

CAPACITAR PARA INCLUIR: O TRABALHO COLABORATIVO, A AUTOSCOPIA E A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

MARCIA MIRIAN FERREIRA CORRÊA NETTO
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ);

LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)

FAPERJ

Categoria: Comunicação Oral

Área Temática: Práticas de inclusão escolar na educação básica

RESUMO

Estudo¹ realizado na sala de aula de uma turma regular do 1º. ano do 1º. ciclo do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, com um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) “incluído”. Os objetivos foram: verificar se a capacitação dos educadores, por meio dos procedimentos do trabalho colaborativo e da autoscopia, favoreceram mudanças atitudinais e na prática dos profissionais; e se os fundamentos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) favoreceram a comunicação e a aprendizagem do aluno. Participaram: um aluno com TGD, a professora de turma, a professora especialista, a mediadora, a pesquisadora e a assistente de pesquisa. Para a capacitação dos profissionais foram realizados encontros

¹ Recorte da Dissertação de Mestrado, de Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto, sob a orientação da Profª. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, defendida em agosto de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o patrocínio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde”.

semanais para: instruções, discussões e planejamento de estratégias e atividades; construção de materiais e exibições de filmagens, para reflexão e análise da prática profissional. Um delineamento quase-experimental intrasujeito, do tipo A-B, foi empregado. Os resultados apontaram: modificações atitudinais e na prática dos profissionais; mudanças no comportamento do aluno e o favorecimento de sua aprendizagem; o quanto o trabalho colaborativo e a autoscopia são promissores para o desenvolvimento de educadores; e que os recursos da CAA foram propícios e eficazes, para favorecer a comunicação, a aprendizagem do aluno e a sua inclusão escolar.

Palavras-chave: capacitação de educadores, trabalho colaborativo e autoscopia, inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, de criança com deficiência em classe regular de ensino, é um processo recente. Historicamente, em sua maioria, essa população apenas dispunha da Educação Especial como uma forma substitutiva do ensino comum. No Brasil, a inclusão escolar apresentou uma maior expressão a partir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº. 9.394/1996, e desde então, educadores e pesquisadores vêm confrontando questões suscitadas pelas diferenças entre os alunos, a partir de diversos contextos. Na atualidade, a matrícula dessas crianças é uma exigência estabelecida por várias diretrizes educacionais. Os documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) indicam a inserção em classes de ensino regular e aponta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de suporte pedagógico para efetivar a inclusão. No entanto, apesar de décadas de implantação dessa lei, pesquisas revelam resistências para acolher pessoas com deficiência no ensino regular (PRIETO, 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007; VITALIANO, 2007) e a queixa de profissionais sobre o seu despreparo para essa nova realidade. Segundo Capellini e Mendes (2007), “uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiência em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais”. E

Sant'Ana (2005) assinala, após estudo com educadores do ensino fundamental quanto à concepção da Educação Inclusiva, que estes não estão preparados para a inclusão e não aprenderam “as práticas educacionais essenciais” para promovê-la, necessitando de auxílio de especialistas. Lauand (2000) e Martins (2003), após pesquisas voltadas para a formação de professores especialistas, também apontam o despreparo e a necessidade de garantir algum tipo de formação específica para atenderem os diversos tipos de deficiência.

Perante as dificuldades descritas, quando se trata da inclusão de crianças com deficiências, as resistências e o despreparo do corpo docente e das instituições de ensino se evidenciam, apontando que a demanda da inclusão chega às escolas, em nosso país, antes do preparo do corpo docente e do professor especialista. Logo, para a consecução de um ensino de qualidade, deve ser observada, analisada e viabilizada as condições necessárias e a oferta de suportes abrangendo: a orientação da comunidade escolar, para entender a necessidade do envolvimento de todos os profissionais; a conscientização da necessidade de apoio ao professor do aluno com deficiência; a capacitação dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores de turmas regulares e dos professores especialistas (Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Estudos de países mais experientes em práticas de inclusão escolar apontam o trabalho colaborativo (ensino colaborativo e consultoria colaborativa) como uma estratégia eficaz e em ascensão para resolver problemas alusivos ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (MENDES, 2008). Pesquisadores brasileiros também assinalam o trabalho colaborativo como um modelo próspero para a formação e a capacitação de profissionais, em serviço, e favorecer a escolarização de crianças com deficiência (CAPELLINI; MENDES, 2003, 2007; MENDES, 2006, 2008, 2009).

