

# PERFIL COMUNICATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SEM ORALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

*Viviane Medeiros Pasqualetto\**  
*Karen Tauceda\*\**

## INTRODUÇÃO

Há pelo menos 40 anos as crianças brasileiras com deficiência passaram a vivenciar o Movimento de Inclusão Social, por meio da Educação Inclusiva. Após anos de exclusão e segregação, alunos com diferentes dificuldades passaram a ingressar em escolas regulares como qualquer outra criança com desenvolvimento típico.

O Movimento de Inclusão Social é um processo de adaptação da sociedade em seus sistemas gerais para possibilitar a vivência de funções sociais diversas das minorias. Dessa forma, a Inclusão Social é um fenômeno em constante evolução, ocasionando mudanças nas mais diversas áreas, de graduações distintas, tanto no que se refere à abrangência, como à importância e à realidade (SASSAKI, 2006). A Educação Inclusiva permite o ingresso à escola regular de um público maior, composto por todos aqueles que comumente foram excluídos: pobres, negros, indígenas, imigrantes, com conflitos de leis, com deficiências, entre outros (DIAS, ROSA E ANDRADE, 2015).

De acordo com Lei número 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

“considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Art. 2º, Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015)

Dentre os diversos comprometimentos possíveis nas deficiências estão as dificuldades de comunicação que vão desde uma leve distorção na emissão da fala a uma severa ausência de oralidade. Crianças em todo mundo estão impossibilitadas de se comunicar convencionalmente e graças ao Movimento de Inclusão Social e às políticas públicas, ingressam no ensino regular, enfrentando grandes desafios diariamente.

\*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS

\*\*Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS

Nessa perspectiva, o presente estudo apresenta como tema o perfil comunicativo de alunos com deficiência e sem oralidade da Rede Municipal de Porto Alegre e pretende além de analisar o perfil comunicativo, conhecer quais são as deficiências apresentadas, entender as dificuldades dos pais e dos professores, apresentar alternativas para comunicação na ausência de oralidade aos pais e aos professores em capacitação, observar e analisar as transformações a partir da capacitação ofertada.

## DESENVOLVIMENTO

O Movimento de Inclusão Social tem sido amplamente discutido nos últimos tempos e para muitos é entendido como um direito. Mantoan (2006) define inclusão social como uma ação que combate a exclusão social geralmente ligada a pessoas de classe social, nível educacional, portadoras de deficiência física, idosas ou minorias raciais entre outras que não têm acesso a várias oportunidades. A sociedade transitou por diversos estágios referentes às práticas sociais, em épocas distintas, conforme segmento social. A exclusão social foi o estágio inicial, no qual pessoas em condições atípicas de desenvolvimento eram excluídas. Especificamente no que se refere às pessoas com deficiência, Rossetto *et al* (2006) acrescenta que elas eram abandonadas ou até mesmo eliminadas durante a Antiguidade. Após esse período marcado pela prática exclusiva, iniciou a fase de atendimento segregado dentro das instituições que eram organizadas como asilos e possuíam estrutura militar, nas quais tais crianças eram mais controladas que ensinadas. Essa tendência de segregação controladora atingiu seu ponto alto durante o século XX, especificamente na década de 60 com o surgimento de inúmeras instituições especializadas (escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais). (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SASSAKI, 2006).

No final da década de 60 surgiu o movimento de integração social, na tentativa de eliminar as ações seculares de exclusão social de pessoas com deficiências. A nova tendência procurava inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais – educação, trabalho, família e lazer –, desde que estivessem capacitadas a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes nesses locais (SASSAKI, 2006; MANTOAN, 2006). De acordo com o Sasaki, nenhuma forma de integração social propicia a satisfação plena dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que, em tal modelo, a sociedade recebe-as, desde que sejam capazes de moldar-se aos requisitos. Além disso, devem acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos

físicos, lidar com atitudes discriminatórias e desempenhar funções sociais individuais sem que haja movimento por parte da sociedade, ficando essa de “braços cruzados”. No final da passada década de 80 e início dos anos 90, surgiu o movimento de inclusão social, com a percepção de que as práticas integrativas eram insuficientes para eliminar a discriminação e para promover a plena participação com igualdade de oportunidades. Tal movimento continuou e continua se desenvolvendo fortemente em todos os países, nesta primeira década do século XXI (SASSAKI, 2006).

