Capítulo 5 – Análise da formação continuada em serviço sobre Comunicação Alternativa para professores de Sala de Recursos Multifuncionais de Referência

abordagem problematizadora

Carolina Rizzotto Schirmer
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SCHIRMER, C. R., and NUNES, L. R. O. P. Análise da formação continuada em serviço sobre Comunicação Alternativa para professores de Sala de Recursos Multifuncionais de Referência: abordagem problematizadora. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 117-136. ISBN: 978-85-7511-452-0. Available from: doi: [10.7476/9788575114520.007](https://doi.org/10.7476/9788575114520.007). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 5 – Análise da formação continuada em serviço sobre Comunicação Alternativa para professores de Sala de Recursos Multifuncionais de Referência: abordagem problematizadora

Carolina Rizzotto Schirmer¹

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes²

Introdução

Educadores e pesquisadores brasileiros concordam que a perspectiva atual da inclusão dos alunos com deficiência exige o repensar da escola, de modo a proporcionar ensino de qualidade para todos os alunos, sem exceção. Para que isso ocorra, a formação de professores torna-se essencial. A preocupação com essa formação tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelo sistema de ensino ao longo dos tempos. No entanto, é possível identificar a perspectiva clássica, na maioria dos projetos de renovação pedagógi-

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. E-mail: ead.carolina@gmail.com.

² Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. E-mail: leilareginanunes@terra.com.br.

ca propostos, cuja ênfase é dada à “reciclagem” dos professores (Candau, 1996). Cunha et al. (2001), estudando os processos de mudanças em diferentes áreas do ensino superior, destacam experiências inovadoras no limite de uma disciplina ou entre disciplinas de um mesmo curso que podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Na perspectiva desenvolvida por eles, a inovação pode colaborar para a “ruptura do paradigma dominante, fazendo avançar, em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebram com a estrutura tradicional”. Os autores observam, contudo, que uma inovação não se caracteriza simplesmente pelo uso de novos elementos tecnológicos no ensino, “a menos que estes representem novas formas de pensar o ensinar e o aprender, numa perspectiva emancipatória” (Cunha et al., 2001, p. 44).

A prática reflexiva é enfatizada nos estudos de muitos autores. Schön (1995) propõe a formação de professores, valorizando a experiência e a reflexão na experiência pela prática na formação profissional, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder a questões novas, nas situações de incertezas e indefinições. Zeichner (1992), por meio de pesquisas desenvolvidas junto a professores, aponta três perspectivas a serem acionadas: a prática reflexiva centrada no exercício profissional dos professores por eles mesmos e nas condições sociais em que este ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e, portanto, podem direcionar-se a objetivos democráticos emancipatórios; e a prática reflexiva, como prática social, que só pode realizar-se no coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiem-se e estimulem-se mutuamente. Zeichner (1993) interpreta o movimento da prática reflexiva como: uma reação a imposições de cima para baixo sobre as questões de ensino; uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do bom ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; o reconhecimento da riqueza da *expertise*, que reside na prática dos bons professores (noção de “conhecimento na ação”, de Schön); e o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor, e, sendo assim, os cursos de formação de professores têm como tarefa prepará-los para “começar” a ensinar e tentar comprometê-los com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo, dessa forma, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

No entanto, a formação de professores enfrenta alguns desafios críticos: o de atribuir ao docente um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem; o de

favorecer que ele realize um trabalho em colaboração com os colegas ou com as pessoas envolvidas em determinado projeto; e o de proporcionar oportunidades significativas de aplicação teórico-prática relacionadas à realidade escolar (Nóvoa, 1992; Duek e Martins, 2010; Rodrigues e Rose, 2010).

Para que se possa garantir o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento, ao espaço físico, às interações e à comunicação, é necessário que os professores, principais interlocutores e modelos, tenham conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e, especialmente, sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Porém, para que a TA e a CAA façam parte do dia a dia da escola, é fundamental que os professores que atendem esse aluno sejam capazes não apenas de implementar seus recursos, mas também de trabalhar em parceria com colegas, assim como com outros profissionais envolvidos com o discente, além de favorecer interações ricas em comunicação. Esse conhecimento exige que, em sua formação, os professores sejam levados a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar colaborativa e criativamente.

É crescente o número de pesquisas que propõem e avaliam os efeitos da oferta de cursos de formação para professores voltados à inclusão dos alunos com deficiência severa de comunicação que necessitam de recursos da CAA e de informática acessível em suas salas de aula (Pelosi, 2000, 2008; Lauand, 2005; Nunes, 2009, 2010; Galvão Filho, 2009; Nunes e Danelon, 2009; Schirmer, 2012; Araújo, 2012; Rocha e Deliberato, 2012; Lourenço, 2012; Correa Netto, 2012; Pelosi e Souza, 2012; Givigi, 2012; Nunes e Gomes, 2013). Tal acervo fundamentou a proposta do presente estudo.