O ensino colaborativo consiste em uma estratégia na qual o professor de turma regular e o professor especialista trabalham em parceria, discutindo, analisando, planejando, instruindo e avaliando os procedimentos e a autonomia

do ensino a uma turma heterogênea, e realizando distintos tipos de arranjos (MENDES, 2008). E a consultoria colaborativa é um processo que apresenta seis características: é uma ajuda para a resolução de problemas; ocorre entre um consultor (profissional especializado) e consultado (professor), que é responsável pelo bem-estar de uma terceira pessoa; é uma relação espontânea; o consultor e o consultado partilham a resolução do problema; objetiva resolver um problema de trabalho atual do consultado; e o consultado deve se beneficiar de forma que possa dominar, com habilidade, futuros problemas (MENDES, 2008).

A autoscopia é uma técnica de pesquisa e de formação que utiliza a filmagem de ações, de um ou mais sujeitos, com o objetivo de posterior autoanálise. Apresenta dois momentos essenciais: a filmagem em si e os encontros para análise e reflexões, propiciando mudanças de paradigmas e, por seguinte, atitudinais. Já, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área da Tecnologia Assistiva (TA) que se dedica à ampliação de habilidades de comunicação. Capovilla (2001) assinala que a Comunicação Alternativa (CA) é toda e qualquer modalidade de comunicação diversa da oral e/ou escrita. E Nunes (2003) aponta que a Comunicação Ampliada tem dois objetivos: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma opcional, se a pessoa não pode desenvolvê-la.

Frente à urgência da formação e capacitação dos educadores envolvidos na inclusão de crianças com deficiências, a utilização dos procedimentos do trabalho colaborativo, da autoscopia e de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), podem ser estratégias que auxiliem na viabilização de subsídios teórico-práticos, e estimulem reflexões e debates para transformar paradigmas, que ainda afetam e retroalimentam às resistências observadas para o acolhimento dessa população no contexto escolar.

METODOLOGIA

- Û Objetivos - verificar se os procedimentos do trabalho colaborativo e a utilização da autoscopia contribuíram para a capacitação dos profissionais, e se os fundamentos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) favoreceram a comunicação e a aprendizagem da criança.
- Û Participantes (nomes fictícios) - Tadeu², criança com 11 anos, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), “incluído” em turma regular, que não fazia uso funcional da linguagem; Elisa² (professora de turma regular); Vânia² (mediadora - aluna de Pedagogia); Clara² (professora de AEE) Anita² (bolsista e assistente de pesquisa) e Marcia (professora especialista, psicóloga e psicopedagoga).
- Û Local - sala de aula de uma turma regular, do turno da manhã, do primeiro ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com vinte alunos, onde se encontrava “incluído” o aluno com TGD - escola da rede municipal do Rio de Janeiro, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, situada na zona norte.
- Û Materiais - filmadora Sony, câmera fotográfica digital Kodak, notebook, impressora, plastificadora, os softwares Boardmaker³ e Comunique⁴, materiais e atividades pedagógicas adaptadas com recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).
- Û Instrumentos - entrevista semiestruturada para a gestão da instituição; questionários para os profissionais e a responsável pela criança; protocolos de observação; filmagens das atividades na sala de aula; registros, em diário de campo, das orientações, instruções e recursos ofertados.
- Û Procedimentos Gerais - O estudo faz parte do projeto de pesquisa “Tecnologia Assistiva para inclusão comunicativa de alunos com deficiência: formação continuada de professores”, sob a coordenação da Profª. Dra. Leila Nunes, desenvolvido no período de 2010 a 2012, com o apoio da

² Nomes fictícios

³ O Boardmaker é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico, com mais de 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica – PCS, em português do Brasil. (Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html#boardmaker. Acesso em: 11/10/2010, às 13h42min.).

