula: _____
 será realizada.
 Matrícula: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Autorização da Diretora Geral da Unidade Escolar, na qual a sujeito focal da pesquisa encontra-se matriculada, para realização de filmagem no espaço físico da mesma



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Autorização da Diretora Geral da Unidade Escolar, na qual a sujeito focal encontra-se matriculada, para realização de filmagem no espaço físico da mesma

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de Diretora Geral da Unidade Escolar, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida pelas pesquisadoras Prof^{as} Ms Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Doutorado em Educação da UERJ e professora da Rede de Ensino da Secretara Municipal de Educação – SME/ RJ, sob a matrícula: _____ e Prof^a. Dr^a. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, sua orientadora, concordo que a sala de aula na qual a turma ___ do PEJA __, Bloco __, assim como os demais locais da Unidade Escolar, sejam filmados pelas pesquisadoras e suas assistentes de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pela pesquisadora e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Concordo que a imagem do espaço físico da Unidade Escolar seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma, além da própria Unidade Escolar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Oliveira Nome e Assinatura da Diretora Geral
da Unidade Escolar na qual a pesquisa
será realizada.
Matrícula: _____

Margareth Maria Neves dos Santos de
Nome e Assinatura da Pesquisadora
Matrícula: _____

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para os pais da aluna sujeito focal da pesquisa



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Informações para os pais da aluna sujeito focal da pesquisa**

Prezados sr. _____ e sr^a _____, pais da aluna _____ (sujeito focal da pesquisa):

Sua filha está sendo convidada a participar da pesquisa “Análise das Interações, das Formas e Funções Comunicativas de uma Adulta com Prejuízos Severos de Fala junto a Interlocutores Escolares: Um Estudo de Caso”. Ela foi selecionada para esta pesquisa com base nos seguintes critérios: a) ser adulta, b) estar matriculada na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, c) ter deficiência motora, d) não ter comunicação funcional estabelecida, d) não possuir deficiência auditiva.

Os objetivos desse estudo são: a) identificar e analisar as interações, as formas e as funções comunicativas de uma aluna do PEJA, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral, junto aos diversos interlocutores de sua turma que funciona no período noturno de uma escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, b) avaliar o efeito da introdução da CAA nas interações da participante em sala de aula, c) analisar narrativas feitas pela participante com o auxílio da CAA. O estudo terá duração máxima de 18 meses.

A participação de sua filha na pesquisa consistirá em ser observada e filmada durante o desempenho de atividades pedagógicas rotineiras e de interação com colegas, professores e com a pesquisadora.

A sua própria participação como pai/mãe consistirá em ser entrevistado/a e solicitado/a a preencher pequenos questionários sobre o desenvolvimento de sua filha e sobre suas (dela) formas de comunicação. Os encontros para realizar tais entrevistas e preenchimento dos pequenos questionários sobre o desenvolvimento de sua filha acontecerão na própria instituição, em dia de acompanhamento de sua filha, ou na casa da família, não gerando outras despesas de deslocamento e alimentação, além das que já existem para levá-la regularmente à instituição.

Os riscos relacionados à participação da aluna _____ na pesquisa poderiam estar relacionados a: constrangimentos por não poder se comunicar a contento, ansiedade ao ser submetida a testes e recusa em participar das sessões necessárias para a coleta de dados realizadas na escola. Por outro lado, a participação de sua filha na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através de recursos de CAA.

Vocês e a aluna _____ poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo relacional com a pesquisadora, com a Unidade Escolar na qual estuda, nem com a UERJ. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas pela aluna _____, podendo ser estendida a pessoas que tem prejuízos severos de fala. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na tese de doutoramento da pesquisadora que conduzirá ao estudo, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a sua participação e de sua filha será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a

possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa sua filha _____ será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de sua filha vocês poderão, a qualquer momento entrar em contato com a Profª Ms e pesquisadora Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira pelos telefones (21) _____, (21) _____, pelo endereço eletrônico _____. Esta também é professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, sob a matrícula _____. A Profª Drª e pesquisadora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes é orientadora da primeira pesquisadora, seus contatos telefônicos são: (21) _____ (Residência), (21) _____ (UERJ) ou ainda (21) _____ (celular), pelo endereço eletrônico _____ ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaramos que entendemos os objetivos, riscos e benefícios da participação de nossa filha _____ na pesquisa e concordamos que ela participe. Concordamos igualmente em ser entrevistados pela pesquisadora. Nós fomos informados que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Temos igualmente ciência de que podemos cancelar o consentimento para participação de nossa filha _____ a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Nome e Assinatura do pai

Nome e Assinatura da mãe

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

Nome e Assinatura da pesquisadora

Matrícula: _____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização dos pais da aluna sujeito focal da pesquisa para filmagem da mesma e gravação de entrevista



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Autorização dos pais da aluna sujeito focal da pesquisa para filmagem da mesma e gravação de entrevista**

Nós, _____ e _____, abaixo assinado, na condição de representantes legais da aluna participante (sujeito focal) _____, no uso de nossas atribuições e na forma da Lei, cientes dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida pelas pesquisadoras da UERJ Prof^a. Dr^a. Leila Regina d’ Oliveira de Paula Nunes e Prof^a Ms Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Doutorado em Educação da UERJ e professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/ RJ, sob a matrícula _____, concordamos que nossa filha _____ seja filmada realizando atividades na escola e/ ou no próprio lar. Concordamos que sua imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordamos igualmente que a pesquisadora faça gravação das entrevistas que concederemos a ela e/ou às suas assistentes de pesquisa.

Concordamos com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à nossa identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Nome e Assinatura do pai

Nome e Assinatura da mãe

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

Nome e Assinatura da pesquisadora

Matrícula: _____

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para a professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Informações para a professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa**

Prezada professora _____:

Estamos convidando-a a participar da pesquisa “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida pelas pesquisadoras da UERJ Prof^ª Ms Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Doutorado em Educação da UERJ e professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – SME/ RJ, sob a matrícula: _____ e a Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, sua orientadora. Os critérios para sua participação são: a) ser regente em uma turma que tenha aluno com deficiência motora (paralisia cerebral) e de comunicação oral (associada ou não à deficiência mental), regularmente matriculado, com idade cronológica entre 30 e 40 anos, sem deficiência auditiva. b) seu desejo em participar ativamente como elemento atuante da pesquisa.

Os objetivos desse estudo são: a) identificar e analisar as interações, as formas e as funções comunicativas de uma aluna do PEJA, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral, junto aos diversos interlocutores de sua turma que funciona no período noturno de uma escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, b) avaliar o efeito da introdução da CAA nas interações da participante em sala de aula, c) analisar narrativas feitas pela participante com o auxílio da CAA. O estudo terá duração máxima de 18 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: (a) ser entrevistada sobre as características dos seus alunos e o seu planejamento das aulas, b) participar mensalmente, durante aproximadamente duas horas e meia, de análises apresentadas pela pesquisadora, na própria instituição, em horário de trabalho, c) ser observada e filmada no desempenho de diversas atividades cotidianas escolares de interação com os alunos.

Você poderá sentir-se constrangida com a pesquisadora fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas por você em sala de aula. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora sobre seu plano de aula, progressos e dificuldades de seus alunos, b) ler textos sobre comunicação alternativa e ampliada - CAA, c) fazer parte das análises sobre a pesquisa e d) ser co-autora nas publicações resultantes desse estudo.

Você poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo relacional com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas pela aluna, sujeito da pesquisa, podendo ser estendida a pessoas que tem prejuízos severos de fala. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na tese de doutoramento de uma da pesquisadora condutora do estudo, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a Prof^ª Ms e pesquisadora Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira pelos telefones (21) _____, (21) _____, pelo endereço eletrônico margoswal@yahoo.com.br. Esta também é professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de

Educação do Rio de Janeiro, sob a matrícula _____. A Profª Drª e pesquisadora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes é orientadora da primeira pesquisadora, seus contatos telefônicos são: (21) _____ (Residência), (21) _____ (UERJ) ou ainda (21) _____ (celular), pelo endereço eletrônico _____ ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Assinatura da profissional
Matrícula: _____

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira
Assinatura da professora e pesquisadora
Matrícula: _____

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização da professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de filmagem no exercício de suas atividades profissionais



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Autorização da professora da turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de
filmagem no exercício de suas atividades profissionais**

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de professora da aluna sujeito focal da pesquisa, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida pelas pesquisadoras Prof^ª Ms Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Doutorado em Educação da UERJ e professora da Rede de Ensino da Secretara Municipal de Educação (SME/ RJ), sob a matrícula: _____ e Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d’ Oliveira de Paula Nunes, sua orientadora, concordo que as atividades profissionais desenvolvidas por mim sejam filmadas pelas pesquisadoras e suas assistentes de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pela pesquisadora e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Concordo que minha imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Assinatura da profissional
Matrícula: _____

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira
Assinatura da pesquisadora
Matrícula: _____

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Informações para os colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Informações para os colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa**

Prezado(a) aluno(a):

Estamos lhe convidando a participar da pesquisa “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*”. Os critérios são: a) interagir com uma colega de turma com deficiência motora (paralisia cerebral) e de comunicação oral, com idade cronológica entre 30 e 40 anos, sem deficiência auditiva, b) seu desejo em participar de algumas discussões e análises relativas à pesquisa.

Os objetivos desse estudo são: a) identificar e analisar as interações, as formas e as funções comunicativas de uma aluna do PEJA, de 37 anos, com prejuízos severos de fala, associados a sequelas de paralisia cerebral, junto aos diversos interlocutores de sua turma que funciona no período noturno de uma escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, b) avaliar o efeito da introdução da CAA nas interações da participante em sala de aula, c) analisar narrativas feitas pela participante com o auxílio da CAA. O estudo terá duração máxima de 18 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) ser entrevistado sobre as características comunicativas da aluna sujeito focal da pesquisa, b) interagir naturalmente, em sala de aula, durante as observações realizadas pela pesquisadora à aluna (sujeito focal da pesquisa) no desempenho de atividades escolares rotineiras.

Você poderá sentir-se constrangido em participar das dinâmicas interacionais propostas ou das filmagens efetuadas pela pesquisadora no espaço escolar. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) observar as possibilidades comunicativas de uma pessoa com prejuízo severo motor da fala e dos membros superiores e inferiores, b). discutir com a pesquisadora sobre sua interação com a aluna, dificuldades e avanços.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que tem prejuízos severos de fala. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na tese de doutoramento de uma das pesquisadoras responsáveis, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a Prof^a Ms e pesquisadora Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira pelos telefones (21) _____, (21) _____, pelo endereço eletrônico _____. Esta também é professora da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sob a matrícula _____. A Prof^a Dr^a e pesquisadora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes é orientadora da primeira pesquisadora, seus contatos telefônicos são: (21) _____ (Residência), (21) _____ (UERJ) ou ainda (21) _____ (celular), pelo endereço

eletrônico _____ ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Assinatura do aluno

CPF: _____

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira RI:

Assinatura da pesquisadora

Matrícula: _____

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Autorização dos colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de filmagem no exercício de suas atividades escolares



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Autorização dos colegas de turma da aluna sujeito focal da pesquisa para realização de filmagem no exercício de suas atividades escolares

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de colega de turma da aluna sujeito focal da pesquisa, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*Análise das interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto a interlocutores escolares: Um Estudo de Caso*” conduzida pelas pesquisadoras Prof^ª Ms Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Doutorado em Educação da UERJ e professora da Rede de Ensino da Secretara Municipal de Educação (SME/ RJ), sob a matrícula: _____ e Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d’ Oliveira de Paula Nunes, sua orientadora, concordo que as atividades escolares desenvolvidas por mim sejam filmadas pelas pesquisadoras e suas assistentes de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pela pesquisadora e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Concordo que minha imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 200_

Assinatura do aluno

CPF: _____

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira RI:
Assinatura da pesquisadora
Matrícula: _____

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista à Professora Regente da Turma na qual a Aluna Sujeito Focal da Pesquisa encontra-se matriculada

Prezada participante, este questionário é um dos instrumentos que constituem o projeto de pesquisa denominado “**Análise das Interações, das Formas e Funções Comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto aos interlocutores escolares: Um Estudo de Caso**”, que teve início nesta Unidade de Ensino em agosto de 2008. Seu preenchimento servirá como complemento às informações necessárias às análises das observações interacionais da aluna sujeito focal com as pessoas de sua turma utilizando recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada.

Obrigada por sua disponibilidade e atenção.