Este estudo visou à implementação e à avaliação de um programa de formação continuada de professores da rede pública de ensino municipal para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais de Referência, as quais funcionarão como agentes multiplicadores das ações formativas da Oficina Vivencial (OV)³. Mais especificamente, esses professores serão ensinados a planejar, implementar e avaliar, nas áreas ligadas à escola, recursos e serviços da TA, como: CAA, acesso

³ A Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas para Ação Educativa é um serviço ligado à Secretaria Municipal de Educação de uma grande capital brasileira e destina-se aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, direcionando seu trabalho à busca de estratégias e recursos – TA – que facilitem a participação desses educandos nas atividades escolares cotidianas, contribuindo para a inclusão escolar.

ao computador e a atividades e materiais pedagógicos adaptados para atender alunos do ensino fundamental que apresentem severos comprometimentos em sua comunicação oral, como aqueles com paralisia cerebral, autismo e deficiência múltipla.

Objetivo

Planejar, implementar e avaliar os efeitos da oferta de uma formação continuada em serviços para professores de Sala de Recursos Multifuncionais, por meio da abordagem problematizadora sobre a área de Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Alternativa e Ampliada, junto a alunos com deficiência e transtornos do espectro autista.

Método

Participantes: participaram do estudo dezoito professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), selecionados pelas equipes ligadas às onze CREs de um município do estado do Rio de Janeiro; cinco alunos sem fala articulada ou funcional, acompanhados por esses professores de AEE; duas pesquisadoras ligadas à Faculdade de Educação de uma universidade pública; e a equipe de professores da OV, composta por três professoras.

Foram indicados, em média, dois professores por CRE. Os critérios de inclusão foram: a) ter formação na área de CAA, por meio de cursos oferecidos pelo IHA ou demais instituições de ensino; b) atuar em uma Sala de Recursos que já tenha recebido o material disponibilizado pelo MEC; c) ter conhecimento básico de informática; d) ter disponibilidade para participar dos encontros no horário da tarde; e) ter habilidade para atuar como dinamizador de encontros e palestras; e f) ter interesse em fazer parte do projeto.

Local: o estudo foi desenvolvido na sala da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas para Ação Educativa, serviço ligado ao Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)⁴, e também no auditório do IHA.

Instrumentos: nesse estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de observação, diário de campo, filmagens e fotografias. A seguir, no quadro 1, há uma breve descrição dos instrumentos utilizados.

Quadro 1 – Instrumentos empregados no estudo

Número do Instrumento	Tipo de Instrumento	Características	Observações
Instrumento 1	Roteiro de Plano de Observação e Estruturação para o trabalho na SRM ¹	O Roteiro era composto por três partes: a primeira era composta pelas informações sobre o(s) aluno(s); a segunda constava de dados para a solução do problema e de relação dos principais tópicos para a sua resolução; e a terceira era o Plano de Intervenção, no caso, plano de atendimento educacional individualizado.	Produzidos pelas professoras em grupo
Instrumento 2	Diário de Campo	Anotações realizadas pelas pesquisadoras	Produzidos pelas pesquisadoras
Instrumento 3	Vídeos, fotografias e <i>slides</i> das apresentações	Vídeos e fotografias feitos ao longo da formação e as apresentações em PowerPoint.	Produzidos pelas pesquisadoras, professores e palestrantes

⁴ O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) é o órgão da Secretaria Municipal de Educação que tem sob sua responsabilidade a implementação de políticas públicas voltadas à educação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, incluindo o acompanhamento de propostas promotoras do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Foram utilizados também recursos de Tecnologia Assistiva, câmera digital, filmadora e audiogravadores digitais, assim como computadores/*notebooks*, plastificadora e impressoras.

Procedimentos gerais: o projeto foi submetido à apreciação da direção do Instituto Helena Antipoff, que o aprovou. Após esse aceite, o projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ e foi aprovado segundo o Parecer de número 336.622, exarado em 11 julho de 2013.

Após a apresentação do projeto e da equipe aos professores, estes foram convidados a participar da pesquisa. Todos os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos específicos: o estudo foi desenvolvido no ano de 2013, em duas etapas, a saber:

I etapa – Planejamento do curso de formação:

Nesta etapa, que ocorreu de março a abril de 2013, houve o envolvimento apenas da equipe da OV e das duas pesquisadoras. Foram realizados três encontros para seleção dos instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados. Entre os dias 08/05/2013 e 22/05/2013, os dados foram analisados e nortearam a organização do curso. Em abril de 2013, após o convite para participação, os professores também foram convidados a falar sobre suas expectativas em relação à formação e que temas gostariam de aprofundar.

II etapa – Oferta do curso de formação (maio a dezembro de 2013):

Oferta de curso de formação, que envolveu aulas teóricas e práticas, com 44 horas de duração.