⁴ O software Comunique foi desenvolvido pela Profª.Dra. Miryam Pelosi, terapeuta ocupacional, para trabalhar a comunicação de pessoas com dificuldades motoras graves.

Faperj (proc. E-26/110.047/2010), e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Coep/Uerj - protocolo nº 024.3.2010. A proposta também foi apresentada aos profissionais, à gestão da instituição e a responsável pela criança, recebendo o aceite de participação de todos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DESENVOLVIMENTO

O estudo foi realizado de julho a dezembro de 2010, quando foram efetuados os seguintes procedimentos específicos: 13 observações in loco, com anotações de campo, na sala de aula; reuniões e contatos informais com diversos profissionais da escola, em vários ambientes; contatos formais com a responsável pelo aluno incluído; 3 sessões de filmagens para a construção da Linha de Base; 4 filmagens durante a fase de Intervenção; uma filmagem com a responsável do aluno, para avaliação do estudo e ofertar orientações, e anotações de campo, relativas aos contatos com a professora de Tadeu e com a direção da escola, para avaliar o estudo realizado. Um delineamento quase-experimental intrasujeito, do tipo A-B, foi empregado. Todas as sessões foram filmadas e apenas os quinze minutos iniciais foram categorizados, para garantir a homogeneização das sessões. A Intervenção ocorreu em outubro e novembro de 2010, e foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Instrução para os profissionais - verificar os interesses e necessidades de Tadeu e observar o que desencadeava os comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos, para definição e construção de estratégias que favorecessem a sua autorregulação, comunicação, envolvimento e participação nas atividades propostas.
2. Orientações para os profissionais para favorecer a comunicação e a interação de Tadeu: fazer solicitações e/ou perguntas (abertas e fechadas); aguardar a resposta do aluno; oferecer feedback (positivo, corretivo, negativo); oferecer modelo e facilitar a interação com os colegas da turma.

3. Encontros informais e um encontro formal com a equipe docente para esclarecer o que são os TGDs (Transtornos Globais do Desenvolvimento), destacando as dificuldades e necessidades destes alunos e das famílias.
4. Exibição de vídeo para a turma de Tadeu – fornecer informações do que é o autismo e suas principais características. E, logo após, foi realizada atividade, para a turma desenhar e escrever como cada um ajudaria o colega com autismo.
5. Investigação da rotina de sala de aula - levantamento do vocabulário e posterior construção e oferta de recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias), para favorecer o acesso de Tadeu as informações, auxiliando-o a manter a sua autorregulação.
6. Demonstrações de estratégias para serem utilizadas perante os comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos, apresentados por Tadeu, frente a limites. Também foram ofertados subsídios teórico-práticos para o entendimento de que os comportamentos desafiador-provocativos tinham como objetivo: manter o isolamento, não realizar a proposta oferecida e como expressão de birra.
7. Oferta e apresentação, para a turma de Tadeu, de recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias alusivos às atividades realizadas em cada dia de aula) e dos painéis Rotina do Dia e Rotina do Dia Individual.
8. Averiguação das necessidades básicas de Tadeu e oferta de recursos para comunicá-las (suporte e cartões com pictogramas): “Quero ir ao banheiro, Quero beber água, Quero sair”. E, para favorecer a comunicação com Tadeu, foram introduzidos cartões para que ele respondesse perguntas fechadas (respostas sim/não) e para se autorreferenciar (uso do eu). Também foram oferecidos cartões para auxiliar a instalação de limites: “Não pode bater, Não pode gritar, Não pode beber água da torneira, Não pode subir na mesa, Não pode colocar coisas na boca” - comportamentos desafiador-provocativos para Tadeu chamar a atenção para si.
9. Oferta e discussão de textos informativos sobre os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs), e encontros para discussão e elaboração de atividades pedagógicas adaptadas, construídas com recursos da CAA,

conforme as necessidades de Tadeu e o conteúdo solicitado pela professora.