Margareth Oliveira

| | |
|--|---------------------------|
| Nome: | Idade: |
| Endereço: | Tel: |
| Escolaridade: | |
| Tempo de Magistério: | Tempo de lotação na U.E.: |
| Experiências anteriores com alunos com deficiência: | |
| HISTÓRIA DA ALUNA SUJEITO FOCAL DA PESQUISA (DESDE SEU INGRESSO NA UNIDADE ESCOLAR ATÉ O MOMENTO) | |
| 1. Descreva a aluna sujeito focal assim que chegou na sua turma: | |
| 2. Qual foi sua percepção em relação à comunicação da aluna sujeito focal? | |
| 3. Qual foi sua primeira atitude ao receber a aluna sujeito focal como mais uma aluna de sua turma? | |
| 4. Na ocasião, qual foi seu sentimento em relação às competências da aluna sujeito focal? | |
| 5. Houve algum tipo de resistência de sua parte em receber a aluna sujeito focal? Como você procedeu para superar esse obstáculo? | |
| 6. Quais aspectos você pensou serem necessários para receber a aluna sujeito focal em sua turma? | |
| 7. Como é a mobilidade da aluna sujeito focal na escola? | |
| 8. A escola já estava preparada arquitetonicamente para receber uma pessoa cadeirante? | |
| 9. A aluna sujeito focal senta em cadeira comum ao mobiliário da sala ou somente em cadeira de rodas? Por quê? | |
| 10. Como a aluna sujeito focal se desloca de sua casa para a escola? E como é sua frequência escolar? | |
| 11. A aluna sujeito focal escreve? Em sua opinião, o que poderia ser oferecido à aluna sujeito focal para que ela conseguisse escrever? | |
| 12. Como você descreveria a participação da aluna sujeito focal nas atividades escolares e eventos festivos? | |
| 13. Atualmente, quais observações você faria sobre o tipo de comunicação utilizado pela aluna sujeito focal, você a compreende? E a comunidade escolar? Com quem ela conversa? | |
| 14. Como da aluna sujeito focal demonstra para você que compreendeu o conteúdo abordado? | |
| 15. A comunicação da aluna sujeito focal poderia ser melhorada? O que poderia ser feito para isso? | |
| 16. A aluna sujeito focal faz algum tipo de tratamento médico? Local? | |
| 17. Em sua opinião, os profissionais da saúde podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da aluna sujeito focal? Como? | |
| 18. Seu pensamento relativo às necessidades e competências da aluna sujeito focal mudou nesses quase quatro anos em que a aluna estuda aqui? | |
| 19. Em sua opinião, há necessidade de mais algum recurso para melhor atender da aluna sujeito focal pedagogicamente? | |
| 20. Você já ouviu falar de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)? Fale um pouco sobre este tema: | |
| 21. Você já fez algum curso de CAA? | |

APÊNDICE J - Roteiro de Entrevista aos Demais Alunos da Turma da Aluna Sujeito Focal da Pesquisa

Prezado(a) participante,

Este questionário é um dos instrumentos que constituem o projeto de pesquisa denominado “**Análise das Interações, das Formas e Funções Comunicativas de uma adulta com prejuízos severos de fala junto aos interlocutores escolares: Um Estudo de Caso**”, que teve início nesta Unidade de Ensino em agosto de 2008. Seu preenchimento servirá como complemento às informações necessárias às análises das observações interacionais da aluna sujeito focal com as pessoas de sua turma utilizando recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada.

Obrigada por sua disponibilidade e atenção.

Margareth Oliveira

Nome:

Idade:

Endereço:

Tel:

Escolaridade:

Tempo em que estuda na U.E:

HISTÓRIA DA ALUNA SUJEITO FOCAL DA PESQUISA (DESDE SEU INGRESSO NA UNIDADE ESCOLAR ATÉ O MOMENTO)

1. Descreva a aluna sujeito focal assim que chegou na sua turma;
2. Qual foi sua percepção em relação à comunicação da aluna sujeito focal?
3. Qual foi sua primeira atitude ao receber a aluna sujeito focal como uma colega de sua turma?
4. Na ocasião, qual foi seu sentimento em relação às competências da aluna sujeito focal?
5. Houve algum tipo de resistência de sua parte em interagir com a aluna sujeito focal? Como você superou esse obstáculo?
6. Quais aspectos você pensou serem necessários para a aluna sujeito focal estudar em sua turma?
7. Como é a mobilidade da aluna sujeito focal na escola?
8. A escola já estava preparada arquitetonicamente para receber uma pessoa cadeirante?
9. A aluna sujeito focal senta em cadeira comum ao mobiliário da sala ou somente em cadeira de rodas? Por quê?
10. Como a aluna sujeito focal se desloca de sua casa para a escola? E como é sua frequência escolar?
11. A aluna sujeito focal escreve? Em sua opinião, o que poderia ser oferecido à aluna sujeito focal para que ela conseguisse escrever?
12. Como você descreveria a participação da aluna sujeito focal nas atividades escolares e eventos festivos?
13. Atualmente, quais observações você faria sobre o tipo de comunicação utilizado pela aluna sujeito focal, você a compreende? E a comunidade escolar? Com quem ela conversa?
14. Como a aluna sujeito focal demonstra que compreendeu o conteúdo abordado?
15. A comunicação da aluna sujeito focal poderia ser melhorada? O que poderia ser feito para isso?
16. Você sabe se a aluna sujeito focal faz algum tipo de tratamento médico? Local?
17. Em sua opinião, os profissionais da saúde podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da aluna sujeito focal? Como?
18. Seu pensamento relativo às necessidades e competências da aluna sujeito focal mudou durante o tempo em que você estuda com a aluna?
19. Em sua opinião, há necessidade de mais algum recurso para melhor atender a aluna sujeito focal pedagogicamente? Qual(is)?
20. Experiências anteriores com pessoas com deficiência:

APÊNDICE K - Resultado dos Instrumentos de Avaliação: Teste de Vocabulário em Imagens *Peabody*, Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI, 2007), Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI, 2007) e Roteiro de Entrevista à professora de Magali

o No Teste de Vocabulário em Imagens *Peabody*, que avalia a habilidade receptiva de compreensão de palavras em imagens (linguagem receptivo-auditiva e de inteligência verbal), Magali apresentou um desempenho equivalente a 30% de acertos do total dos itens que o compõem.

o No Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI, 2007) para a família de Magali, em relação aos estados subjetivos, a aluna se mostra sempre atenta, interessada e nervosa. Quase sempre é feliz, comunicativa e participativa. Às vezes tem força de vontade, é brincalhona e tranquila, porque tem humor inconstante. Quase nunca chora e nunca está desligada. Suas preferências são: em sua casa, seu quarto; passear em Paquetá; comer macarrão com carne moída ou galinha desfiada. Também gosta de peixe e de sopa de ervilha. Não tem preferência de gosto em relação aos membros da família, comunica-se com todos. Quando criança não brincava com brinquedo. Gosta de todos os programas de TV e de música romântica. Gosta de jornal e de assistir a vídeos. Também gosta de plantas. Recebe atendimento em casa de fisioterapeuta. Magali entende todos em verbal ou gestualmente. A família compreende sua fala quase que completamente, pois aprenderam a decodificar os sons por ela pronunciados. Quando não a compreendem por alguma razão, pedem que ela fale mais devagar. Magali chama a mãe de Cacá. Algumas palavras são melhor compreendidas outras não. Ela faz gestos com a cabeça e com o tronco para demonstrar algo. Indica rejeição a pessoas ou objetos através de expressões faciais. Faz solicitações ou pedidos vocalizando, movimentando a cabeça ou o corpo ou olhando para o que deseja. Folheia revistas e aciona o controle remoto da TV, do som ou do DVD com o pé direito. Necessita de ajuda para usar o vaso sanitário, para se alimentar, se vestir, tomar banho, escovar os dentes. Não utiliza as mãos para pegar qualquer objeto. Tem boa discriminação visual em relação a fotografia de pessoas familiares e de objetos conhecidos. Discrimina cores, as letras A e O e os algarismo de 1 a 4. Conhece rótulos e logotipos mais usuais. Gosta de ir à igreja e à escola, mas precisa que a levem. Necessita de mesa adaptada e de faixa para posturar-la na cadeira comum. Não tem amigos, a não ser os familiares. Consegue mover a cadeira com os pés para curtas distâncias.

o No Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (Delagracia, Deliberato e Manzini, 2007), ocorreram semelhanças em relação aos estados subjetivos, à

habilidades de mobilidade. Na escola Magali recebe auxílio do pai para ir para a sala de aula ou do inspetor, para empurrar sua cadeira de rodas e não utiliza o banheiro. A professora indicaria atendimento de fonoaudiólogo e de psicólogo para a aluna. Quando a professora não compreende o que Magali quer comunicar, solicita-lhe que fale mais devagar ou pede ajuda aos colegas da turma. Magali procura movimentar a cabeça ou o corpo, além de expressar-se facialmente e com vocalizações para se fazer compreender. As sentenças mais frequentes versam sobre eventos familiares e de consultas médicas. A professora tem conhecimento que Magali utiliza os pés para folhear revistas e acionar controles remotos. Não faz dever da escola em casa. Reconhece objetos, fotografias, cores. A professora não tem conhecimento sobre sua percepção visual em relação à distância.

o No Roteiro de Entrevistas, a professora descreve Magali quando chegou na escola de forma risonha e com bom entendimento ao que lhe era falado, além de participativa, embora tenha muitas dificuldades para se fazer compreender, mesmo com todos se esforçando para compreendê-la, às vezes é muito difícil. No ano em que Magali entrou na escola recebeu um aluno surdo e uma outra aluna cadeirante. Havia tido uma disciplina sobre Educação Especial quando estava cursando Pedagogia e havia um colega de turma que levou um rapaz que é funcionário da SME/RJ que tem seqüela de paralisia cerebral para dar uma palestra para os alunos. Devido a isto ela não sentiu tanto receio quando recebeu Magali como sua aluna. Percebeu que ela entendia algumas coisas e outras não, têm muita dificuldade para apreender os conteúdos formais, acha que Magali tem problema de memória. Achou necessário que Magali recebesse o acompanhamento de profissional especializado para auxiliar-lhe e a ela nas questões pedagógicas. Acredita que Magali poderia melhorar seu processo de ensino-aprendizagem se aumentasse o atendimento fisioterapêutico e que ela necessita de uma mesa e uma cadeira adaptadas e de atendimento de fonoaudiologia e de psicologia. Sua frequência é razoável, o pai a traz de carro. Falta quando chove ou quando menstrua. Magali parece compreender alguns conteúdos pedagógicos dando respostas do seu jeito, com movimentos da cabeça e da boca. Magali está mais adaptada ao grupo. Não fez curso sobre CAA, acredita que é uma forma de ampliar a comunicação entre as pessoas com necessidades especiais e o mundo em seu redor.

APÊNDICE L - Perfil da turma de Magali durante a pesquisa (alunos)

| Perfil da turma de Magali durante a pesquisa (alunos) | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|------------|------------|------------|-----------------------|-------------|----------------------|--------------|----|----|----|----|
| GÊNERO | | IDADE | | | SITUAÇÃO PROFISSIONAL | | | NATURALIDADE | | | | |
| MAS | FEM | 14 A 35 | 36 A 57 | 58 A 79 | ATIVOS | APOSENTADOS | APENAS ESTUDANTES | RJ | MG | RN | CE | PE |
| 11 | 30 | 15 | 17 | 09 | 26 | 06 | 09 | 29 | 08 | 02 | 01 | 01 |

APÊNDICE M - Caracterização dos interlocutores da turma de Magali, participantes da pesquisa (professora e demais alunos)

| Caracterização dos interlocutores da turma de Magali, participantes da pesquisa (professora e demais alunos) | | | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| Participantes a partir de 2008 (nomes fictícios) | Profissão | Idade no início da pesquisa | Ingresso na U.E. | Situação Atual | Naturalidade |
| Stephanie | Professora | 53 | Início de 2004 | Licenciada desde 26/05/09 | RJ |
| Augusto | Aux. Serviços Gerais | 32 | 03/05/2004 | Transferiu-se p/ outra U.E. da SME/RJ | RJ |
| Almerinda | Aux. Serviços Gerais | 57 | 07/06/2006 | Turma de Magali | RJ |
| Alzira | Aposentada | 68 | 03/10/2007 | Turma de Magali | MG |
| Amélia | Cozinheira de Restaurante | 50 | 03/05/2004 | Turma de Magali | PE |
| Claudio | Auxiliar de Pedreiro | 32 | 03/10/2007 | Turma de Magali | MG |
| Cremilda | Camelô (vendedora de lanches) | 56 | 03/10/2006 | Turma de Magali | RN |
| Dirce | Trabalha em casa | 59 | 14/05/2007 | Evadiu | RJ |
| Eduardo | Carregador | 46 | 03/05/2004 | Evadiu | MG |
| Elaine | Trabalha em casa | 42 | 14/03/2007 | Evadiu | RJ |
| Eleonora | Aposentada | 68 | 16/04/2007 | Promovida p/ T: 191 | RJ |
| Faiga | Aposentada | 74 | 03/05/2004 | Evadiu | MG |
| Gilson | Lavador de carro | 25 | 05/03/2008 | Evadiu | RJ |
| Olga | Aux. Serviços Gerais | 52 | 03/05/2004 | Promovida p/ T: 191 | MG |
| Juarez | Aposentado (Aux. de Pedreiro) | 65 | 07/08/2008 | Turma de Magali | MG |
| Laudelina | Empregada Doméstica | 37 | 05/03/2008 | Promovida p/ T: 191 | RJ |
| Marta | Empregada Doméstica | 56 | 05/03/2008 | Evadiu | RJ |
| Marcos | Aux. Serviços Gerais | 32 | 05/03/2008 | Evadiu | RJ |
| Marinalva | Aposentada | 66 | 05/03/2008 | Promovida p/ T:191 | RJ |
| Melissa | Empregada Doméstica | 49 | 16/04/2007 | Promovida p/ T: 191 | RJ |
| Marilda | Trabalha em casa | 51 | 03/05/2004 | Evadiu | RJ |
| Marcelina | Aux. Serviços Gerais | 57 | 03/05/2004 | Turma de Magali | MG |
| Marivaldo | Ajuda o pai em construção civil | 16 | 15/01/2007 | Turma de Magali | RJ |
| Magali | Estudante | 36 | 30/04/2004 | Turma de Magali | RJ |
| Valéria | Trabalha em casa | 27 | 17/08/2004 | Evadiu | RJ |
| Participantes a partir de 2009 (nomes fictícios) | Profissão | Idade no início da pesquisa | Ingresso U.E. | Situação Atual | Naturalidade |