Desenvolvimento e apresentação de estudos de caso por grupos de professores: cada grupo escolheu um ou dois alunos com deficiência sem fala e/ou escrita funcional e procurou identificar um problema relevante no ensino. Após a observação, cada grupo apresentou para todo o grupo de professores os alunos-alvo e descreveu um problema que julgaram pertinente ao ensino deles. A seguir, as equipes levantaram hipóteses para a resolução do problema e buscaram referencial teórico que as ajudasse a estabelecer objetivos da ação

pedagógica. Daí, selecionaram as estratégias de atuação e os materiais didáticos e tecnológicos necessários para a resolução do problema, implementaram o plano instrucional, avaliaram os resultados e propuseram nova ação, dando continuidade ao processo.

As atividades planejadas e organizadas foram realizadas em 12 sessões de formação continuada em serviço no ano de 2013. E a abordagem educacional eleita foi a *Problematização*⁵.

O quadro 2, a seguir, descreve a organização da pesquisa realizada e o instrumento de coleta das informações:

⁵ Os pressupostos da ação educativa desenvolvida encontram-se na abordagem denominada *Problematização*, segundo a qual os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas na forma de problemas extraídos da realidade, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno, que reorganiza o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar (Cyrino e Toralles-Pereira, 2004). Por tratar do estudo da realidade dinâmica e complexa, essa metodologia é propícia para encorajar os alunos, em cada etapa de sua experiência de aprendizagem, a refletir sobre a situação global de estudo de uma realidade concreta, com seus conflitos e contradições (Berbel, 1998, 1999, 2001; Batista et al., 2005). A problematização estimula o aprender a aprender e, conseqüentemente, a metacognição do estudante, ou seja, as habilidades de automonitoramento de seu processo de aprendizagem. A metacognição é elemento essencial da aprendizagem bem-sucedida e envolve o estabelecimento do objetivo da ação, a seleção das estratégias e a avaliação dos resultados por parte do aprendiz. Na problematização, a relação ação-reflexão-ação transformadora é o eixo básico de orientação do processo (Berbel, 1999).

Quadro 2 – Descrição das atividades, tempo de observação e instrumentos de registro

Sessão	Atividades	Tempo de observação	Instrumento de registro	Etapas da pesquisa
Período para as pesquisadoras conseguirem a autorização para a realização do projeto junto à Prefeitura e para que as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) indicassem os professores.				Etapas I
1	Contato com as professoras para explicar o projeto e obter as autorizações	3h30min	Diário de Campo	Etapas I
2	Apresentação do projeto na íntegra e conversa com professores	3h30min	Gravação Diário de Campo	
3	Curso de Formação com Metodologia Problematicadora (CFMP) – Observação da realidade – (Identificação do problema) Professores realizaram, registraram e analisaram a observação de um aluno com deficiência em seu conteúdo, problematizando-o. Elegeram o foco do estudo, redigiram e justificaram a escolha do problema pertinente à educação, referente ao caso do aluno.	3h30min	Gravação Diário de Campo Roteiro de observação	Etapas II
4	CFMP – Pontos-chave Professores identificaram possíveis fatores associados ao problema e seus determinantes; analisaram a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema, verificando o que pertence à escola e, mais especificamente, ao AEE; e elegeram, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte, redigindo os pontos-chave de aprofundamento teórico-prático.	3h30min	Gravação Diário de Campo Roteiro de observação	Etapas II
5	CFMP – Teorização Estudo sobre Comunicação e Interação	3h30min	Gravação Diário de Campo PowerPoint	
6	CFMP – Teorização Estudo sobre Comunicação Alternativa e Linguagem	3h30min	Gravação Diário de Campo PowerPoint	

Sessão	Atividades	Tempo de observação	Instrumento de registro	Etapas da pesquisa
7	CFMP – Teorização Estudo sobre Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado	3h30min	Gravação Diário de Campo PowerPoint	Etapa II
8	CFMP – Teorização Estudo sobre o PECS-Adaptado – CAA para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA).	3h30 min	Gravação Diário de Campo PowerPoint	
9	CFMP – Teorização Estudo sobre o PECS-Adaptado – CAA para pessoas com TEA	3h30min	Gravação Diário de Campo PowerPoint	
10	CFMP – Hipóteses de solução Os professores elaboraram as hipóteses de solução para o problema com base na Teorização e nas etapas anteriores; aprenderam a utilizar o <i>software</i> Boardmaker para produzir e pensar nos recursos adaptados e em estratégias; e explicaram e argumentaram acerca das hipóteses elaboradas.	3h30min	Gravação Diário de Campo Roteiro de observação	
11	CFMP – Hipóteses de solução Aprenderam a utilizar o <i>software</i> Speaking Dynamically Pro com o objetivo de empregá-lo nos casos estudados	3h30min	Gravação Diário de Campo Roteiro de observação	
12	CFMP – Aplicação à realidade (prática) Apresentação dos casos com análise da aplicabilidade das hipóteses que colocaram em prática; planejamento da execução das ações; e análise dos resultados.	3h 30min	Gravação Diário de Campo Roteiro de observação	
Período para a análise dos dados				Etapa III

Análise dos Dados

Neste estudo, foram realizadas análises qualitativas. A inferência foi fundamentada na presença do tema ou palavra, e não sobre a frequência de sua aparição. Foram analisados apenas os dados pertinentes a essa fase do estudo.