10. Realização de três encontros com a mãe de Tadeu devido: a intercorrências entre a responsável e alguns profissionais da escola; as interferências da responsável nas atividades da turma; as instabilidades no comportamento de Tadeu, evidenciando que o menino não conseguia manter a autorregulação: chegava chorando à escola, chutava os profissionais (o que antes não ocorria), e irritabilidade. Nos encontros foi verificado que muitas das instabilidades eram reativas - ocorriam após limites dados ao menino, pela responsável. Os contatos tiveram como objetivo: coletar informações da dinâmica familiar, interesses, gostos e hábitos do aluno; orientar e esclarecer dúvidas sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs); esclarecer a relação de muitos dos comportamentos disruptivos com a frustração de Tadeu, quando não era atendido em seus interesses e/ou necessidades, pela não compreensão ou aceitação de mudanças na sua rotina, e a não aceitação de limites. E, ainda, para: dar sugestões de intervenção nos momentos nos quais Tadeu apresentava comportamentos desafiador-provocativos, disruptivos ou nas crises de birra; oferecer recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e orientar como utilizá-los para dar informações, introduzir limites, favorecer a comunicação e a autorregulação do menino.
11. Experiência de bidocência em sala de aula - a pesquisadora assumiu a regência da turma, possibilitando um melhor relacionamento de Elisa com Tadeu. A estratégia favoreceu a aproximação e o conhecimento do aluno e gerou outras possibilidades de atuação da mediadora, que ficava apenas auxiliando o menino.
12. Realização de encontros semanais com os profissionais com o objetivo de discutir, analisar e refletir sobre: as dificuldades observadas; o seu desempenho; a utilização e a adequação do que foi e como foi ofertado ao aluno, para favorecer a sua comunicação e a participação nas atividades; trocar experiências e sugestões de novas estratégias e recursos; e estruturação de atividades futuras. A professora especialista passou a

atender o aluno na sala de aula, trocando informações e sugestões de estratégias e recursos com a pesquisadora. Os encontros beneficiaram a consolidação de parcerias, possibilitando que os profissionais expressassem as suas dificuldades e necessidades, e compartilhassem os avanços e as conquistas observadas.

Variáveis – categorias referentes aos comportamentos dos profissionais e da criança e subcategorias (agrupadas e denominadas de acordo com o objetivo e/ou conteúdo dos comportamentos observados).

1. Interação profissional-criança: Interacional (comportamentos com o objetivo de facilitar a interação criança-criança e a comunicação do profissional com a criança): incentiva a comunicação; responde perguntas/solicitações; possibilita a comunicação entre as crianças; Instrumental (comportamentos para ofertar à criança a possibilidade de se comunicar e executar as atividades sem apoio/auxílio constante): aguarda resposta; incentiva a autonomia; Regulatória (comportamentos para: favorecer a organização/regulação dos comportamentos da criança na sala de aula; sinalizar as respostas corretas, incorretas e inadequadas; e utilizar a demonstração de afeto para expressar agrado/satisfação com o que foi apresentado ou ofertar apoio): realiza o manejo do grupo; oferece feedback (positivo, corretivo, negativo); demonstra comportamentos afetuosos.
2. Estratégias do profissional: Interacional (comportamentos utilizados para propiciar mais interação profissional-criança; demonstrar para a criança o entendimento do que ela expressou; e auxiliar a criança a se expressar): comenta as respostas; expande a mensagem; clarifica a resposta; faz síntese da mensagem; Instrumental (comportamentos para: instrumentalizar a criança para se expressar; expressar o seu entendimento ou o que deseja/necessita; e favorecer a comunicação da criança): oferece modelo; faz perguntas fechadas (respostas sim/não); faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para a criança completar.
3. Comportamentos criança-profissional: Interacional (comportamentos da criança para estabelecer interações e participar das propostas oferecidas):

inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende os comandos do profissional; Instrumental (comportamentos da criança para estabelecer comunicação com o profissional, mesmo de forma não convencional): imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; apresenta comportamento desafiador-provocativo; apresenta comportamento disruptivo.