| | | | | | |
|----------|----------------------|----|------------|-----------------|----|
| Bianca | Estudante | 14 | 03/07/2009 | Evadiu | RJ |
| Catarina | Estudante | 16 | 03/07/2009 | Evadiu | RJ |
| Marinete | Trabalha em casa | 37 | 19/02/2009 | Turma de Magali | CE |
| Brenda | Empregada Doméstica | 42 | 28/05/2009 | Turma de Magali | MG |
| Cristina | Estudante | 25 | 20/08/2009 | Evadiu | RJ |
| Candida | Cozinheira | 58 | 06/07/2009 | Turma de Magali | RJ |
| Carmem | Empregada Doméstica | 32 | 09/02/2009 | Turma de Magali | RJ |
| Fernanda | Estudante | 14 | 05/03/2009 | Evadiu | RJ |
| Onofre | Estudante | 14 | 05/03/2009 | Evadiu | RJ |
| Ivonete | Aposentada | 77 | 23/09/2009 | Turma de Magali | RJ |
| Angélica | Empregada Doméstica | 46 | 18/08/2009 | Turma de Magali | RJ |
| Genilda | Trabalha em casa | 41 | 22/06/2009 | Evadiu | RJ |
| Vanilda | Aux. Serviços Gerais | 54 | 16/03/2009 | Turma de Magali | RN |
| Marilu | Empregada Doméstica | 61 | 28/05/2009 | Turma de Magali | RJ |
| Jorge | Estudante | 21 | 03/07/2009 | Evadiu | RJ |
| Henrique | Estudante | 16 | 03/07/2009 | Evadiu | RJ |
| Sergio | Estudante | 17 | 18/08/2009 | Evadiu | RJ |

APÊNDICE N - Relação dos Resumos das Pesquisas Envolvendo Adultos com Deficiência e Comunicação Alternativa e Ampliada

| RELAÇÃO DOS RESUMOS DAS PESQUISAS ENVOLVENDO ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA | | |
|---|---|--|
| Autores, Ano e Local | Tema/ Estudo | Resultados |
| Luftig e Bersani (1985) Miami | Influência das variáveis de iconicidade ⁴⁹ (translucidez ⁵⁰ e complexidade ⁵¹) na aprendizagem de símbolos do Blissymbols Learnability e de seus significados, na visão de adultos universitários. | A variável translucidez, para desconhecidos da utilização do sistema, pode ser um componente de aprendizagem mais potente do que a variável complexidade e rapidez. |
| Beukelman e Garrett (1988) Nebraska | Caracterização de 40 adultos que adquiriram desordens severas na comunicação. Criação e introdução de modelos de avaliação e de estratégias de intervenções de CAA adequados a essa população com base na análise da literatura sobre estratégias e procedimentos de intervenção efetivos a esta população. | Os autores indicaram a grande necessidade de divulgação dos processos de produção de recursos clínicos desenvolvidos para esta população e de pesquisa sobre a prática clínica específica a ela. |
| McNaughton e Light (1989) Toronto, Ontario, Canadá. | Aplicação de um programa de formação de cuidadores (familiares e pessoas significativas) de uma mulher de 27 anos com severas deficiências cognitivas, em seu ambiente cotidiano, tendo por objetivo levá-los a participar da definição e avaliação de objetivos do processo de instrução individual em estratégias de interação e de acompanhamento, para rever metas e procedimentos e incentivá-los a proporcionar-lhe o acesso e garantir-lhe a participação à comunicação dentro de suas possibilidades. | Sugestão de manutenção de programas de instrução de cuidadores, pois após alguns meses pode-se perceber um desuso das instruções e estratégias de CAA, tanto pelos cuidadores quanto pelos usuários com prejuízos de fala. |
| Beukelman e Yorkston (1989) Nebraska, Washington, USA | Revisão e descrição dos assuntos mais comuns à aplicação de intervenções em CAA com uma variedade de adultos que adquiriram severas desordens de comunicação das mais diversas causas. | Os autores analisaram a aplicação de estratégias de CAA específicas para cada tipo de patologia adquirida por adultos que tenha lhes causado desordens severas de comunicação e comprovaram a importância de divulgar a possibilidade de intervenção em CAA como facilitadora de seu tratamento clínico. |

⁴⁹ Iconicidade: É a característica do símbolo de apresentar maior ou menor possibilidade de identificação e compreensão quanto à sua representação.

⁵⁰ Translucidez é a propriedade que o símbolo pode apresentar quanto à semelhança com aquilo que representa. Segundo Nunes (2003), símbolos translúcidos podem se relacionar a um referente específico ou a um referente ideográfico (conceito) e esta relação é denotada através de símbolos pictográficos. Ainda que o significado do símbolo translúcido não seja facilmente adivinhado, ele é apreendido quando a relação entre o símbolo e seu referente é revelada sob a forma de instrução direta, ou ainda quando pistas conceituais ou contextuais são fornecidas. Neste último caso, temos um símbolo ideográfico, o qual representa uma ideia ou um conceito sobre um objeto, evento, relação etc.

⁵¹ Complexidade: Grau de compreensão da representação do símbolo.

| | | |
|---|---|---|
| Garrett, Beukelman, e Low-Morrow (1989) Nebraska. | Introdução de um sistema de comunicação aumentativa multimodal constituído por componentes naturais da fala, gestos, desenhos e escrita em cartões, letras do alfabeto, palavras temáticas do vocabulário, "pistas" de situações de comunicação e construção de frases, desenvolvido a partir da avaliação das necessidades e competências de comunicação de um homem de 74 anos de idade com a afasia de Broca para auxiliar sua compreensão. | Os autores registraram os componentes tangíveis do sistema em um pequeno caderno, depois focalizaram questões relativas à instrução para uso do sistema, interação e seleção de vocabulário e tomaram decisões relativas a quais modos de comunicação poderiam ser utilizados sem instrução adicional e quais modos poderiam ser reforçados através de reforço, a fim aumentar gradualmente a transmissão de mensagens com sucesso. Os dados de interação com os oradores foram coletados por meio de <i>video-tape</i> e revelaram que a familiaridade presente nas situações de comunicação aumenta ou não a condição de maior eficiência na transmissão de mensagem. |
| Vanderheiden e Smith (1989), Wisconsin-Madison University | Estudo de caso: Análise da utilização de tecnologia de CA com um adulto com grave lesão medular para melhor atendê-lo no acesso ao teclado, sua principal necessidade, a fim de lhe permitir um método independente de escrita. | Análise cuidadosa da situação sugeriu um adequado sistema computadorizado de longo alcance com ponteiro óptico à tela e à base de teclado. Depois de usar este sistema durante vários anos, no entanto, o sistema de comunicação foi desativado, a fim de permitir que indivíduo utilizasse o computador para negócios no escritório. Este caso aponta o valor de atender às estratégias e preferências do indivíduo com algum tipo de deficiência, embora ponha em evidência a frequente diferença entre recomendação de especialista e preferências individuais, e entre expectativas de intervenção dos peritos e individuais. |
| Romski e Sevcik (1989), Atlanta, Georgia. | Análise das formas, através das quais dois adultos com severo retardo mental não falantes apreenderam os significados dos símbolos gráfico-visuais, em uma configuração de instrução. A literatura de aquisição da linguagem presta informações sobre o significado não lingüístico da palavra para o indivíduo, de acordo com o uso que faz para si de uma palavra com o seu referente. | As análises podem servir como um indicador do conhecimento conceitual subjacente que os indivíduos têm sobre os significados de símbolo que lhes estão sendo ensinados. Foram observados e posteriormente caracterizados dois tipos de extensões. |
| Koppenhaver, Evans, e Yoder (1991), North Carolina, USA. | Estudo retrospectivo com 22 adultos alfabetizados com severos prejuízos congênitos de fala e cognitivos que buscou verificar algumas características semelhantes de experiências pessoais compartilhadas que determinaram a aquisição de leitura e escrita na infância. Profissionais de CAA conduziram entrevistas face a face usando um protocolo padrão. Foram descritos dados relativos à natureza dos indivíduos, às famílias e escolas em contextos de aprendizagem de alfabetização. | Indicaram que estes indivíduos cresceram em casa e em ambientes escolares com abundante material de escrita e leitura, e foram imersos em experiências variadas e regulares com materiais impressos. Foram discutidas e sugeridas direções para futuras pesquisas no que tange às implicações das conclusões relativas à literatura sobre aprendizagem de alfabetização de indivíduos fisicamente não capazes. |
| Coleman e Meyers (1991), Sacramento, | Aplicação e análise de um software (Shadow VET/2) de reconhecimento de voz pelo computador (Apple IIe) com dez oradores (três mulheres e sete homens) com paralisia cerebral e disartria na faixa etária entre 20 a 45 anos | Usando os quatro tipos de estímulos, os oradores disártricos tiveram chance de pontuação máxima, mas eles tinham um número significativamente menor de estímulos reconhecidos pelo computador por não deficientes do |

| | | |
|--|--|--|
| Califórnia, USA. | e 13 oradores não deficientes (nove mulheres e quatro homens) na faixa etária compreendida entre 23 a 53 anos. Cada um dos oradores produziu quatro tipos de estímulos: 12 consoantes seguidas por uma vogal neutra, 12 vogais em uma ambiente de h-d, 12 palavras fáceis e 12 palavras difíceis definidas como alto-falantes para disártricos. | que os alto-falantes. Para o grupo de disártricos, vogais em um meio ambiente de h-d e os dois tipos de palavras foram reconhecidos significativamente com mais frequência do que as consoantes seguidas por uma vogal neutra. Para o grupo de não deficientes, as vogais em um ambiente h-d foram significativamente reconhecidas mais frequentemente do que consoantes seguidas por uma vogal neutra, e ambos os tipos de palavras foram reconhecidos com mais frequência do que vogais. Foram utilizadas matrizes para comparar os oradores não deficientes dos disártricos, observando os pontos de mais erros. Foram feitas sugestões para a melhoria de reconhecimento de fala de disártricos pelo computador. |
| Fried-Oken, Howard, e Stewart (1991), USA. | Análise da eficácia da CAA nas intervenções de cuidados médicos, através de entrevistas, a posteriori, a cinco pacientes adultos com temporária deficiência severa de comunicação expressiva internados na Unidade de Cuidados Intensivos (UCI) nas configurações agudas, a devido à síndrome de Guillain-Barre ou botulismo Cada adulto utilizou técnicas de CAA durante a fase aguda do tratamento de sua doença, quando o discurso oral não era funcional. As entrevistas levantaram os seguintes aspectos: técnicas de CAA que foram introduzidas na UCI; reações e abordagens dos parceiros de CAA; medos e frustrações relativos à diminuição da capacidade de fala e uso e abordagens da CAA; aumento de sucessos e fracassos de comunicação; sugestões de recursos de CAA para futuras intervenções. | A satisfação com a expressão beneficiada pela CAA foi relatada por cerca de 85% das intervenções. Esses adultos sugerem que técnicas múltiplas simultâneas de CAA (gestos manuais, expressão facial, sistema de olhar, seleção direta datilografando, acionador ligado às sobrelhas para chamar a enfermeira, prancha com alfabeto, palavras ou frases, dentre outras) são muito úteis. Eles solicitaram formação em serviço de técnicas de CAA para todos os funcionários da UCI. Os familiares consideraram a formação e a aceitação de CAA como crucial para o sucesso do tratamento médico. Abordagens não eletrônicas foram preferidas às eletrônicas. Um dos mais importantes requisitos para a intervenção do usuário temporário foi paciência contínua. |
| Bruno e Goehl (1991), Ohio, Philadelphia, Pennsylvania, USA. | Estudo comparativo do desempenho de associação de palavra entre 30 crianças com 4 anos de idade e 30 com seis e 30 adultos na faixa etária entre 23 e 39 anos, não alfabetizados, determinando (a) se há diferenças entre o quadro de desempenho de associação de palavras e (b) se há diferenças quantitativas nas categorias das respostas de associação. | Os resultados indicam que (a) não há nenhuma diferença significativa no quadro de desempenho de associação de palavra para quaisquer das faixas etárias estudadas e (b) há diferenças significantes nas categorias de respostas de associação de crianças e adultos, em particular entre as categorias nominal, funcional e de episódios. Em geral, estes resultados insinuam que (a) os clínicos omitem referência à literatura de associação de palavra para informação relativa ao quadro de desempenho de associação de palavras por crianças e (b) as crianças tendem a fazer mais associações funcionais de episódios que outras categorias de respostas. Então, ao usar uma técnica de consolidação semântica com crianças preliterárias, estas codificaram mensagens usando associações funcionais de episódios que deveriam facilitar a melhor evocação de mensagens no curso de diálogos rotineiros. Para tanto, sugerem um sistema de consolidação semântica, |