As sessões filmadas com as professoras ao longo do curso de formação foram transcritas na íntegra e, após a estruturação e a organização das informações em um texto escrito, foram identificados os temas segundo Bardin (1997).

O presente estudo foi realizado a partir de uma triangulação de dados em um processo que contempla sua análise, cruzando as informações obtidas com os roteiros, as transcrições das filmagens e o diário de campo. As unidades significativas selecionadas foram definidas como tema.

Nesse caso, as respostas dos participantes foram classificadas em cinco categorias: metodologia da problematização, descrição dos casos, motivação para escolha do caso, problemas elencados no caso e recursos e estratégias desenvolvidos para o caso.

Resultados e Discussão

Os resultados sobre o conhecimento dos professores, colhidos por meio dos Instrumentos 1, 2 e 3, estão expressos nas categorias a seguir. Responderam ao Instrumento 18 professores.

Categoria: Metodologia da Problematização

No primeiro dia do curso, que correspondeu à terceira sessão da pesquisa, foram organizados cinco grupos, com uma média de três a quatro professoras em cada. Formaram-se de acordo com a proximidade por região e pelas CREs nas quais os professores estavam lotados. Essa organização estava prevista, visto que, dentro da abordagem utilizada, valoriza-se o trabalho colaborativo com os demais professores do grupo, assessorado pelas pesqui-

sadoras e pela equipe da OV e desenvolvido nos contextos reais em que o docente trabalha (Cyrino e Toralles-Pereira, 2004). Pensou-se em grupos com, no máximo, quatro professores para favorecer a troca de conhecimento e o envolvimento de todos.

A proposta com a Metodologia da Problematização prevê que os professores em formação tenham contato com as situações-problema em um cenário real (Berbel, 1999). Em nosso estudo, os cenários foram a SRM e a escola. Sendo assim, envolveu também o aceite da direção da escola, o convite e o aceite dos professores, dos alunos com deficiência e dos seus responsáveis.

Na sessão número 2, foi solicitado que os professores trouxessem para a sessão 3 um breve relato de um caso de aluno com deficiência ou TEA que eles atendessem em SRM e no qual estivessem enfrentando problemas. Na sessão 3, os grupos foram organizados e os casos discutidos. Solicitou-se que o grupo elegeisse um caso para ser utilizado em estudo durante a formação. Os professores receberam o roteiro de plano de observação e estruturação para o trabalho na SRM. Esse roteiro, que foi discutido na sessão 3 com todo o grupo, orientava o trabalho no campo. Nele, constavam os seguintes pontos:

- Informações sobre o(s) aluno(s): resumo do caso, tipo de problema identificado, potencialidades/habilidades, dificuldades e interesses;
- Solução do problema e relação dos principais tópicos para a sua resolução: relação do que existe em termos de acessibilidade arquitetônica realizada no ambiente escolar, materiais e equipamentos utilizados pelo aluno, recursos disponíveis no ambiente escolar e outros, como, por exemplo, recursos humanos;
- Plano de Intervenção: são as ações desenvolvidas para atender às necessidades do(s) aluno(s), com base nas suas potencialidades e no(s) objetivo(s) do plano e das atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno — CAA, RAC, adequação de mobiliário etc.;
- Resultados obtidos ou esperados.

O roteiro foi utilizado até o final da formação, em dezembro de 2013.

Categoria: Descrição dos Casos

Quanto à descrição dos casos pelos professores, foi possível constatar que, no roteiro preenchido ao final do curso, os grupos conseguiram descrever o caso resumidamente, determinando, com clareza, o tipo de problema identificado, as potencialidades, as dificuldades e os interesses dos alunos. Alguns trechos com o resumo dos casos podem ser vistos no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Resumo dos Estudos de Caso