De acordo com o mesmo autor, a inclusão social é fenômeno que propicia o surgimento de uma nova sociedade através de leves e profundas modificações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, Oliva (2016) refere o respeito da educação inclusiva ao ritmo individual do educando, sem programar rigidamente o conteúdo antes de conhecer os estudantes e suas características, ou seja, há uma adequação da escola para os alunos e não dos alunos para a escola como acontecia na fase de integração, já referida. Conforme Bezerra (2017), o atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino e nas classes regulares foi possível a partir do surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. O mesmo autor caracteriza a inclusão de alunos com deficiência, no Brasil, como seletiva, classificatória e estigmatizante e que, embora se apresente democraticamente, ainda contribui para a concretização do ato de exclusão dentro do contexto educacional, ou seja, a educação mantém-se excludente e meritocrática, tornando possível o sucesso de poucos em detrimento do fracasso de muitos.

Segundo Bezerra (2017) práticas de violência simbólica envolvem as desigualdades sociais e desvantagens vivenciadas principalmente por alunos com deficiência e que concretizam uma das barreiras à aprendizagem e à participação desses alunos nesse processo de inclusão que há, pelo menos, vinte anos vem sendo objeto de discussões e estudos (OLIVA, 2016). Muitos desses desafios na vida escolar desses alunos podem ser amenizados com a utilização de recursos físicos, humanos, políticos, etc., uma vez que, a acessibilidade escolar não está relacionada apenas às mudanças arquitetônicas das escolas e sim a fatores como o lugar físico do aluno em sala de aula, a intensidade e a qualidade vocal do professor, o posicionamento físico do professor na sala de aula, a elaboração de materiais específicos, entre outros (OLIVA, 2016).

Em quaisquer das deficiências e seus comprometimentos, faz-se necessário a utilização de recursos alternativos (físicos e humanos) que propiciem a vida acadêmica

dos alunos. O conjunto desses recursos é denominado Tecnologia Assistiva (TA), definida segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído no Brasil pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, como: [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

## MÉTODOS

A pesquisa foi realizada sob abordagem quanti-qualitativa, interventiva e descritiva. Em virtude da pandemia Covid 19, a pesquisa foi remodelada para formato *online*. Para conhecer o perfil das professoras participantes utilizou-se questionário elaborado na Plataforma *Google Forms* e para conhecer o perfil comunicativo dos alunos, utilizou-se o Protocolo Matriz de Comunicação Para Pais (Rowland,2011) adaptado para modalidade *online* por formulário (*Google Forms*). Após terminada essa primeira fase da coleta foi oferecida capacitação na modalidade *online* pelo *Youtube* aos pais e professores participantes da pesquisa, com intuito de ampliar possibilidades de recursos não-convencionais de comunicação nas salas de aula, abordando Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados nas deficiências, principalmente o recurso de CSA, orientando os pais e professores quanto às formas de utilização desse recurso, sua elaboração e sua prática na rotina dos alunos com deficiência e sem oralidade. Atualmente estamos na fase da capacitação e na sequência os professores e pais participantes responderão a novos questionários.

## RESULTADOS

Participaram da primeira fase do estudo 15 professoras da Rede Municipal de Porto Alegre que possuem alunos com deficiência e sem oralidade e 14 pais ou responsáveis dos mesmos. Como forma de preservação do sigilo e também uma homenagem, optamos por usar nomes de flores para as professoras participantes e nomes de sentimentos positivos para os pais, conforme quadro a seguir:

PROFESSORAS	PAIS
Rosa	Felicidade
Orquídea	Alegria
Tulipa	Amor
Hortênciã	Gratidão
Violeta	Esperança
Lírio	Coragem
Azaleia	Força
Girassol	Dedicação
Begônia	Perseverança
Alpina	Amizade
Gardenia	Persistência
Gérbera	Encantamento
Helicônia	Apoio
Hibisco	Bondade
Flor de Lótus	

Quadro 1: Nomes utilizados para identificar os participantes.