| | | |
|---|--|--|
| | | baseado em ícones de múltiplos significados sequenciais, como apropriado para crianças não falantes e preliterárias. |
| Glennen, Sharp-Bittner e Tullos (1991), Baltimore, Maryland, Virginia, Arkansas, USA. | Estudo de caso que descreveu mudanças ampliadas na comunicação de um adulto não falante após o treinamento de três modos habilidade para se comunicar através do computador (resposta com guia), sendo eles: (1) soletrar com ajuda de comunicação eletrônica, (2) usar mensagens pré-armazenadas com ajuda de comunicação eletrônica, e (3) usar gestos. Os dados foram coletados em sessões de interação, gravadas em vídeo-tape, entre o adulto não falante e uma série de adultos parceiros falantes. Foi analisada a frequência de uso para cada modalidade de comunicação treinada em cada fase do estudo. | O assunto, relacionado a como usar modos de ortografia, foi rapidamente aprendido em interações comunicativas. O uso de mensagens pré-armazenadas não teve êxito até que foi desenvolvido um sistema de símbolos concretos para recordar palavras pré-armazenadas e orações. O uso de gestos não melhorou até receber treinamento específico. |
| Allaire, Gressard, Blackman, e Hostler (1991), Virginia, USA. | Survey com 551 cuidadores para obter informação sobre o uso de estratégias e técnicas de CAA usadas por crianças com prejuízos severos de fala em ambiente hospitalar. | Segundo 28% dos cuidadores suas crianças só usaram expressões não simbólicas porque não estavam prontas "estavam aprendendo habilidades" para o uso de CAA com apoio. Cuidadores destas crianças mudariam o modo de comunicar-se com as crianças, oferecendo-lhes um discurso normal, enquanto proveriam mais serviços ou alterariam o uso de CAA com elas. 32% dos cuidadores informaram que suas crianças usavam CAA com apoio. Todos os usuários de CAA com apoio usam seus sistemas na escola e/ ou no trabalho. Menos de 66% usam seus sistemas em casa. Cuidadores destas crianças mudariam seus sistemas tornando-os mais sofisticados, portáteis, ou irrompíveis. Uma porcentagem pequena (5%) de cuidadores informou que suas crianças usam a fala, apesar dos prejuízos severos, como seu único modo de comunicação. |
| Ferrier (1991), Boston, Massachusetts, USA | Estudo descritivo que avaliou a inteligibilidade de um adulto disártrico, com fala severamente prejudicada, através da utilização de um sintetizador de fala, o Toque Talker1 com (1) Eco interno e (2) um DECtalk externo. A avaliação foi feita em torno de sua utilização contextualizada e de procedimentos descontextualizados. O acesso para a seleção direta usando o sistema estava lento. Durante 1 ano e 9 meses, foi provido o treinamento para o uso de (1) um Falador de Toque com Estratégia de Palavras, (2) um pacote de processamento de textos com capacidades de predição de palavra, e (3) estratégias sociáveis de soletração. Ao término do período de treinamento, foi avaliada a eficiência de comunicação do usuário comunicando-se com familiar (FP) e poucos conhecidos (UFP), em sessões vídeo-gravadas de quinze minutos. Os parceiros proveram os dados para | Em uma situação sociável, o usuário preferiu fala natural com FPs e UFPs. Ele produziu muito mais expressões vocais a uma taxa mais rápida para o FP que para o UFP. Na conversação com o FP aconteceram desarranjos mais sociáveis: estes foram retificados por uma estratégia na qual o FP usou uma frequência alta de repetições. Ambos mostraram inteligibilidade pobre da fala natural do usuário e ganhos consideráveis em inteligibilidade com o uso dos dois sistemas sintéticos de fala. Os autores concluíram que a fala sintética proveu ganhos consideráveis em inteligibilidade, mas a eficiência de comunicação não foi aumentada notavelmente. Isto ocorreu possivelmente devido a uma variedade de fatores, enquanto incluindo taxa lenta de acesso, memorização pobre do Minspeak que codifica o sistema, e uma preferência habitual para o uso da fala natural especialmente com |

| | | |
|--|--|--|
| | esta avaliação. | parceiros familiares. |
| O'Keefe e Dattilo (1992), Toronto, Ontário, Canadá e Geórgia, USA | Criação e aplicabilidade de um protocolo para treinar eficazmente e facilitar a comunicação funcional de três adultos com retardo mental usuários de sistemas de CAA a demonstrar a forma de resposta-recode (R-R) utilizada. Os usuários deveriam desenvolver habilidades de sistemas de CAA para manter interação sociável equilibrada. A forma lingüística de R-R é um método apropriado para alcançar interação sociável equilibrada mais favorável. Este relatório realça os procedimentos clínicos de quem ensinava efetiva e eficazmente a forma de R-R e examina o estado do comportamento. | Resultados indicaram que cada participante aprendeu a usar a forma de R-R em conversação com clínicos treinados e continuaram usando-a 1 a 3 semanas após serem treinados. |
| McNaughton & Tawney (1993), Pennsylvania, USA | Aplicação de um desígnio de tratamento revezado para investigar os efeitos de duas técnicas instrutivas na aquisição e retenção de vocabulário soletrado por dois adultos com seqüela de paralisia cerebral usuários de CAA: (a) o método de comparação de cópia e escrita (CWC) e (b) o método de Estudo-dirigido Cueing (SOC). SOC difere de CWC no que tange a dirigir a atenção do sujeito às diferenças entre a versão soletrada incorretamente da palavra e a ortografia correta. | Os resultados indicaram que os sujeitos melhoraram seu desempenho de ortografia usando ambas as técnicas instrutivas. Foram observadas somente diferenças secundárias com respeito às taxas de aquisição de vocabulário ao utilizar as duas técnicas. Contagens de pontos do teste revelaram uma vantagem de retenção pelo método de SOC de instrução para ambos os assuntos, embora tenha sido observada variação na força do efeito. O estudo provê diretrizes preliminares baseadas empiricamente para especialistas de CAA considerarem o desenvolvimento de programas de instrução de soletrar para adultos que usam CAA. |
| Hirdes, Ellis-Hale, e Hirdes (1993), Ontário, Canadá | Análise da prevalência e implicações de prejuízos e limitações de atividade de comunicação entre adultos com deficiências diversas e prejuízo de fala (compreensão e expressão sobre si mesmo) institucionalizados e que vivem em comunidades foi realizada através de um Survey aplicado em instituições da Saúde canadense em um período de seis meses. | Um padrão diferente foi achado entre pessoas institucionalizadas e as que vivem em comunidades, ou seja a prevalência de dificuldade de entender e falar sobre si mesmo aumenta entre indivíduos com mais idade que vivem em comunidade. |
| King, Spoeneman, Stuart, and Beukelman (1995), Nevada, Nebraska, New Mexico, USA | Categorização da freqüência e forma de comunicação (bate-papos) usada por adultos (15 homens e 15 mulheres) conforme três cortes de idade (20 a 30, 30 a 64, e 65 a 84 anos). Anedoticamente os usuários adultos especialistas em CAA declararam a importância do bate papo em interações prósperas. O bate papo inclui expressões vocais usadas em qualquer ambiente que serve a uma função social, mas não contém conteúdo cognitivo ou comunicativo específico. Sistemas de CAA crescentemente são projetados para administrar eficazmente (armazenagem e resgate) mensagens de bate papo para permitir aos usuários de tecnologia de CAA participarem mais efetivamente em conversações sociais. | Aproximadamente, um terço de todas as expressões comunicativas vocais para cada faixa etária foi classificado como bate papo, com 50% a 60% dessas expressões vocais singulares, que não é mais de uma vez usada. A expressão vocal comum de bate papo estava entre duas e três palavras para todas as faixas etárias. Semelhanças e diferenças entre as três faixas etárias, como também exemplos de bate papo, foram providas. Foram discutidas implicações de vocabulário, seleção e armazenamento para CAA. |
| Angelo, | Entrevista a 132 pais (85 mães e 47 pais), representando 97 famílias de | Os resultados foram analisados usando-se estatísticas descritivas sobre os |

| | | |
|--|--|--|
| Kokoska e Jones. (1996), Pennsylvania, USA | adolescentes e adultos jovens, entre as idades de 13 a 21 anos, que usam dispositivos assistivos para superar prejuízos severos de oração e escrita com o propósito de levantar as perspectivas sobre necessidades, prioridades e preferências de mães e pais de crianças mais velhas sobre os dispositivos e de serviços de tecnologia assistiva | depoimentos dos pais que expressaram prioridade em: conhecer os dispositivos assistivos para atenderem necessidades futuras de comunicação; investigações e possibilidade de proporcionar oportunidades sociais para adolescentes com dificuldades usuários de CAA, enquanto integrantes de comunidade que utilizam dispositivos assistivos com outros usuários de dispositivos assistivos; saber como manter, consertar e programar dispositivos assistivos, adquirindo acesso ao computador pelo adolescente usuário de CAA, enquanto estiverem integrando-os em casa e em situações educacionais. A importância de avaliação das necessidades baseada nas indicações familiares é discutida e são endereçadas implicações para avaliação e intervenção na prática em CAA. |
| Blischak e Lloyd (1996), Indiana, USA | Estudo de caso descritivo sobre a elaboração e aplicação de um sistema multimodal de CAA com uma adulta fisicamente inválida e com audição prejudicada. O experimento foi introduzido quando a sujeita do estudo tinha 13 anos de idade e estava na educação formal. | Ela ampliou os modos de comunicação com a utilização de sinais manuais e digitando na prancha de comunicação. Finalmente, aos 35, anos, passou a usar um comunicador de voz (VOCA). Este processo contínuo foi documentado, com ênfase na integração gradual de cada modo sucessivo de sistema de comunicação total e multimodal de CAA que usou durante as situações comunicativas. |
| Stuart, Beukelman e King (1997), New Mexico, Nebraska, Nevada, USA | Identificação de vocabulário padrão utilizado por 10 adultos (5 homens e 5 mulheres) na faixa etária entre 65 a 74 anos de idade e 75 a 85 anos de idade. Foram coletadas amostras de comunicação desses indivíduos durante conversas rotineiras, gravadas em audiotapes portáteis, utilizando voz ativada no computador. | As análises de frequência e de uso comum da palavra foram concluídas, usando um software personalizado. |
| Murphy (1997), USA | Descrição da entrevista com 30 profissionais da área médica (15 fonoaudiólogos e 15 terapeutas de outras especialidades) que atuam diretamente com adultos usuários de CAA, em toda Escócia sobre três questões significativas em relação à utilização de recursos de CAA: operação do equipamento de CAA, seleção de vocabulário, e implementação da CAA. | A discussão destas questões, incluindo ideias práticas, bem como perspectivas e visões para o futuro, destinou-se a informar que outras pessoas podem ter essas percepções e alterá-las em relação à sua própria experiência. |
| Odom e Upthegrove (1997) Oklahoma, USA | Estudo de caso que descreveu o desempenho de uma pessoa usuária de um dispositivo de comunicação assistiva de alta tecnologia para se comunicar e trabalhar em seu emprego. Os autores afirmam que a comunicação não é a meta final da intervenção da CAA, mas sim um meio de aumentar a qualidade de vida que incluiu o emprego como propósito mais importante. | A CAA facilitou a discussão de assuntos que incluem a história da pessoa usuária de CAA e o desempenho no trabalho com apoio tecnológico, beneficiando-a em seu ambiente laborativo. |
| Capovilla, | Estudos da evolução de um sistema personalizado de multimídia para CAA, | Os resultados provenientes dessa perspectiva macroscópica permitem |

| | | |
|---|--|--|
| Duduchi e Macedo (1998), São Paulo, Brasil. | durante 32 meses, em três estágios de complexidade crescente (ImagoVox, ImagoAnaVox, ImagoDiAnaVox), através de uma série de estudos realizado domiciliarmente com uma mulher de 43 anos com sequela de paralisia cerebral, quadriplégica mista, espástico-atáxica, incapaz de vocalização inteligível e de ler escrever. Mês a mês, foi avaliado o tempo médio de uso domiciliar diário do sistema, o ganho lexical (i.e. razão de diversidade lexical) acumulado, a evolução de novas estruturas sintáticas, tanto as gramaticalmente aceitáveis quanto as inaceitáveis. Foram sumariados os tipos de estruturas sintáticas aceitáveis, identificadas nas mensagens compostas por MR, com respectivas frequências de ocorrências mês a mês, e forneceram amostras dos registros de algumas delas. Foram analisadas também as porcentagens de mensagens novas e editadas e os tempos médios despendidos em sua composição, bem como na edição das mensagens como função de características como o número de elementos componentes dessas. | começar a relacionar os padrões de composição de mensagens às características de design do sistema de comunicação. |
| Balandin e Iacono (1998 a), Sydney, New South Wales, Austrália. | Levantamento de amostras de 73 temas referenciados e associados aos cardápios dos dias da semana durante conversa realizada no horário do almoço por 34 indivíduos com prejuízos severos de comunicação. | A análise dos 10 temas mais frequentemente referenciados em cada dia revelou 19 temas, dos quais 5 (trabalho, notícias, sentenças, alimentação e vida familiar) foram referenciados todos os dias, sendo que desses, o tema mais frequentemente referenciado foi trabalho. Houve algum padrão de referência associado ao tema do dia da semana. Foram discutidas implicações de tais informações para indivíduos com prejuízos severos de comunicação que desejam acessar o campo de trabalho. |
| Balandin e Iacono (1998 b), Sydney, New South Wales, Austrália. | Entrevista com dez profissionais (cinco fonoaudiólogos, três fisioterapeutas, e dois professores) para investigar sua capacidade de prever os temas e vocabulários abordados em conversações durante o almoço no trabalho. Os participantes selecionaram dois tópicos que eles pensavam como prováveis de ocorrer durante conversas entre empregados no almoço, cada dia da semana. Eles selecionaram cinco palavras-chave adequadas para cada tema escolhido. Foram analisadas a frequência comum das palavras-chave e a comparação com o vocabulário e os temas conversados durante a refeição no local de trabalho. | Os profissionais, com precisão, previram alguns tópicos que ocorreram na amostra real de conversação. No entanto, um terço das palavras-chave (33%) previstas pelos participantes não ocorreram na amostra de conversação. São discutidas as implicações destas conclusões para a seleção de vocabulário para comunicadores ampliados para usuários com prejuízos de fala. |
| King (1998), Oshkosh, Wisconsin, USA. | Análise da necessidade de formação contínua em CAA, percebida por fonoaudiólogos que trabalham em ambientes de saúde, em Nebraska, observando os níveis de competência e as práticas atuais de expressão em CAA. Todos os fonoaudiólogos do estado de Nebraska receberam | 69% dos inquiridos que trabalham em ambientes de saúde informaram cuidar de pelo menos um usuário de CAA. Os inquiridos classificaram suas necessidades de educação continuada em CAA como moderada para muitas etiologias de prejuízo de comunicação. Os inquiridos, cuidadores de |