Caso	Breve descrição
Caso 1 Cláudio	Tem paralisia cerebral, 15 anos, está no 6.º ano, “até hoje ele não conseguiu se alfabetizar de uma forma concreta”, não faz contas, fala não funcional, somente pessoas próximas conseguem entendê-lo. A professora, ao se referir ao não uso da CAA, diz: “O que eu sinto é que ele tem dificuldade de aceitar que ele tem essas limitações. Então ele quer estar sempre mais próximo dos outros”. “Ele quer ser igual a todos”. O menino usa o computador com dificuldade para fazer cópias (só consegue se a letra usada for bastão), não quer segurar o lápis. Anda sozinho com dificuldade, não quis usar cadeira de rodas. É independente, come e vai ao banheiro sozinho.
Caso 2 José	Tem paralisia cerebral, 7 anos, está no 2.º ano. Não possui fala articulada. Faz uso de cadeira de rodas somente para ir à escola ou para ir ao tratamento. Em casa, ele rasteja e tenta se locomover. Segundo a mãe dele, existe em casa uma cadeira (como se fosse uma poltrona antiga de carro) na qual ele gosta muito de se sentar. José faz tudo com os pés porque não tem coordenação com as mãos. “Às vezes se bate e como é muito branquinho, fica vermelhinho”. João faz fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Os profissionais que fazem tratamentos adicionais com ele queriam prender os pés de José para estimular as mãos e os braços dele. José é muito esforçado e encantador. A professora relata que José não é da escola onde ela trabalha. Ele estuda em uma turma regular que é uma escola próxima e faz a sala de recursos com ela de manhã duas vezes na semana. José entrou na escola em outubro de 2012, frequentou muito pouco porque a mãe trabalha e não estava conseguindo levar o aluno à escola. Ele este ano está conseguindo frequentar a escola e a sala de recursos.

Caso	Breve descrição
Caso 3 Benicio	<p>Tem 8 anos, autista, 2.º ano. Não possui fala articulada. O Benicio tem aquela coisa de ficar correndo pelo espaço, ele não senta e quando senta ele escolhe uma cadeira específica. O menino não fala, e quando quer ir ao banheiro ou arranca a roupa ou segura o órgão genital. Ele não consegue dizer se quer uma coisa ou não. Então a professora fica assim sem muito referencial de como trabalhar. A mestra tem tentado oferecer para ele as pranchas de comunicação, mas ele nem olha. Não é nem aquela coisa ‘olhei e não me interessei’, ele não olha. O que a professora tem conseguido trabalhar com ele com celular. No <i>smartphone</i> ele mexe em tudo, já descobriu o código do telefone da mestra que é travado, ele descobriu como é que entra. Ali ele acessa todas as músicas, ele vê todas as fotos, ele filma os colegas e depois ele assiste a esses vídeos do colega e morre de rir e essa é a comunicação que o aluno apresenta. Essa é a única coisa que a professora tirou dele até agora. E aí quando ele usa o computador mesmo, o computador de mesa, ele já localizou onde estão os arquivos de música, ele coloca todas elas, ouve o início e troca. E assim a mestra já criou um repertório bem amplo: tem desde o <i>funk</i> ao clássico, passa pela música evangélica, MPs. A professora inseriu todas elas lá e o aluno não para em nenhuma. Ele ouve o princípio da música e passa pra próxima. Então por mais que a professora tente jogos, tente outras coisas, ele fecha o programa que a professora abriu e começa a mexer nas músicas. E aí assim, isso é tudo que a professora tem do Benicio por enquanto.</p> <p>A mãe do aluno tem outros filhos. A única coisa feita até o momento por ele foi um único atendimento no CAPS e o único documento levado para a escola é o atendimento em uma determinada data há dois anos atrás. A professora relata que até hoje a mãe não fez a entrevista porque ela dá sempre desculpas de estar com pressa e não ter disponibilidade. Ela relata ainda que Benicio tem um irmão mais novo que até os três anos não falava e até então os professores achavam que o irmão também tivesse algum tipo de comprometimento e que, assim como Benicio, não teve a atenção da mãe.</p> <p>“Essa criança quando a gente olha, a gente vê o Mogli. Porque ele não sabe comer, ele não sabe se portar, ele não corta cabelo porque ele não aceita cortar o cabelo, então o menino já está com o cabelo aqui (mostra o pescoço) e aquele cabelo muito embolado que também não penteia. É uma coisa assim... a situação dele é crítica”.</p> <p>Ele tem uma estagiária em sala de aula.</p> <p>Quanto à comunicação, a professora diz que já tentou tanto as fichas de comunicação quanto as pranchas soltas. Mesmo achando que não está tendo resultado, ela usa as mesmas fichas para pedir para que ele diga como ele está. Ela também criou uma rotina para ele, com a foto dele, coloca as atividades que serão feitas no dia com todas as imagens para ele ver. Ela atenta para o detalhe de que as imagens são em preto e branco já que as coloridas ele virava. A professora pede ajuda.</p>