Com relação às professoras participantes, a faixa etária do grupo estava entre 33 e 57 anos. No que se refere à formação, as professoras participantes possuem formação em Pedagogia, Letras, Psicopedagogia, Educação Especial, especialização em Educação Inclusiva e em Educação Especial, Mestrado em Educação Inclusiva e Doutorado em Educação. Possuem experiência com alunos com deficiências como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Física, Múltiplas Deficiências e Síndrome de West. Quanto ao tempo de magistério, os resultados encontram-se no gráfico abaixo:

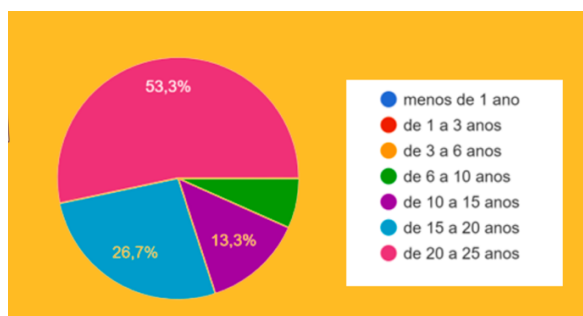


Gráfico 1: Tempo de Magistério das Professoras Participantes.

Quanto à experiência com alunos com deficiência e sem oralidade, todas participantes relataram dificuldades para estabelecer comunicação, como pode-se verificar na fala de Gardenia (41 anos, pedagoga com especialização em Educação especial e 13 anos de experiência): *“difícil estabelecer a comunicação, estamos construindo o vínculo, mostro imagens para ele apontar, quando não é entendido se joga no chão ou começa a chorar.”* Quando a questão se referiu à formação em comunicação alternativa, 26% das participantes afirmaram que assistiram às palestras relacionadas a esse tema.

Sobre os alunos com deficiência e sem oralidade, participaram 14 pais cujos filhos com essas condições possuem idades entre 4 e 13 anos, estudantes da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, com TEA, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e TEA com Apraxia da Fala na Infância. Com relação à comunicação dos alunos, cujos pais participaram do estudo, foram encontrados os seguintes perfis, conforme quadro a seguir:

Características do Perfil	%
Meu filho tenta me comunicar claramente as suas necessidades. Sabe como fazer para que eu faça algo por ele. Utiliza vários gestos e sons (como indicar, movimentar a cabeça, puxar o meu braço ou olhar para mim e para o que quer alternadamente) para comunicar-se comigo. Por exemplo, quando quer mais leite, pode me dar uma xícara ou indicar a geladeira. Não utiliza nenhum tipo de linguagem para se comunicar.	50
Meu filho tenta fazer com que eu saiba o que ele quer utilizando algum tipo de linguagem ou comunicação simbólica (como a fala, palavras escritas, Braille, símbolos de imagens, símbolos tridimensionais ou sinais). Quando usa os símbolos, está claro que ele entende o que significam.	27,8
Meu filho tem controle sobre seus comportamentos, mas não os usa para se comunicar comigo. Não vem até onde estou para que eu saiba o que ele quer, mas é fácil para mim imaginar, porque tenta fazer as coisas por si mesmo. Sabe o que quer e seu comportamento me mostra o que quer. Se o que ele está comendo acaba, tenta conseguir mais, ao invés de tentar que EU lhe dê mais.	16,7
Parece que meu filho ainda não tem controle real sobre o seu corpo. A única maneira que tenho para saber se ele quer algo é porque se queixa ou choraminga quando está descontente ou incômodo, e sorri, faz ruídos ou se acalma quando está contente e confortável.	5,6

Quadro 2: Perfil Comunicativo dos Participantes

Abaixo está a nuvem de palavras com a exposição dos recursos para comunicação utilizados pelos alunos com deficiência e sem oralidade, filhos dos participantes desse estudo.