| | | |
|--|--|--|
| | questionários e 60% responderam. | usuários de CAA revelaram um nível mais elevado de competência para prover serviços de CAA do que os respondentes sem pacientes usuários de CAA. Os respondentes informaram muitas técnicas diferentes bem sucedidas de CAA para pessoas com prejuízos de comunicação nos serviços locais de saúde. |
| McCall e Moodie (1998), Stirling, Scotland | Levantamento dos tipos de formação em CAA disponíveis tanto para serem percebidos quanto para serem desejados por pessoas envolvidas na implementação de equipamentos de CAA para adultos, na Escócia e documentar até que ponto ele receberam formação adequada em CAA. Foram distribuídos dois questionários às pessoas responsáveis pela implementação de CAA (fonoaudiólogos, pessoal residencial, enfermeiros, professores). Um questionário solicitava informações gerais de formação em CAA recebida pelo inquirido, e o outro questionário solicitava informações de qualquer formação recebida pelo inquirido, específica de um determinado sistema de CAA. | As respostas sobre formação geral sugerem que o que existe de formação disponível é benéfica, mas ainda é insuficiente, e indivíduos não fonoaudiólogos, em particular, têm tido pouca formação geral. No que diz respeito à formação específica, cerca de metade dos inquiridos recebeu formação. Os que receberam formação específica desejam mais, tanto para si como para pessoas que trabalham na área da CAA. O estudo demonstra a necessidade e o desejo de mais formação em todos os níveis para os envolvidos no processo de implementação de CAA com adultos com prejuízo de fala. |
| Balandin e Iacono (1999), New South Wales, Australia | Análise do núcleo do vocabulário e dos cinco temas fundamentais mais frequentemente referenciados nos vocabulários de tópicos e derivados a partir da coleta de amostras de conversação de 34 adultos na faixa etária entre 17 e 57 anos (25 mulheres e 9 homens) com prejuízo de fala em quatro momentos. | Os resultados indicaram que houve uma pequena estabilidade no núcleo do vocabulário constituído de 347 palavras, contendo palavras exclusivas para este estudo, que representou 78% da amostra de conversação. Um total de 21 palavras no vocabulário derivado foi comum a todos os temas. Foram discutidas implicações deste estudo para a seleção de vocabulário no emprego aumentado de comunicadores. |
| Foley e Pollatsek (1999), Utah, Massachusetts, USA | Análise do uso de codificação fonológica realizada por 12 indivíduos com prejuízos de fala congênitos durante a leitura e em tarefas de memória de curto prazo. Eles tiveram grau de leitura em níveis de 3,0 ou acima e foram capazes de avaliar a homofonia das palavras e não palavras impressas, indicando que pode ocorrer precisão na codificação fonológica de texto em caso de ausência de fala. Seis deles não tinham qualquer discurso inteligível (anartria), seis tinham moderados a graves prejuízos de produção de fala (disartria). Cinco com disartria e dois com anartria pareceram empregar codificação fonológica em tarefas da memória de curto prazo, como indicado por um efeito de semelhança fonológica de memória, em ordenação/seqüência e término, e também a palavra mais fraca por um efeito de comprimento (tamanho) de palavra em memória de ordem consecutiva. Quatro com anartria não procederam à codificação fonológica durante tarefas de memória de curto prazo. Eles tinham <i>déficits</i> mais | Os dados indicam que as pessoas com severos prejuízos congênitos de fala podem aprender a utilizar a codificação fonológica durante a leitura e em tarefas de memória de curto prazo; a codificação articulatória não é, portanto, uma parte necessária do processo de codificação fonológica, quer na identificação da palavra ou na memória de curto prazo. |

| | | |
|--|--|---|
| | severos na identificação de palavras impressas do que outros. Foram discutidas possíveis explicações destas diferenças individuais. | |
| Cress e King (1999), Nebraska, Wisconsin, USA | Descrição de estratégias multimodais de CAA desenvolvidas para duas pessoas com afasia progressiva primária (PPA) sem demência. Um caso focalizou principalmente a avaliação inicial, o outro a intervenção. Análises incluíram necessidades de desenvolvimento de sistemas de CAA, como tábua de comunicação, livro de bordo e modelagem gestual. | A intervenção incidiu sobre pistas contextuais fornecidas, baseada em estratégias visuais de CAA, com formação intensa do facilitador. Ambas as pessoas com PPA aprenderam com sucesso as estratégias de CAA que aumentaram e melhoraram sua comunicação funcional. Os autores sugerem que características específicas de CAA podem ser úteis para as pessoas com PPA. |
| Stuart (2000), USA | Análise dos padrões de narrativas de 28 adultos, a fim de compreender a complexidade deste tipo de comunicação, por meio de uma análise detalhada das amostras de suas falas, em audiotaped, observadas em campo e em entrevistas com os familiares e outros profissionais relacionados. As notícias também foram selecionadas para servir ao objetivo de transmitir valores culturais dentro de três subcategorias: utilidade, conexões, e filosofia. | Resultados do estudo incluem identificação de três diferentes maneiras de narrativas (monólogo individual, histórias de grupo compartilhadas, e, em evolução, notícias repetidas), algumas estruturas coerentes (introdutório e frases de adição), e uma referência predominante para ambas no passado e no presente dentro das histórias. Surgiram configurações específicas de narração que fundamentaram uma teoria da comunicação no âmbito deste estilo de conversa emersa na vida cotidiana Os dados revelam importantes descobertas sobre a sofisticada forma pela qual as informações são transmitidas através das histórias dos adultos mais velhos. Estas percepções podem ser utilizadas para melhorar o design de sistemas de CAA para os idosos que tenham perdido temporariamente ou permanentemente a sua capacidade de interagir verbalmente. |
| Drager e Reichle (2001), Pennsylvania, Minnesota, US | Análise da compreensão de fala sintetizada de três grupos compostos cada um de 12 adultos jovens e mais velhos, sob condições de atenção focalizada e de atenção dividida. O aspecto “compreensão de ouvintes de fala sintetizada” recebeu menos atenção que o “inteligibilidade”. | Os resultados demonstraram que a fala sintetizada pode ser compreendida adequadamente por adultos jovens e mais velhos em condição de atenção focalizada. Porém, quando a atenção foi dividida, os adultos jovens ouvintes puderam compreender significativamente menos a fala sintetizada do que a fala natural. |
| Patel (2002), New York, Massachusetts, USA | Análise da possibilidade de oito oradores com disartria severa, causada por paralisia cerebral, sinalizarem a informação através do controle das características fonatórias altura e a duração de produções vocálicas contínuas em três níveis distintos, conforme a degradação severa de sons segmentares da fala. | Os resultados indicaram que todos os oradores foram capazes de controlar constantemente produção sustentada da vogal / a / a três durações (curto, médio e longo). Oradores eram mais variáveis, porém, na sua capacidade de controlar a altura (baixo, médio e alto). Sete dos oito oradores foram capazes de produzir pelo menos duas alturas distintas. É discutido o impacto potencial do controle de aproveitamento residual fonatório como mais um canal de entrada para usuários de CAA com severas incapacidades motoras e de fala. |
| Bryen, Carey, e Frantz (2003), | Estudo pioneiro, realizado por meio de um Survey sobre o quantitativo de indivíduos adultos com deficiência usuários de CAA que sofreram crimes e | Os resultados do estudo com 40 adultos que utilizam a CAA indicaram que 45% dos indivíduos sofreram crime ou abuso. 97% das pessoas que |

| | | |
|--|---|---|
| Philadelphia | sobre suas experiências como vítimas de crime. Os efeitos deste estudo foram verificar: (a) em que medida os adultos que foram vítimas de crime e abuso utilizam a CAA; (b) as características de experiências de vitimização, incluindo o tipo de crime, frequência, tipo de autor, e definição; (c) a probabilidade de apresentação de relatórios de crime e abuso; e (d) os efeitos da criminalidade sobre as vítimas que utilizam CAA. | experimentaram crime ou abuso conheciam os autores dos crimes, 71% declararam ser vítima várias vezes, e 66% experimentaram vários tipos de vitimização. Apenas 28% relataram as suas experiências à polícia. Efeitos a longo prazo dos crimes incluíram significativos danos físicos e emocionais, bem como perda de bens ou de dinheiro. Foram sugeridas alterações necessárias na política e prática para "pôr fim ao silêncio". |
| Rackensperger, Krezman, McNaughton, Willians e D'Silva (2005), Florida, California e Pennsylvania, USA | Levantamento das vantagens e desafios da aprendizagem de tecnologias de CAA fornecidas por sete indivíduos (com idades entre 21 e 41 anos) com sequela de paralisia cerebral usuários de dispositivos de CAA que geram fala. O grupo focal foi realizado na Internet, ao longo de um período de 9 semanas. Cinco grandes temas surgiram a partir da discussão: (a) seleção de um dispositivo de CAA; (b) conhecimentos e competências necessários para a utilização de tecnologias de CAA; (c) instrução e atividades práticas; (d) avaliação e aquisição de habilidade, e (e) aconselhamento para os outros. | Os participantes relataram que a oportunidade de discutir com outros indivíduos sobre recursos de CAA utilizados, foi fundamental para conduzir a avaliação de seleção de um dispositivo apropriado para consumo; identificaram uma grande variedade de apoios importantes para aprender como usar eficazmente tecnologias de CAA, incluindo texto e suporte tecnológico, exploração individual, aprendizagem de profissionais, teoria e prática, aprendizagem com os pares, e oportunidades de utilização funcional na comunidade. Para os participantes, a utilização bem sucedida de tecnologia de CAA foi melhor avaliada por meio de sua utilização funcional na comunidade. |
| Fager, Hux, Beukelman e Karantounis (2006), Nebraska, Lincoln, Denver, USA | Verificação e registro da aceitação dos padrões de utilização de CAA de 25 adultos com lesões cerebrais traumáticas (TBI), usuários de dispositivos ou estratégias de tecnologia de CAA de alto ou baixo custo em algum momento, durante sua recuperação. As informações foram obtidas através de um questionário a fonoaudiólogos que forneceram avaliações e intervenções de CAA em seis locais diferentes. Os fonoaudiólogos proveram informações sobre indivíduos com TBI de suas clínicas, para os quais eles tinham recomendado a CAA. | Especificamente os efeitos foram: (a) documentação de recomendação e de aceitação do sistema de CAA, (b) identificação e utilização de padrões de CAA por indivíduos que aceitaram a recomendação, e para quem a intervenção de CAA foi implementada, (c) identificação de padrões de acesso, formulação e codificação de mensagem de CAA, e (d) tipo de documentação em que diferentes estratégias de funções comunicativas de CAA estão apoiadas. Os resultados revelaram que os adultos geralmente aceitaram recomendações dos sistemas de CAA de alta e baixa tecnologia para utilizá-lo por longos períodos de tempo. A maior parte utilizou formulação de estratégias de mensagem por carta. Quando a tecnologia de CAA era abandonada por algum indivíduo, geralmente era reflexo da perda de apoio facilitador, em vez de rejeição da tecnologia. |
| Collier, McGhie-Richmond, Odette e Pyne (2006), Toronto, Canadá. | Aplicação de um Survey a 26 participantes (homens e mulheres entre 24 e 62 anos) com o objetivo de: (a) aprender sobre experiências de abuso sexual de pessoas usuárias de CAA; (b) proporcionar recursos educacionais e fóruns sobre temas relativos a abuso sexual com adultos usuáries de CAA; (c) definir implicações na redução dos riscos, com trabalhadores de diversos serviços comunitários que apoiam as pessoas usuárias de CAA (tratadores ou prestadores de serviços, conselheiros sobre abuso, pedagogos de saúde | Os resultados sugerem que a maioria dos participantes deste projeto tem experimentado uma série de abusos, incluindo: abuso sexual; falta de informação sobre relacionamentos saudáveis e abusivos; não tem qualquer forma de comunicação sobre sexualidade e abuso (tanto na vida pessoal, como dentro de grandes comunidades), necessárias para proceder face às dificuldades de relacionamento; e, especificamente problemas de abuso associados aos serviços do sistema judiciário. Estas conclusões e as |