Caso	Breve descrição
Caso 4 Paulo	<p>Tem 5 anos, autista. Não possui fala articulada. Está na educação infantil. É um menino que não brinca e suas únicas respostas são sorrir quando está gostando e fazer um barulho para demonstrar irritação. Ainda recorre à chupeta e a professora diz que está “cortando a chupeta”. Ela diz que a chupeta é um anestésico. Segundo a mestra: “Ele chupa a chupeta e vai para o mundo dele e <i>aí</i> não consigo despertá-lo para nada. Então <i>eu</i> estou apresentando para ele várias coisas para ver se ele me dá resposta. Eu tenho uma caixa de brinquedos. E ele tem fixação por simetrias. Então o ventilador... ele fica ali no ventilador. A mesa tem... o pé da mesa tem um metal que faz isso aqui, então ele fica com dedo ali (movimentos de cima pra baixo e de baixo pra cima). A minha sala de aula é de tijolinhos aparente, então ele vai com o dedo (faz movimentos de ir e vir). Quando está mais agitado, ele não abraça e rola pelo chão e grita”. A professora relata que um dia disse com um tom bem impositivo para parar de fazer aquilo e o aluno parou, se levantou e a abraçou.</p> <p>O aluno começou a fazer fonoterapia e vai a um neurologista de tempos em tempos. A professora descreve a mãe do aluno como ótima por ser participativa e foi até escolhida como mãe representante. Cita uma crise de birra que o aluno teve porque tirou a sandália. Ela coloca: “Ele está sendo o meu desafio”. A professora relata ainda a tentativa de brincar com lego, mas ele não teve interesse. Ela não sabe dizer os interesses do aluno e nem a mãe. Colocou que o pai interage com o aluno em brincadeiras de luta. O aluno não tem interesse em televisão, nem em computador porque ela mesma baixou vídeos e ele não se interessou.</p> <p>Em casa ele gosta de pular em cima da cama, vai para o sofá e interage com os avós e fazem todas as vontades dele.</p> <p>Em sala de aula ele anda pela sala e quando é pedido para que sente, ele se senta por pouco tempo e depois não faz absolutamente nada.</p>

Caso	Breve descrição
Caso 5 – Eduardo	<p>Tem 12 anos, tem uma má formação cerebral, hipotonia, 3.º ano. Segundo a professora: “Ele tem um corpinho muito molinho. Ele se dobra com facilidade”. E ela diz que ele está sempre muito quietinho e é preciso estimular ele a sair do lugar e fazer algo porque caso contrário ele fica no canto da sala todo encolhido. Ela diz que: “Ele pode ficar ali as 4 horas em sala de aula que ele não vai incomodar ninguém”. O aluno tem uma fala ecológica, não consegue conversar, repete muito o que é dito a ele e por isso não consegue se compreender se ele está respondendo ou repetindo o que foi dito a ele. Tem uma fala comprometida e a professora não entende o que ele fala, mas dependendo do contexto ela consegue identificar. A professora diz que ele fala muito com a mãe e quando ela chega ele consegue falar palavras, mas ainda sem construir frases e nem consegue dialogar. A professora diz: “Quando ele veio pra minha sala, ele tinha muitas informações da mídia, ele sabia ler tudo que era <i>slogan</i>, tudo que era... que saía na televisão”. Ela coloca que começou a alfabetizá-lo a partir da facilidade na leitura de logos e <i>slogans</i> que ele lia nos jornais. Em seguida ela diz não saber se ele está exatamente alfabetizado porque tem dias que ele lê e cita quando ele leu “Boas férias”. Já em outros ele não lê palavras simples como bola ou batata. A professora afirma que há uma necessidade de ampliar a fala do aluno. Ela relata ainda que ele não escreve e ela utiliza uma aranha mola e assim ele consegue marcar um X nas questões ou um círculo. Ela diz que ele consegue pegar cartões de palavras e de letras e montar o nome dele mas sempre há necessidade de correção e já são 3 anos de período de alfabetização. Ele não tem autonomia para leitura e escrita. Não consegue escrever nem mesmo utilizando o computador. Ele consegue usar o teclado e o <i>mouse</i>, mas não consegue escrever uma palavra. O aluno também não conversa com as pessoas, mas expressa suas necessidades como ir ao banheiro dizendo “banheiro” ou “Eduardo que ir ao banheiro”, mas não argumenta caso a professora negue e é capaz de fazer xixi na sala porque a professora não o permitiu ir ao banheiro. Sobre a fala ecológica, a professora diz que ele alterna porque em alguns momentos ele diz frases como: “A árvore caiu” e vai repetir. Quando fala não é para contar porque a fala é descontextualizada e a professora expressa a necessidade de ele ampliar a comunicação. A professora relata que ao contar uma história ele não consegue reproduzir a história, apenas fala algumas palavras e não conta a história para ela ou adianta informações. Ela diz que o aluno aponta no livro e não avança na oralidade dele. A professora relata que ele tem uma estagiária que trabalha com dois alunos na mesma sala. Relata também que ele não brinca com os colegas. Cita como exemplo a aula de educação física dizendo que ele sai correndo e não consegue brincar no jogo com ninguém. Ao pedir para ele jogar a bola para um colega, ele não consegue e a joga para o alto. E diz que ele não consegue interagir e em seguida se corrige dizendo que em alguns momentos sim, mas muito pouco. O aluno está sendo acompanhado pelo Sarah. Está fazendo fono e fisioterapia.</p>

As informações sobre o(s) aluno(s) e o campo foram obtidas pelas professoras por meio do contato com os pais ou cuidadores, professores e também com os próprios alunos com deficiência. O roteiro foi importante no trabalho, pois conduziu os professores a levantar os problemas e a buscar soluções para os discentes.