4. Função comunicativa da criança: Instrumental (utilizada com o objetivo de expressar seus interesses, necessidades e seu desagrado, interrompendo a ação ou declarando o seu desacordo): faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto; Autorregulatória (utilizada para favorecer a autorregulação): faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo; Pessoal (utilizada para buscar a atenção para si e para a autoestimulação): utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração.

Importante destacar que na fase de Linha de Base e nas primeiras sessões de Intervenção, os profissionais citaram a preocupação de que com o uso dos cartões Tadeu deixasse de falar – o menino verbalizava algumas palavras, de forma descontextualizada. E certa descrença de que a mesma atividade oferecida para a turma pudesse ser ofertada e realizada pelo aluno. No entanto, durante a fase de Intervenção, os temores dos profissionais foram amenizados, a partir da oferta dos cartões, painéis, estratégias e atividades adaptadas pela pesquisadora, bem como a sua atuação, junto com os profissionais, e a observação in loco dos comportamentos e do desempenho do aluno. Cabe apontar que o uso de algumas filmagens realizadas durante a fase de Intervenção, e exibidas durante as reuniões com os profissionais, também favoreceram transformações. A possibilidade de o profissional visualizar a sua prática, os materiais, as estratégias e os recursos que empregou, e o desempenho de Tadeu, favoreceram reflexões e análises individuais e em conjunto, contribuindo para algumas mudanças atitudinais e na prática

profissional. Cabe ressaltar que Vânia, a mediadora, desistiu de sua função alegando “já ser professora (curso normal) e saber como lidar com Tadeu”, embora cursando Pedagogia e não ter nenhuma experiência com alunos com algum dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Índice de fidedignidade - A pesquisadora categorizou todas as sessões. A assistente de pesquisa categorizou 25% das sessões de cada fase, randomicamente selecionadas. Os protocolos foram comparados, para o cálculo de acordos e desacordos. A média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 90,87% (variação de 80 a 100%).

RESULTADOS

A avaliação foi realizada no início de dezembro de 2010, para verificar a aplicabilidade das orientações, estratégias e recursos pelos profissionais e como todos conceberam o desenvolvimento do estudo. Foi utilizada uma filmagem com a responsável pelo menino, observações in loco, conversa informal com os profissionais e a direção, e anotações de campo. Durante a entrevista com a mãe de Tadeu, também foram oferecidas orientações e materiais para favorecer a comunicação, a autorregulação do menino e a introdução de limites. A mãe finalizou o encontro com o seguinte depoimento:

Quando Tadeu chegou à escola eu achava que ele não falava. Depois, que ele falava algumas coisas, e eu não percebia. Agora ele está falando mais. Ele gosta de vir para a escola, quando chega sai correndo para a sala dele, sinal que se sente bem.
(RESPONSÁVEL POR TADEU)

Elisa relatou muita dificuldade para prosseguir com o uso frequente e diário dos cartões da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com Tadeu,

após a saída de Vânia, e não dispor de outra pessoa para acompanhá-lo. No entanto, cabe apontar que dois alunos da turma, diagnosticados com problemas de comportamento no meado do segundo semestre do ano letivo, passaram a exigir mais atenção e a intervenção direta da professora, devido a presença comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos, com frequência.