| | | |
|---|--|---|
| | sexual, policiais, serviços de assistência às vítimas, profissionais jurídicos e profissionais de saúde); e (d) formular recomendações aos pais, educadores, prestadores de serviços e organizações jurídicas, sobre os papéis dos consumidores na redução do risco de abuso de jovens e adultos que utilizam CAA. Descrição dos resultados de 3 anos do projeto Speak Up que visava destacar a necessidade de mais atenção e de investigação para a questão da prevenção do abuso sexual e abordar as formas de reduzir o risco para esse tipo de abuso às pessoas usuárias de CAA. | implicações são partilhadas com a intenção de destacar a necessidade de mais investigação e de atenção para a questão da prevenção do abuso para pessoas usuárias de CAA. |
| McNaughton e Bryen (2007), Pennsylvania, Philadelphia, USA. | Revisão de pesquisa publicada que descreve o uso da CAA para apoiar a participação social de 32 adolescentes e adultos com prejuízos de fala desenvolvendo que requerem CAA. Os autores concentraram-se em três grandes domínios de participação principais: formação de ensino pós-secundário, o local de trabalho, e a comunidade que vive e oportunidades de interação social. | Baseados nos resultados da revisão, realçaram cinco áreas com necessidade de investigação e desenvolvimento relacionadas à tecnologia de CAA: comunicação face a face; comunicação a distância e interconexão; sistema de formação e de apoio à utilização; aplicações e ferramentas cognitivas adaptadas, e apoios para operação, desenvolvimento e manutenção independentes. |
| Beukelman, Fager, Ball e Dietz (2007), Nebraska. | Descrição do estado da ciência de 158 adultos usuários de CAA com desordens da comunicação neurogênicas adquiridas, divididos em seis grupos. | Os autores detalharam especificamente tópicos dos recentes avanços tecnológicos de CAA (aceitação, utilização, limitações, e futuras necessidades) de seis grupos de pessoas com condições neurológicas crônicas e degenerativas adquiridas (esclerose lateral amiotrófica, lesão cerebral traumática, imparidade tronco cerebral - prejuízo de Brainstem, afasia severa, crônica e apraxia de fala, afasia de expressão, afasia primária progressiva e demência). |
| PESQUISAS SOBRE ALFABETIZACAO DE ADULTOS | | |
| Campeão (2002), Campinas, SP. | Proposta de ensino de Bocha para 23 jovens e adultos com seqüela severa de paralisia cerebral, na faixa etária de 16 a 47 anos, pertencentes a quatro instituições especializadas da cidade de Petrópolis sendo a maioria não alfabetizada. Partindo do pressuposto que através de atividades físicas e de manifestações lúdicas é revelado o cotidiano das pessoas, suas características próprias de ser e de se desenvolver, proporcionando um contexto no qual a pessoa pode adquirir e desenvolver habilidades dentro de sua realidade motora e cognitiva, deixando de encarar seu corpo como um repositório de frustrações. Este estudo, com características qualitativas, desenvolveu um diário de campo, com enfoque pedagógico e ênfase no desenvolvimento motor e cognitivo dessas pessoas. | Os resultados indicam que a prática do jogo de Bocha influenciou o desenvolvimento motor e estimulou o processo de ensino-aprendizagem dos atletas, que em sua maioria, não eram alfabetizados, aprenderam, dentre outras coisas, a reconhecer números, a realizar adições simples, pela necessidade de acompanhar e compreender o placar do jogo. Passaram a demonstrar prazer e interesse em adquirir novos conhecimentos, a discutir e posicionarem-se sobre questões abordadas em reuniões de seus interesses. Apesar do comprometimento motor e pelo fato de serem adultos, percebeu-se que a prática esportiva estimula a prontidão para a aprendizagem, respeitando-se o ritmo de cada um, mas que nem idade e tão pouco o grau de deficiência são impedimentos às novas tentativas e realizações. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Aguiar (2006), São Carlos, SP</p> | <p>Elaboração de um instrumento para promoção de habilidades comunicativas em sete adultos com deficiência mental, descrição dos procedimentos, análise do desempenho de cada um dos participantes do programa, conforme indicadores obtidos em diferentes momentos da intervenção, que envolveu também profissionais e familiares para avaliação do nível de independência e do desempenho dos participantes respectivamente.</p> | <p>Os resultados sugeriram mudanças positivas, confiáveis e modestas (calculadas com base no índice de confiabilidade) em vários componentes treinados pela maioria dos participantes; maior sensibilidade das mulheres do grupo às condições de ensino-aprendizagem estabelecidas no programa, bem como satisfação dos participantes e de seus familiares com a intervenção.</p> |
| <p>Shimazaki (2006), São Paulo, SP.</p> | <p>Comparação do grau de letramento, do nível de compreensão de leitura e produção escrita de 15 adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois da aplicação de um programa de prática de letramento, bem como a influência da família em seu nível de compreensão de leitura e escrita.</p> | <p>Os resultados apontaram mudanças no comportamento dos sujeitos da pesquisa em relação à frequência escolar (eram faltosos e não demonstravam interesse). Passaram a compreender a escrita e a oralidade como outras modalidades de linguagem e tiveram inserção no mercado de trabalho. Perceberam que a linguagem é um instrumento de mobilidade dentro do meio social em que cada grupo ou indivíduo se situa. Mudaram sua concepção sobre as pessoas a partir si mesmos, por seus pares e pelo meio onde se inserem ao experimentarem atividades que os levaram a olhar para si próprios e serem olhados por seus familiares como indivíduos, ou seja, como seres que têm identidade, características próprias e um potencial capaz de ser desenvolvido no meio do qual fazem parte. Isso foi percebido por eles e pelos outros, quando eles demonstraram suas capacidades de usar a linguagem e a escrita como forma de mover-se, de interagir efetivamente.</p> |
| <p>Dantas, Martins. (2008), Natal, RN.</p> | <p>Levantamento dos aspectos e possibilidades de permanência de jovens e adultos com deficiência mental na escola regular, através de um questionário aos familiares de 50 alunos evadidos na faixa etária entre 15 e 29 anos. Foram selecionados quatro nos quais foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas. Seus professores também participaram.</p> | <p>Os resultados revelaram que as experiências e concepções das professoras provocam uma reflexão acerca da necessidade de implementação de novos encaminhamentos e novas posturas no âmbito das práticas educacionais, no sentido que sejam reduzidos os limites e ampliadas as possibilidades de inclusão social e educacional das pessoas jovens e adultas com deficiência mental na escola regular, principalmente no 2º segmento do Ensino Fundamental.</p> |

APÊNDICE O - Cartelas Utilizadas no Jogo Cruzadinhas de Artistas Preferidos, do Ensino 1 do Estudo I

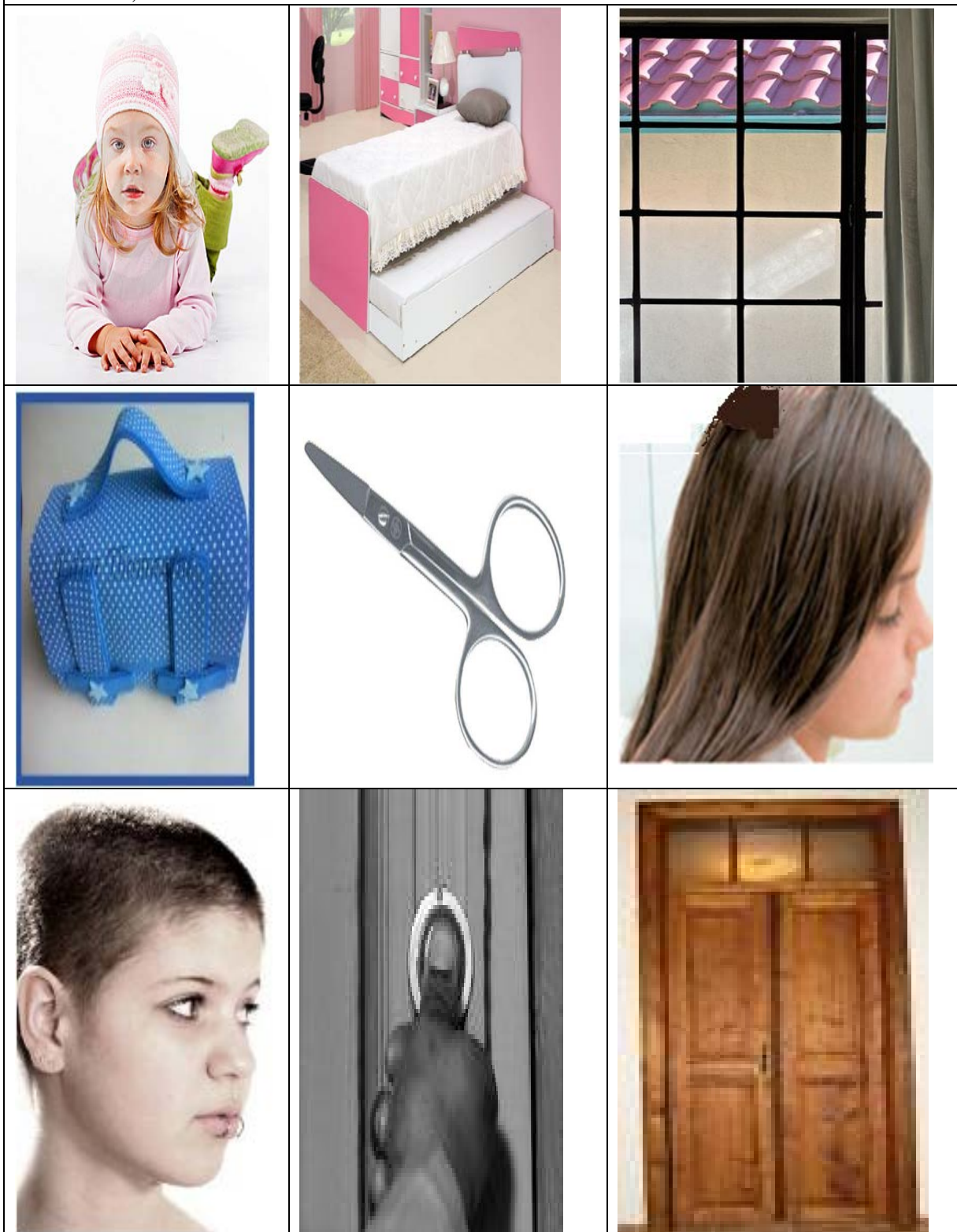
| CARTELAS UTILIZADAS NO JOGO CRUZADINHAS DE ARTISTAS PREFERIDOS, DO ENSINO 1 DO ESTUDO I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  <table border="1" data-bbox="224 523 1048 603"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | |  <table border="1" data-bbox="1137 459 1989 616"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <table border="1" data-bbox="210 794 1057 884"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | |  <table border="1" data-bbox="1200 834 1935 911"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <table border="1" data-bbox="215 1158 1057 1264"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | |  <table border="1" data-bbox="1124 1155 1998 1260"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

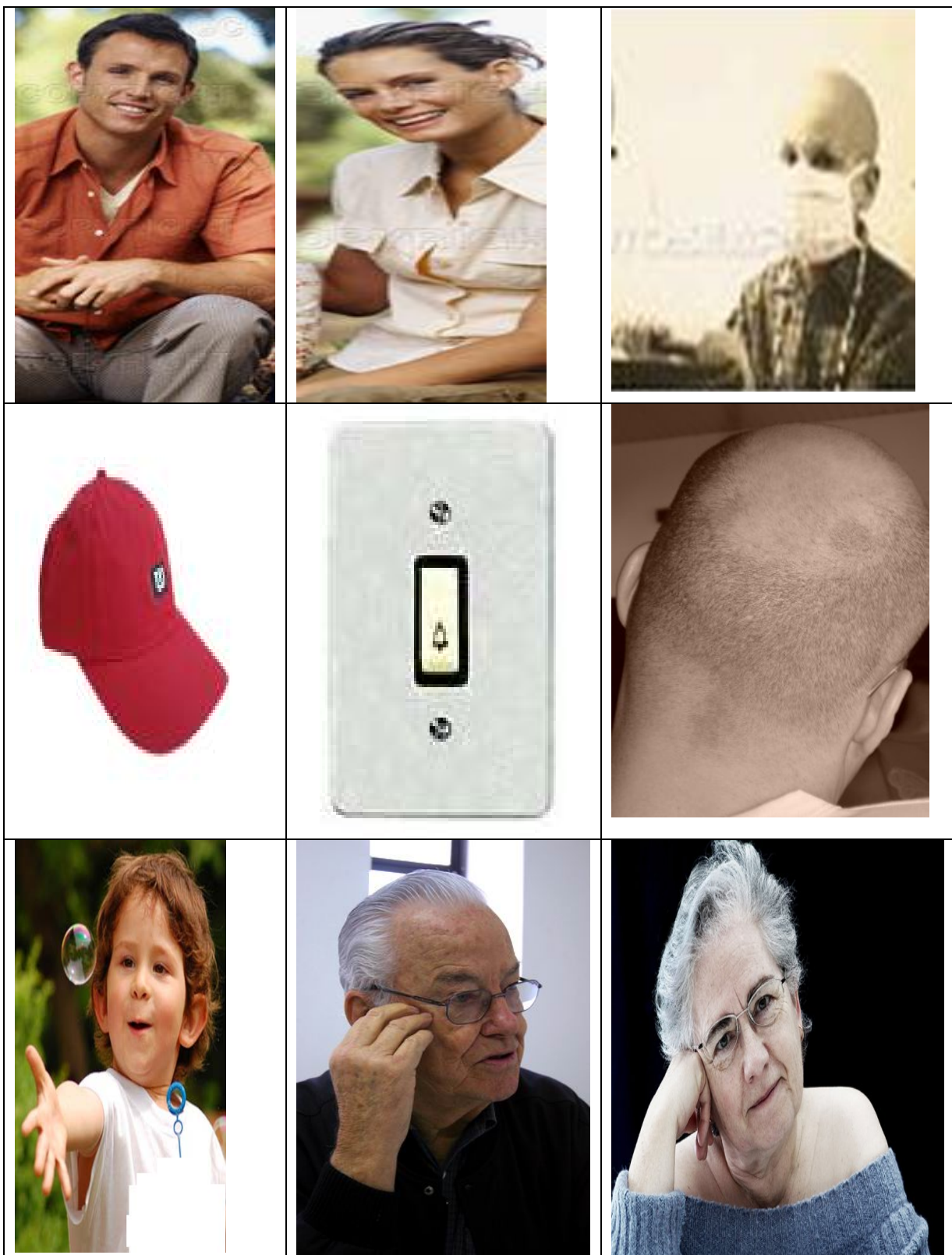
APÊNDICE P - Cartelas Utilizadas no Jogo Cruzadinhas de Eletrodomésticos, Eletrônicos e Diversos, do Ensino I do Estudo I