Antes de redigirem os estudos de caso, percebeu-se que, no discurso, as professoras davam muita importância para informações clínicas, como diagnósticos, por exemplo, ignorando ou desmerecendo informações educacionais. Isso ocorre, provavelmente, porque a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação, a partir de um modelo médico ou clínico. A cientificidade nas décadas de 1960 e 70, que fez com que predominasse o modelo médico e fosse instituído um diagnóstico-padrão classificatório ao aluno com distúrbios psicomotores e de aprendizagem, até hoje predomina em nossa cultura (Glat, 1995). Portanto, mesmo nas áreas educacional e psicopedagógica, essa visão médica diagnóstica era e ainda é hegemônica. Essa questão foi discutida com os professores ao longo da formação.

Verificou-se que, nas sessões seguintes, os dados educacionais foram mais enfatizados na descrição do caso e os pontos elencados para o estudo passam a ter relação mais direta com temas como a Educação Especial, Educação Inclusiva, TA e CAA.

Categoria: Motivação para escolha do caso

No quadro 5, estão resumidas as motivações dos grupos para a escolha dos casos. As dificuldades em avaliar e o que esperar do aluno aparecem em todas as falas.

Quadro 5 – Motivação a para escolha dos casos

Caso	Motivação para a escolha do caso
Caso 1 Cláudio	Dificuldade em fazer as adaptações para o aluno por ser adolescente e estar no 6.º ano. Não sabe como avaliar e o que esperar do aluno.
Caso 2 José	“A escolha por esse caso porque, em entrevista com a mãe, ela descobriu que os profissionais que fazem tratamentos adicionais com ele queriam prender os pés de José para estimular as mãos e os braços dele. Refere que ficou chocada”. Não sabe como avaliar e o que esperar do aluno. Professora preocupada em relação à alfabetização: Como ele irá escrever? Com letras móveis, emborrachadas?
Caso 3 Benicio	Está com muita dificuldade em relação ao caso. Descreve que “está se descabelando”. Não sabe como avaliar e o que esperar do aluno.
Caso 4 Paulo	Dificuldade da professora em avançar com o caso. Não sabe como avaliar e o que esperar do aluno.
Caso 5 Eduardo	Aluno muito passivo. Não sabe como avaliar e o que esperar do aluno.

Categoria: Problemas elencados no caso

Essa primeira etapa de conhecimento do aluno e dos problemas identificados ocupou três encontros da formação. No quadro 6, apresentam-se os problemas elencados pelos grupos de acordo com o caso estudado.

Quadro 6 – Problemas elencados

Caso	Problemas Elencados
Caso 1 – Cláudio	Alfabetização e comunicação
Caso 2 – José	Alfabetização e comunicação
Caso 3 – Benicio	Comunicação e comportamento
Caso 4 – Paulo	Comunicação e comportamento
Caso 5 – Eduardo	Alfabetização e comunicação

Com essas informações em mãos, os grupos discutiram com a equipe da OV e as pesquisadoras quais seriam as possíveis soluções dos problemas identificados, relacionando os principais tópicos para a sua resolução. Nessa etapa, foi necessário que as professoras buscassem aprofundamento teórico,

o que envolveu textos e aulas teóricas e práticas. Como a comunicação foi um dos problemas elencados por todos os grupos, os temas tratados foram: interação e comunicação, linguagem e comunicação, função do professor de AEE, recursos de comunicação para alunos com autismo e *softwares* de CAA – Boardmaker, Speaking Dinamically Pro e TICO.

Posteriormente, a orientação que receberam foi a de que todos deveriam propor um plano de intervenção, escolhendo um dos problemas, traçando objetivos e pensando em pelo menos uma atividade para alcançar esse objetivo, bem como recursos e estratégias a serem desenvolvidos.

Categoria: Recursos e estratégias desenvolvidos para o caso

Durante o ano de 2013, os professores receberam indicações bibliográficas e oficinas sobre os recursos de CAA, conheceram alunos com deficiência e TEA, por meio de estudos de caso compartilhados, filmagens e conversas compartilhadas nas sessões de pesquisa em grupo. A partir das observações feitas pelas colegas professoras, equipe da OV e pesquisadoras, as docentes foram levadas a refletir e conhecer problemas que esses alunos vivenciam no seu cotidiano escolar. Ao longo da formação, aprenderam a identificar as habilidades, potencialidades e interesses dos seus alunos e, a partir desse conhecimento, destacaram problemas, estudaram, buscaram soluções relacionadas, em sua maioria, a estratégias e recursos de baixa tecnologia, principalmente nas modalidades de CAA e materiais pedagógicos, escolares e lúdicos adaptados.