Tadeu, mediante as mudanças, voltou a apresentar comportamentos inadequados (desafiador-provocativos e disruptivos) e Elisa não conseguiu manter as interações com o aluno e, quando ocorriam, eram de cunho proibitivo (feedback negativo), para intervir em ocasiões em que ele apresentava comportamentos disruptivos direcionados aos colegas e a ela, e comportamentos desafiador-provocativos, como subir nas mesas, gritar, dentre outros. Observou-se, também, que o menino deixou de buscar os cartões de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que já vinha utilizando para expressar o que desejava e responder às perguntas fechadas e, em diversos momentos, chorou durante intervenções proibitivas (feedback negativo), após apresentar comportamentos disruptivos. O retorno dos comportamentos inadequados foi à forma que Tadeu manifestou seu desagrado e/ou protesto por não ter mais atenção individualizada, o que favorecia a sua autorregulação e o auxiliava a participar das atividades da turma. Demonstrava sentir a ausência de um profissional ao seu lado, já que nos demais dias da semana, quando a pesquisadora não ia, ficava praticamente isolado com os brinquedos que apanhava na sala ou trazia de casa, sua toalha e/ou brinquedos, que pegava dos colegas, não realizando muitas das atividades propostas para todos.

No final do estudo, Elisa expôs a sua frustração ao perceber que não conseguiu atingir os objetivos aos quais se propunha — “Eu sinto que estou fazendo muito pouco por esse aluno” —, embora compreendesse que muitas das dificuldades se davam pela ausência de uma mediadora; por não ter outro profissional da escola disponível para atuar com ela e auxiliar o aluno; e por não conseguir uma parceria efetiva com a responsável por Tadeu. No entanto pontuou a parceria com a pesquisadora: “Foi a única orientação e apoio que

recebi. Você estava o tempo todo comigo na sala e me ajudou muito. Você via o que acontecia, dava sugestões e me orientou em muita coisa que eu não sabia como fazer.” E apontou os motivos que a levaram a decidir não prosseguir com a turma no ano seguinte: o desgaste, por não ter alguém efetivamente trabalhando com ela, e as dificuldades enfrentadas com os responsáveis pelos outros alunos com problemas de comportamento, que não a apoiavam e não aceitavam as orientações. Enfatizou:

Não é pelo Tadeu, mas pelos outros dois alunos, que, juntos com Tadeu, fica muito difícil dar conta de tudo sem alguém para me ajudar no dia a dia. Há brigas constantes. Eu estou cansada. Também não consigo a colaboração e nem a participação efetiva dos pais, quando chamo para conversar, para orientar, não comparecem e logo fazem alguma queixa. (PROFESSORA ELISA)

Clara, além de apresentar mudanças significativas em sua prática, prosseguiu com o uso dos cartões da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), passou a adaptar atividades e provas do aluno e levou a experiência para a sua atuação na Sala de Recursos, com outros alunos, com deficiências e, também, com dificuldades de aprendizagem.

Durante a avaliação do estudo, a diretora da escola afirmou: “Gostaria que a pesquisa prosseguisse. Você não vai nos abandonar no ano que vem!”. E enfatizou: “Foi o único apoio realmente efetivo que recebemos para orientar e auxiliar a inclusão do aluno. Ele está participando e realizando as atividades. Você foi a minha parceira e, juntas, conseguimos a permanência de Tadeu” (DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR).