| CARTELAS UTILIZADAS NO JOGO CRUZADINHAS DE ELETRODOMÉSTICOS, ELETRÔNICOS E DIVERSOS, DO ENSINO I DO ESTUDO I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | | <table border="1" style="width: 100%; height: 60px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

APÊNDICE Q - Figuras utilizadas na sessão de narrativa do vídeo sobre câncer infantil, do estudo II

FIGURAS UTILIZADAS NA SESSÃO DE NARRATIVA DO VÍDEO SOBRE CÂNCER INFANTIL, DO ESTUDO II





APÊNDICE R - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo What's That?, do
Estudo II

FIGURAS UTILIZADAS NA SESSÃO DE NARRATIVA DO VÍDEO WHAT'S THAT?, DO ESTUDO II



APÊNDICE S - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Menino Prodígio, do Estudo II



APÊNDICE T - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Carona Depois dos 60, do Estudo II

FIGURAS UTILIZADAS NA SESSÃO DE NARRATIVA DO VÍDEO CARONA DEPOIS DOS 60, DO ESTUDO II



APÊNDICE U - Figuras Utilizadas na Sessão de Narrativa do Vídeo Propaganda do Renault Clio, do Estudo II

FIGURAS UTILIZADAS NA SESSÃO DE NARRATIVA DO VÍDEO PROPAGANDA DO RENAULT CLIO, DO ESTUDO II



ANEXO A – Termo de Autorização para realização da pesquisa fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – BL1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: cedmed@rio.rj.gov.br


AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/S^ªCRE

Autorizamos Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ a realizar a pesquisa “**ANÁLISE DAS INTERAÇÕES, DAS FORMAS E FUNÇÕES COMUNICATIVAS DE UMA ADULTA COM PREJUÍZOS SEVEROS DE FALA JUNTO A INTERLOCUTORES ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO**”, de acordo com o processo 07/205531, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, com validade até 2010.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 08 de dezembro de 2009


Maria Clotilde Jales de Castro
11/10001-4

ANEXO B - Termo de Autorização para realização da pesquisa fornecido pela 5ª
Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
Gerência de Educação

AUTORIZAÇÃO

Em 05/12/2009, no Município de Rio de Janeiro

Senhor Diretor

Autorizamos Maristeth Maria Neves dos Santos, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação da UERJ, a realizar a pesquisa "Análise das Interações, Das Formas E Funções Comunicativas De Uma Adulta Com Prejuízos Severos De Fala Junto A Interlocutores Escolares:Um Estudo De Caso", em sua Unidade Escolar.

Rio de Janeiro, 09 de dezembro de 2009.

Roseméria de Azevedo

Secretaria de Educação
Nº 127/2009
09 de dezembro de 2009

ANEXO C - Parecer de aprovação para realização de pesquisa fornecido pela Comissão de Ética em Pesquisa – COEP



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2
Comissão de Ética em Pesquisa – COEP
 Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º andar, sala 3018 - Maracanã.
 CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.
 E-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2569-3490

PARECER COEP 104/2009

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 11ª Reunião Ordinária em 11 de dezembro de 2009, analisou o protocolo de pesquisa nº. 063.3.2009, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa – “Análise das Interações, das formas e funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos da fala junto aos interlocutores escolares : um estudo de caso”, pesquisador responsável orientando a doutoranda

Pesquisador Responsável: Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes
Doutoranda : Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira.
Instituição Responsável –Pós-graduação em Educação/ UERJ
Área do Conhecimento: 700 - Ciências Humanas –7.08 - Educação
Palavras-chave: linguagem, inclusão na educação

Sumário: O presente projeto pretende identificar e analisar as interações , as formas e as funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos da fala junto aos interlocutores escolares. Para tanto, foi escolhido um sujeito nesta situação, 37 anos, cadeirante, e com seqüelas de paralisia cerebral perinatal (prejuízos motores severos e de fala) , através do método *Estudo de caso intensivo*, classificado por Kasdin.

Objetivo: identificar e analisar as interações, as formas e as funções comunicativas de uma adulta com prejuízos severos da fala junto aos interlocutores escolares

Considerações Finais: A COEP considerou o projeto de pesquisa bem estruturado, apresentando coerência interna desde a introdução, apoiado em bibliografia adequada à proposta de estudo. O TCLE é claro e de fácil compreensão, estando bem detalhado. A metodologia utilizada está adequada aos objetivos propostos.

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para dezembro de 2010, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2009

Prof. Dr. Olinto Pegoraro
 Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

ANEXO D - Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em Situação Familiar (DELAGRACIA, DELIBERATO E MANZINI 2007)

Identificação

Nome do pai:

Idade:

Nome da mãe:

Idade:

Quem preencheu este formulário: () mãe () pai () outro: grau de parentesco: _____

Nome do filho ou filha:

Data de nascimento: Idade atual: Sexo: feminino () masculino ()

Escola (s) que o filho frequenta:

Deficiência:

Endereço familiar:

Rua/Avenida: _____ número: _____

Complemento (bloco, apto, etc.): _____

Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Telefone para contato: (____) _____

Estados Subjetivos

| Como é o seu filho (a)? | <u>Sempre</u> | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|-------------------------|---------------|--------------|----------|-------------|-------|
| 1- Feliz/alegre | | | | | |
| 2- Tranquilo | | | | | |
| 3- Humor inconstante | | | | | |
| 4- Nervoso | | | | | |
| 5- Chorão | | | | | |
| 6- Desligado | | | | | |
| 7- Atento | | | | | |
| 8- Interessado | | | | | |
| 9- Força de vontade | | | | | |
| 10- Comunicativo | | | | | |
| 11- Participativo | | | | | |
| 12- Brincalhão | | | | | |

Preferências

O que seu filho (a) mais gosta de fazer:

Local da casa preferido: _____

Os passeios preferidos do seu filho (a) são: Os alimentos favoritos do seu filho (a) são:

As pessoas preferidas do seu filho (a) são: _____

Os brinquedos favoritos são:

Os programas de TV favoritos são::

As músicas preferidas são: _____

Seus livros preferidos são: _____

Suas revistas preferidas são: _____

Outras preferências do seu filho (a) são: _____

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de vida do seu filho desde o momento em que ele acorda até quando vai dormir à noite.

Profissionais

Que tipo de atendimento seu filho (a) faz?

- Terapia Ocupacional Profissional: _____ Onde: _____
- Fisioterapia Profissional: _____ Onde: _____
- Fonoaudiologia Profissional: _____ Onde: _____
- Psicologia Profissional: _____ Onde: _____
- Médico Especialidade Profissional: _____ Onde: _____

Há algum atendimento que seu filho (a) não faz e que você acha necessário?

- Terapia Ocupacional
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Psicologia
- Médico Especialidade: _____
- Outro Qual: _____

Auxiliares: Existe alguma pessoa que auxilia nos cuidados com o seu filho (a)?

| Quem auxilia nos cuidados com o seu filho (a) | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|---|--------|--------------|----------|-------------|-------|
|---|--------|--------------|----------|-------------|-------|

| | | | | | |
|---------|--|--|--|--|--|
| Mãe | | | | | |
| Pai | | | | | |
| Irmã | | | | | |
| Irmão | | | | | |
| Avó | | | | | |
| Avô | | | | | |
| Tia | | | | | |
| Tio | | | | | |
| Outros: | | | | | |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|--|------------------------------------|--------------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|---------------|---------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Habilidades de Comunicação Seu filho (a) entende sua fala? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda ele (a) necessita? |
| Seu filho entende gestos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda ele (a) necessita? |
| Seu filho entende as outras pessoas da família? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda ele (a) necessita? |
| Seu filho (a) utiliza a fala para se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Se ele (a) necessita de ajuda, o que você faz? |
| Seu filho (a) consegue dar continuidade a um diálogo? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Você precisa de ajuda para entendê-lo (a)? Que tipo de ajuda você precisa? |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Seu filho (a) fala algumas palavras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Quais palavras ele (a) fala? Em quais lugares ou quando ele (a) emite tais palavras? Que tipo de ajuda ele (a) precisa? |
|--------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| | | Muita | Pouca | Nenhuma | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Ele (a) fala/emite algumas sentenças? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Geralmente, quais são as sentenças mais frequentes que são entendidas? |
| Usa gestos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de gestos? Quando utiliza gestos? Com quem utiliza gestos? Quem o ensinou a utilizar gestos? |
| Usa expressões faciais | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de expressões? O que significam estas expressões? |
| Faz solicitações ou pedidos | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Como faz solicitações ou pedidos? |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Como indica rejeição? Quando indica tais rejeições? |
| Apresenta comportamentos como morder para se comunicar | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | É possível entender o que ele (a) quer? |
| Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|--|------------------------------------|--------------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|---------------|---------|-------------------------------|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Utiliza a sobrancelha para se comunicar | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais situações? |
| Olha em direção a alguma coisa quando quer se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Aponta algo com a língua quando quer se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------------------|
| Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Usa computador em casa? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | O computador tem adaptações? Quais? |
| Usa pranchas ou tabuleiros com figuras para se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | De qual tipo é a prancha? |
| Outras habilidades Faz escaneamento ou varredura de figuras ou fotos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |
| Folheia livros e revistas? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |
| Segura objetos pequenos, como lápis e caneta? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-------|----------|-----------------------------|------------------|------------|---------|----------------------------|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Usa o vaso sanitário sozinho? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Faz refeições sozinho? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Tem dificuldade para deglutir? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Engasga? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Consegue segurar régua, borracha? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Consegue segurar lápis? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Usa as mãos para segurar objetos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Seu filho usa os pés para alguma atividade? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Resolve o conteúdo do dever de casa? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Discriminação visual Discrimina entre 2 a 3 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|---------------|---------|-------------|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Discrimina entre 4 a 6 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Discrimina entre 6 a 9 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Reconhece as letras do alfabeto? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Reconhece fotos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Reconhece pessoas? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Reconhece objetos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Percebe figuras em preto e branco? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Percebe figuras coloridas? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Percebe figuras ou símbolos pequenos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Percebe figuras ou símbolos grandes? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Necessita que as figuras sejam colocadas longe umas das outras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Parceiros de comunicação Comunica-se com o(s) irmão(s)? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? Quais são os assuntos preferidos? |
| Comunica-se com o (s) tio (s)? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa? |
| Comunica-se com os avós? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa? |
| Comunica-se com os (as) amigos (as)? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Quem são os amigos? Quais são as atividades? Que tipo de ajuda precisa? |
| Realiza alguma atividade quando está com os amigos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Qual atividade? Necessita de ajuda? |
| Atividades diárias Ajuda em algum serviço doméstico? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Em quais serviços domésticos ele ajuda? Que tipo de ajuda ele precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|------------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------|---------------|-------------------|--|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Seu filho costuma ir à igreja? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Com que frequência ele vai à igreja? |
| Seu filho participa de alguma atividade na igreja? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não Preenche r | De qual atividade ele participa? Que tipo de ajuda ele precisa? |
| Mobiliário/locomoção Necessita de cadeira adaptada | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não Preencher | Não preenche r | Qual cadeira? |
| Necessita de cadeira com encosto para cabeça? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Como é esse encosto? |
| Necessita de mesa adaptada? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Que tipo de mesa? |
| Necessita de cinto ou faixa para se posicionar na cadeira? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Como a faixa ou cinto é colocado? |
| Necessita de apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Que tipo de ajuda precisa? Onde coloca a almofada? |
| Necessita de apoio para os pés? | () Sim () Não () Não sei | Não preenche r | Não preenche r | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Não preencher | Não preenche r | Que tipo de ajuda precisa? Como é o apoio? |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| Muda de posição de uma cadeira para outra? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? Qual tipo de cadeira? De rodas? |
| Muda da posição deitada para sentada? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|------------------------------------|--------------------------|-------|---------|-----------------------------|------------------------|---------------|---------|----------------------------|
| | | Muita | Pouca | Nenhuma | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Muda de posição sentada para posição em pé? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |
| Locomove-se sozinho? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |
| Usa cadeira de rodas? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |
| Usa andador? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? |