Alguns professores tiveram dificuldades na organização inicial desse plano de atendimento educacional. A maior delas foi quanto à redação dos objetivos do plano de intervenção, que às vezes não estavam relacionados aos problemas identificados ou eram redigidos em forma de atividades. Os professores conseguiram compreender as necessidades e potencialidades dos alunos e, principalmente, entender que isso não é uma tarefa simples quando estamos tratando de alunos sem fala articulada e/ou funcional, porém, é de fundamental importância para o estabelecimento de programas educacionais que efetivamente contribuam para o seu aprendizado (Bueno, 1999; Omote, 2001). O modelo proposto pelo Council for Exceptional Children (CEC, 2008) recomenda o desenvolvimento da competência em relação ao planejamento instrucional e, com isso, propõe que o professor desenvolva habilida-

des em: elaborar um plano de instrução individualizada geral com objetivos a longo prazo; traduzir esses planos individualizados em objetivos de curto prazo cuidadosamente selecionados, levando em consideração as habilidades e necessidades dos indivíduos, e os múltiplos fatores culturais e linguísticos; e avaliar continuamente o progresso da aprendizagem do indivíduo. Além disso, o professor deve ajudar na facilitação desse plano instrucional em um contexto colaborativo, incluindo o aluno com deficiência, sua família e os outros profissionais que atuem com esse aluno especial.

A maioria das professoras elencou como principal problema dos alunos com deficiência e TEA as dificuldades de comunicação e, conseqüentemente, de interação. Em alguns casos tiveram a oportunidade de fazer a intervenção. No quadro 7, estão expressos os recursos e as estratégias pensados por elas.

Quadro 7 – Recursos e estratégias desenvolvidos

Caso	Recursos e estratégias desenvolvidos
Caso 1 Cláudio	Professoras dizem que o importante para este aluno é o cotidiano, é a independência e a ampliação da questão do uso do dinheiro. Professora pensa no futuro do aluno e diz que, quando mais velho, aprendendo a lidar com o dinheiro, ele poderá trabalhar em uma “tendinha”. Desenvolver a leitura e a escrita funcional mediante o uso de pictogramas.
Caso 2 José	Usar cartões com simbologia pictográfica para ampliar a comunicação e a interação do aluno. Utilizar letras móveis para promover a escrita.
Caso 3 Benicio	Aplicar a metodologia do PEC-Adaptado – utilizar cartões com simbologia pictográfica para a comunicação e a interação. Organizar uma rotina visual com cartões com simbologia gráfica. Organizar o ambiente com apoio de pictogramas.
Caso 4 Paulo	Esse foi o único grupo que não conseguiu avançar na metodologia e, assim, não chegou a desenvolver recursos e estratégias. Professora responsável pelo caso faltou muito.
Caso 5 Eduardo	Usar a comunicação alternativa para expandir a fala e a escrita. Usar a simbologia pictográfica como apoio para a leitura.

Conclusão

Em síntese, esse trabalho proporcionou aos professores uma oportunidade real de exercer na prática a sua formação, com as seguintes características, partindo da observação da realidade de sua SRM: identificação dos problemas pedagógicos e escolha de um deles como foco de uma investigação; reflexão sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema selecionado e definição dos pontos-chave do estudo; investigação desses pontos-chave, buscando informações onde quer que elas se encontrem, analisando-as para responder ao problema e compondo, assim, a teorização; elaboração de hipóteses de solução para o problema; e, por fim, aplicação de uma ou mais hipóteses de solução, como um retorno do estudo à realidade investigada. Colombo e Berbel (2007) explicam que, na Problematização, a pesquisa se dá a partir de um determinado aspecto da realidade. Então, a primeira etapa é a da observação da realidade e definição do problema. É o início de um processo de apropriação de informações pelos participantes, que são levados a observar a realidade em si, com seus próprios olhos, e a identificar as suas características, a fim de, mediante os estudos, poder contribuir para a transformação da realidade observada.

As professoras, apoiadas por suas colegas, equipe da OV e pesquisadoras, selecionaram situações e as problematizaram. Nesse estudo, a maioria dos grupos apontou como o principal problema as dificuldades de comunicação e de interação vividas pelos alunos e professores. Dessa forma, foram instigados a aprofundar seus conhecimentos nas áreas de TA, principalmente de CAA, para propor hipóteses de soluções para os casos estudados e até mesmo implementar as intervenções descritas nos resultados.

Por fim, a última etapa — a da aplicação à realidade — é aquela que possibilitou às professoras a intervenção, o exercício e o manejo de situações associadas à solução do problema. Para Moraes e Berbel (2006), a aplicação permite fixar as soluções geradas e contempla o comprometimento do pesquisador para voltar à mesma realidade, transformando-a em algum grau. Foi possível observar essa transformação por parte das professoras não só em relação à sua postura (tanto pessoal e acadêmica quanto de pesquisa), como também ao seu conhecimento e às suas concepções.