DISCUSSÃO

Observou-se que Elisa e Clara, em interação com o aluno, apresentaram modificações positivas em seus comportamentos durante a fase de Intervenção, no entanto, na fase de Follow-up, foram observadas dificuldades de Elisa para sustentar as condutas, porém, a professora se apresentou mais sensível ao propósito de incentivar a comunicação do e com o aluno, buscou clarificar as suas mensagens, ofertar modelo e fazer perguntas fechadas e abertas. Os dados sugerem que as alterações verificadas nas condutas de Elisa e a dificuldade para sustentá-las podem estar relacionadas às teorias implícitas da professora e, ainda, a sua história de vida pessoal e profissional, conforme apontam Nunes e Danelon (2009). E como Nóvoa (1995, p. 18) assinala: “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Cabe salientar que a receptividade a ideia de mudança deve fazer parte das crenças de quem se envolve em uma investigação. Provavelmente as crenças, expressas nos discursos iniciais dos profissionais, quanto ao receio de que os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pudessem influenciar, de forma negativa, o desenvolvimento da linguagem oral e gerar certa acomodação, ao invés de estimular iniciativas e o potencial da criança, não foram totalmente transformadas e/ou substituídas, e podem ter influenciado na sustentação da conduta da professora. Porém, Clara, verificou que os recursos da CAA podem ser benéficos, o que é enfatizado nos estudos de Deliberato (2005; 2007; 2009), Beukelman; Miranda (2008); Manzini; Deliberato (2004), onde afirmam que o uso de sistemas de CAA não impossibilita a fala, já que o trabalho desenvolvido com as pessoas com deficiência, não oralizadas, deve estar voltado para a construção da linguagem. E Moreira; Chun (1997) destacam as possibilidades de ampliação do uso da CAA, e salientam que pode ser utilizada como um meio provisório ou permanente de comunicação e, ainda, como um elemento facilitador para o desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura-escrita e estruturas linguísticas.

Importante destacar que também foram observadas mudanças na conduta de Tadeu, durante interação com os profissionais, na fase de Intervenção. A análise dos dados evidencia que os procedimentos do trabalho colaborativo e da autoscopia, bem como a utilização dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) favoreceram a modificação dos comportamentos da criança. Foram constatadas significativa diminuição dos comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos de Tadeu, em interação com os profissionais. Os dados indicam que o menino conseguiu aprender outras formas comunicativas a fim de obter auxílio e/ou atenção, ter seus desejos atendidos, expressar seu desagrado/desacordo/desconforto. Da mesma forma, as atividades oferecidas pelos profissionais mostraram-se mais condizentes com as necessidades e interesses do menino. Importante salientar que também foram observadas respostas positivas quanto à aprendizagem do aluno. Foram observados momentos interativos nos quais Tadeu teve a possibilidade de aprender conceitos essenciais, como regras sociais, hábitos e atitudes, para um convívio harmonioso com os colegas e os profissionais. Este fato confirma as inúmeras possibilidades de uso dos procedimentos dos recursos da CAA para favorecer a aprendizagem de crianças com deficiência.

Cabe salientar a confirmação da necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos e da realização de um trabalho com todos os profissionais da escola. E, ainda, que essa capacitação deveria ser realizada in loco, no cotidiano da escola e da sala de aula, possibilitando mais e melhor compreensão: da estrutura institucional oferecida; das dificuldades e possibilidades vivenciadas pelos profissionais, e do que eles realmente necessitavam. Isto poderia proporcionar aos profissionais a vivência e a observação da utilização de novas estratégias e recursos, demonstrados por quem realizava a capacitação, para interagir com o aluno.

CONCLUSÕES

A participação efetiva de quem oferece a capacitação dos profissionais no cotidiano escolar, se torna imprescindível, pois somente através dessa vivência é que se torna possível verificar e ofertar as orientações realmente necessárias; os materiais, recursos e estratégias específicos a serem introduzidos, e averiguar como promover a instrução e a instrumentalização dos profissionais para a elaboração do planejamento e a construção das adequações necessárias, objetivando atender às reais necessidades do aluno incluído. E, finalizando, há fortes indicativos do quanto é promissora a utilização dos procedimentos do trabalho colaborativo e a utilização da autoscopia para promover o desenvolvimento dos profissionais de Educação Básica, em serviço, e, ainda, como os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) se apresentaram propícios e eficazes para favorecer a comunicação, a autorregulação (na expressão de sentimentos, na compreensão das informações e no entendimento do que é aceito ou rejeitado no convívio social) e a aprendizagem de crianças com deficiências, bem como para favorecer-lhes uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BEUKELMAN, D.; MIRANDA, P. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: M. D. Paul H. Brookes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldhni.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Revista de Educação – Educere*, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

LAUAND, G. B. A. *Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2000. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica*, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

NUNES, L.R.O.P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 300.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*. Paraná; Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, maio/agosto 2005.