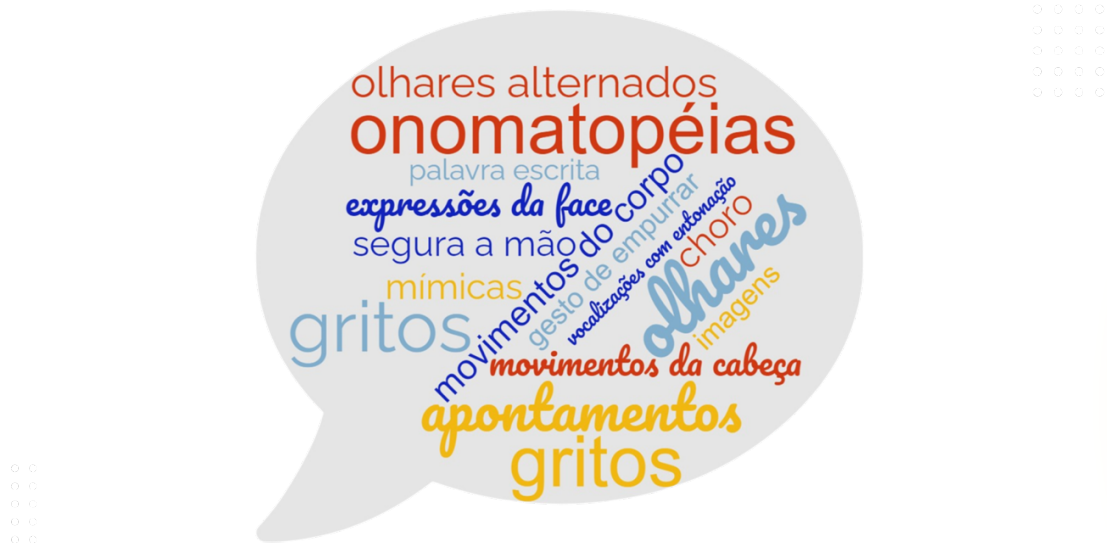


Figura 1: Recursos utilizados pelos alunos com deficiência e sem oralidade

A segunda fase da coleta se refere à capacitação direcionada aos pais e professores participantes, com roteiro detalhado para iniciar e manter a comunicação alternativa, com recursos de baixa e alta tecnologia, disponibilizada por um *link* de acesso ao *Youtube* e por materiais disponíveis pelo *Google Drive*. A seguir imagens da capacitação e dos materiais disponibilizados:



Figura 2: Vídeo-aula (Imagens da Capacitação)



Figura 3: Materiais disponibilizados aos participantes para comunicação alternativa

## CONCLUSÕES PARCIAIS

Indivíduos com deficiência e sem oralidade estão cada vez mais participando do contexto escolar, porém a ausência de um recurso de comunicação é um desafio diário enfrentado pelos mesmos, suas famílias e seus professores. Dessa forma os resultados das três fases da pesquisa serão de grande necessidade e utilidade no meio da educação, beneficiando não apenas os indivíduos com deficiência e sem oralidade, e sim suas famílias, escolas e a sociedade em geral, contribuindo assim para a concretização do fenômeno de Inclusão Social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, G.F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*. V.22. N.69. Abr-Jun, 2017.
- Bobath, K. A. *Deficiência Motora Em Pacientes Com Paralisia Cerebral*. São Paulo: Manole, 1976.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão in STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVA, D.V. Barreiras à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Revista Psicologia USP*. V.27. N.3. 2016.
- ROSSETTO, E.; ADAMI, A.; KREMER, J.; PAGANI, N.; SILVA, M. N. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. *Educare et Educare – Revista de Educação*. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006. p. 103-108
- SASSAKI, R. K. *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.