ANEXO E - Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em Ambiente Escolar (DE PAULA, MANZINI E DELIBERATO 2007)

Identificação

Nome do Profissional: _____ Idade: _____

Nome da mãe ou pai: _____ Idade: _____

Quem preencheu este formulário: () professor () fonoaudiólogo () assistente social () Psicólogo () TO () Fisio

Outro: Qual profissional? _____

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: ___/___/_____ Idade atual: _____ sexo: feminino () masculino ()

Escola (s) que frequenta: _____

Deficiência: _____

Endereço da Escola:

Rua/ Avenida: _____ número: _____

Complemento (bloco, apto, etc.): _____

Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Telefone para contato () _____

Cursos

Capacitação () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Capacitação () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Especialização () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Mestrado () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Doutorado () andamento () concluído ano da conclusão: ___ nome do curso: _____

Estados Subjetivos

| Como é o seu aluno? | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|---------------------|--------|--------------|----------|-------------|-------|
| Feliz | | | | | |
| Irritado | | | | | |
| Humor inconstante | | | | | |
| Nervoso | | | | | |
| Chorão | | | | | |
| Atento | | | | | |

| | | | | | |
|------------------|--|--|--|--|--|
| Interessado | | | | | |
| Força de vontade | | | | | |
| Comunicativo | | | | | |
| Participativo | | | | | |
| Brincalhão | | | | | |

Centros de interesse

O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer: _____

Local da escola preferido: _____

Os passeios preferidos do seu aluno (a) são: _____

Os alimentos favoritos do seu aluno (a) são: _____

As pessoas preferidas do seu aluno (a) são: _____

Os brinquedos favoritos são: _____

Os programas de TV favoritos são: _____

As músicas preferidas são: _____

Seus livros preferidos são: _____

Suas revistas preferidas são: _____

Outras preferências do seu aluno (a) são: _____

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega na escola até quando volta para casa.

Profissionais

Que tipo de atendimento seu aluno (a) faz?

Terapia Ocupacional. Profissional: _____ Onde: _____

Fisioterapia Profissional: _____ Onde: _____

Fonoaudiologia Profissional: _____ Onde: _____

Psicologia Profissional: _____ Onde: _____

Médico Especialidade: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Há algum atendimento que seu aluno (a) não faz e que você acha necessário?

Terapia Ocupacional

Fisioterapia

Fonoaudiologia

- Psicologia
 Médico Especialidade: _____
 Outro Qual: _____

Cuidadores: Existe alguma pessoa que auxilia, na escola, nos cuidados com o seu aluno (a)?

| Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)? | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|--|--------|--------------|----------|-------------|-------|
| Atendente | | | | | |
| Coordenador pedagógico | | | | | |
| Inspetor de alunos | | | | | |
| Merendeira | | | | | |
| Mãe / Pai | | | | | |
| Irmã/ Irmão | | | | | |
| Avó/ Avô | | | | | |
| Tia / Tio | | | | | |
| Outros: | | | | | |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| | | Muita | Pouca | Nenhuma | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| Habilidades de Comunicação 1) Seu aluno (a) entende sua fala? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda ele (a) necessita? |
| 2) Seu aluno (a) entende gestos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda ele (a) necessita? |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 3) Seu aluno (a) entende as outras pessoas da escola? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quais pessoas ? |
| 4) Seu aluno (a) utiliza a fala para se comunicar? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Se ele (a) necessita de ajuda, o que você faz? |
| 5) Seu aluno (a) consegue dar continuidade a um diálogo? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Você precisa de ajuda para entendê-lo (a)? Que tipo de ajuda você precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|--|------------------------------------|--------------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|---------------|---------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 6) Seu aluno (a) fala algumas palavras? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quais palavras ele (a) fala? Em quais lugares ou quando ele (a) emite tais palavras? Que tipo de ajuda ele (a) precisa? |
| 7) Ele (a) fala/emite algumas sentenças? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Geralmente, quais são as sentenças mais frequentes que são entendidas? |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| 8) Usa gestos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de gestos? Quando utiliza gestos? Com quem utiliza gestos? Quem o ensinou a utilizar gestos? |
| 9) Usa expressões faciais | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de expressões? O que significam estas expressões? |
| 10) Faz solicitações ou pedidos | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Como faz solicitações ou pedidos? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|--|------------------------------------|--------------------------|-------|---------|-----------------------------|------------------|------------|---------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhuma | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 11) Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Como indica rejeição? Quando indica tais rejeições? |
| 12) Apresenta comportamentos como morder para se comunicar | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | É possível entender o que ele (a) quer? |
| 13) Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita? |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| 14) Utiliza a sobrelha para se comunicar | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Em quais situações? |
| 15) Olha em direção a alguma coisa quando quer se comunicar? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | De que tipo de ajuda precisa? |
| 16) Aponta algo com a língua quando quer se comunicar? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | De que tipo de ajuda precisa? |
| 17) Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 18) Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | De que tipo de ajuda precisa? |
| 19) Usa computador na escola? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | O computador tem adaptações? Quais? Necessita de ajuda? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 20) Usa pranchas ou tabuleiros com figuras para se comunicar? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | De qual tipo é a prancha? Necessita de ajuda? |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 29) Consegue segurar lápis? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 30) Usa as mãos para segurar objetos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 31) Seu aluno (a) usa os pés para alguma atividade? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 32) Resolve o conteúdo do dever de casa? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Discriminação visual | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 33) Discrimina entre 2 a 3 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 34) Discrimina entre 4 a 6 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 35) Discrimina entre 6 a 9 figuras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 36) Reconhece as letras do alfabeto? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 37) Reconhece fotos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 38) Reconhece pessoas? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 39) Reconhece objetos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 40) Percebe figuras em preto e branco? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 41) Percebe figuras coloridas? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 42) Percebe figuras ou símbolos pequenos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 43) Percebe figuras ou símbolos grandes? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 44) Necessita que as figuras sejam colocadas longe umas das outras? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| Parceiros de comunicação 45) Comunica-se com o(s) demais alunos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? Quais são os assuntos preferidos? |
| 46) Comunica-se com o coordenador? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa? |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 47) Comunica-se com o diretor? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quais são os assuntos preferidos? Que tipo de ajuda ele precisa? |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|------------------------------------|--------------------------|-------|---------|-----------------------------|------------------|------------|---------|--|
| | | Muita | Pouca | Nenhuma | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 48) Comunica-se com os outros profissionais? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quais profissionais? Quais são as atividades? Que tipo de ajuda precisa? |
| 49) Realiza alguma atividade quando está com os amigos? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Qual atividade? Necessita de ajuda? |
| Atividades na sala ou na escola 50) Ajuda em algum serviço na escola? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais serviços ele (a) ajuda? Que tipo de ajuda ele (a) precisa? |
| 51) Ajuda dentro da sala de aula? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Com que frequência? Quais atividades? Que tipo de ajuda ele (a) precisa? |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------------|
| Mobiliário/locomção 52) Necessita de cadeira adaptada | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Qual cadeira? |
| 53) Necessita de cadeira com encosto para cabeça? | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Como é esse encosto? |
| 54) Necessita de mesa adaptada? | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Que tipo de mesa? |

| Itens para avaliação | S – sim N – não NS – não sei | Ele (a) tem dificuldade? | | | Ele (a) necessita de ajuda? | | | | Observações |
|---|------------------------------------|--------------------------|---------------|---------------|-----------------------------|------------------------|---------------|---------------|---|
| | | Muita | Pouca | Nenhum a | Não | Sim, mas parcial | Sim, total | Não sei | |
| 55) Necessita de cinto ou faixa para se posicionar na cadeira? | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Como a faixa ou cinto é colocado? |
| 56) Necessita de apoio ou almofada para fazer o posicionamento sentado? | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Que tipo de ajuda precisa? Onde coloca a almofada? |
| 57) Necessita de apoio para os pés? | () Sim () Não () Não sei | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Não preencher | Que tipo de ajuda precisa? Como é o apoio? |
| 58) Muda de posição de uma cadeira para outra? | () Sim () Não () Não sei | () | () | () | () | () | () | () | Que tipo de ajuda precisa? Qual tipo de cadeira? De rodas? |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 59) Muda da posição deitada para sentada? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 60) Muda de posição sentada para posição em pé? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 61) Locomove-se sozinho? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 62) Usa cadeira de rodas? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |
| 63) Usa andador? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Que tipo de ajuda precisa? |

ANEXO F - Protocolo de Respostas do Teste de Vocabulário em Imagens Peabody

| Aluna: Magali Data: <u>26/08/08</u> Início: <u>19h e 20m</u> Término: <u>20h e 20m</u> Experimentador(a): Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira | | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (A) (04) boneca (04) | (22) (02) canguru (02) | (48) (04) médico (04) | (74) (01) ilha (02) | (100) (02) aparição () |
| (B) (02) homem (02) | (23) (03) pintor (03) | (49) (01) carretel (01) | (75) (03) transparente (04) | (101) (02) carpinteiro () |
| (C) (03) balançar (03) | (24) (01) corneta (01) | (50) (04) cerimônia (04) | (76) (03) bosque (03) | (102) (04) consumir () |
| (D) (04) roda (04) | (25) (02) construção (02) | (51) (02) raiz (02) | (77) (03) arquivar (03) | (103) (02) córnea () |
| (E) (01) limpar (01) | (26) (03) vazio (03) | (52) (04) secretária (04) | (78) (03) carniça (03) | (104) (01) obelisco () |
| (01) (04) cobra (04) | (27) (02) pensar (02) | (53) (01) artista (01) | (79) (01) anfíbio (04) | (105) (03) cítrico () |
| (02) (03) abelha (03) | (28) (04) líquido (04) | (54) (01) prodígio (03) | (80) (02) judicial (01) | (106) (03) perpendicular () |
| (03) (01) bebida (01) | (29) (02) músico (02) | (55) (03) par (02) | (81) (04) cooperação (02) | (107) (04) arqueólogo () |
| (04) (02) barco (02) | (30) (03) rio (03) | (56) (04) vestido (04) | (82) (03) caule (04) | (108) (04) desilusão () |
| (05) (03) pescoço (03) | (31) (03) dentista (03) | (57) (01) arbusto (04) | (83) (03) confiar (03) | (109) (02) ambulante () |
| (06) (02) vela (02) | (32) (04) ler (04) | (58) (02) ângulo (02) | (84) (02) felino (03) | (110) (04) árido () |
| (07) (04) joelho (04) | (33) (04) cotovelo (04) | (59) (04) quarteto (02) | (85) (04) paralelo (03) | (111) (04) incandescente () |
| (08) (03) hora (01) | (34) (01) jóia (01) | (60) (01) moradia (02) | (86) (01) mercantil (02) | (112) (03) fragmento () |
| (09) (02) baleia (02) | (35) (04) iluminação (03) | (61) (04) trio (01) | (87) (01) classificar (02) | (113) (04) elo () |
| (10) (02) acidente (02) | (36) (04) uniforme (04) | (62) (01) acariciar (03) | (88) (02) bússola (03) | (114) (02) utensílio () |
| (11) (01) vaca (01) | (37) (03) ombro (03) | (63) (01) colher (03) | (89) (04) surpreendido (01) | (115) (03) atônito () |
| (12) (02) flecha (02) | (38) (02) tronco (04) | (64) (01) moldura (01) | (90) (02) portátil (01) | (116) (03) emissão () |
| (13) (01) quebrado (01) | (39) (03) funil (03) | (65) (02) orientar (02) | (91) (03) frágil (04) | (117) (03) ascender () |
| (14) (03) descascar (03) | (40) (03) premiar (03) | (66) (03) móvel (03) | (92) (01) paralelogramo (04) | (118) (02) morsa () |
| (15) (02) envelope (02) | (41) (02) pingar (02) | (67) (03) ave (03) | (93) (04) instruir (01) | (119) (04) submergir () |
| (16) (04) abajur (04) | (42) (02) mecânico (02) | (68) (04) agricultura (03) | (94) (03) ira (01) | (120) (03) lamaçal () |
| (17) (03) binóculo (03) | (43) (03) roer (03) | (69) (01) isolamento (03) | (95) (01) incisivo (03) | (121) (02) transeunte () |
| (18) (01) ambulância (01) | (44) (03) grupo (03) | (70) (01) corrimão (04) | (96) (01) lubrificar (03) | (122) (03) côncavo () |
| (19) (04) rasgar (04) | (45) (02) águia (02) | (71) (02) humano (04) | (97) (03) induzir (01) | (123) (02) jubilosa () |
| (20) (02) medir (02) | (46) (04) recolher (04) | (72) (02) numeroso (02) | (98) (02) arrogante () | (124) (02) eclipse () |
| (21) (01) jaula (01) | (47) (01) discussão (01) | (73) (04) nutritivo (04) | (99) (02) esférico () | (125) (04) decíduo () |