

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELENIR TERESINHA DUARTE DOS SANTOS VENANCIO

**USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PRODUÇÃO DE ESCRITA ESPONTÂNEA A PARTIR DO SCALA**

Porto Alegre

2019

ELENIR TERESINHA DUARTE DOS SANTOS VENANCIO

USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRODUÇÃO DE ESCRITA ESPONTÂNEA A PARTIR DO SCALA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Brabo

Porto Alegre

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Senhor — Jesus, por ter planejado esta trajetória para mim, antes que eu mesma houvesse pensado em retomar os estudos, quanto mais ingressar em uma Universidade Pública, por muitos sonhada, UFRGS. E, principalmente, por ter se revelado a mim, o maior e melhor conhecimento que pode existir ...

Agradeço ao meu filho amado — primogênito Vitor, que me presenteou com algo que sinalizou este acontecimento em minha vida, anos antes de acontecer, e que sempre me apoiou... Sempre... Até o fim do curso (formatura em palco, elaboração de convites...) ... Sempre... Em tudo... “TIAMU”!

Agradeço à minha família pela paciência durante minhas ausências para estudar. À minha mãezinha, em me apoiar e acreditar nesta conquista. Obrigada, “Kaki” e “Gui”, por me darem como presente de aniversário a inscrição para o vestibular, pois eu não tinha como pagar na época.

Sou grata a Deus pela família Anchieta — Tiárlei, Ana e Samuel — pelas oportunidades que me deram, incentivos, confiança ... Porque viram em mim algo que eu nunca imaginei fazer, e porque continuam vendo muito além do meu olhar. Em vocês, agradeço à Dona Neusa e à Marisa por me receberem como parte da família.

Obrigada professora Liliana Passerino — Lili!! Você e a Rô (Rosângela Bez), mesmo (talvez) não sabendo, “substituíram” minha mãezinha dentro da universidade — já que ela ali não podia estar — com gostosuras e exemplo de dedicação, esforço e coragem.

Sou grata ao grupo TEIAS, pelas oportunidades que tive em conhecer e aprender com pessoas maravilhosas — com alguns, um pouco mais, devido ao tempo de convívio, mas recebi um pouquinho de cada —, TODOS regaram minha vida.

Obrigada, Rê — Renata Bonotto, pela simplicidade e carisma... Que muito se dedicou a nós, quando a Lili e a Rô não puderam estar. Tivemos treinamentos maravilhosos, VIP!

Obrigada, amor — meu esposo Daniel Venancio, pela paciência durante minhas ausências, incentivo, e todas as vezes que me impulsionou a me dedicar aos estudos.

E nesta reta final... Obrigada, professora Aline Cunha, pelas “puxadas de orelha” durante o estágio curricular. Aprendi muito com você naquele período. Foi muito gratificante — olha no que deu!

E à minha orientadora, professora Gabriela Brabo... Que madrugou comigo para concluir este trabalho; dedicou paciência e incentivo até o final... Vocês são presentes de Deus para mim!!

Obs.: (Quando eu crescer quero parecer um pouco com cada uma de vocês!)

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, [como] um mar de fogueirinhas.

Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(EDUARDO GALEANO - Livro dos Abraços)

RESUMO

Estudos recentes na área da Educação têm comprovado cientificamente que os maiores causadores de exclusão de pessoas com deficiência não estão relacionados aos fatores biológicos, mas sim, às barreiras, físicas e atitudinais, e desvantagens sociais que, não poucas vezes, passam despercebidas ou são negligenciadas pela sociedade, deixando de ser removidas. A escola tem sido o local apropriado para lidar com a remoção dessas barreiras, pois é em seu contexto que famílias, professores e alunos têm presenciado essas dificuldades mais de perto. Neste trabalho de conclusão de curso, apresento um breve relato sobre atividades práticas desenvolvidas com alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que frequentam uma turma Totalidade 3 de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública localizada no município de Porto Alegre-RS, cujas políticas, espaços e recursos promovem a inclusão. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência desenvolvido a partir de minha vivência no estágio curricular obrigatório vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, faço um recorte dessa vivência para mostrar os recursos utilizados na proposta de interação para três alunas com deficiência intelectual, nas atividades de escrita, e de que forma o uso da comunicação aumentativa e alternativa (CAA) pôde ajudar na inclusão de tais alunas, em suas atividades de escrita em sala de aula. Para que essa interação fosse possível, utilizamos o Scala – recurso de alta tecnologia da CAA que promove meios estratégicos aos professores com alunos com dificuldades em seu processo de aquisição da escrita. A CAA é uma área da tecnologia assistiva que utiliza, em lugar de sinais gráficos alfabéticos, símbolos como meio de linguagem para a comunicação. O Scala é um sistema de comunicação alternativa desenvolvido inicialmente para o letramento de crianças com autismo. Através de estratégias intencionais, ele se mostrou como uma ferramenta potente também com alunos da EJA com deficiência intelectual, como excelente apoio de memória na produção de uma escrita espontânea, autônoma, criativa e prazerosa.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa. Scala. Escrita. Deficiência intelectual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cadastro de usuário Scalaweb.....	24
Figura 2: Módulo Prancha.....	25
Figura 3: Narrativas Visuais.....	25
Figura 4: Módulo Matemática.....	26
Figura 5: Módulo Alfabetização.....	26
Figura 6: Portal ARASAAC.....	27
Figura 7: Ana.....	37
Figura 8: Joana.....	37
Figura 9: Vanessa.....	37
Figura 10: Meus momentos de lazer - Ana.....	38
Figura 11: Meus momentos de lazer - Joana.....	38
Figura 12: Minha profissão - Vanessa.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
3 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA	21
4 A DESCOBERTA: UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO, SENDO USADO NO PROCESSO INCLUSIVO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA APOIO DA ESCRITA.....	24
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	29
5.1 OBJETIVOS.....	30
5.2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA.....	31
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	32
6 RESULTADOS E ANÁLISES.....	35
6.1 AS VIVÊNCIAS NARRADAS COM O USO DO SCALA	36
6.1.1 Ditado	36
6.1.2 Scala – Narrativas visuais	37
6.2 OS EFEITOS DA PRÁTICA DOCENTE DESENVOLVIDA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	39
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	44

APRESENTAÇÃO

Quando alguém me pergunta: “Onde você iniciou sua trajetória acadêmica? Por que Pedagogia e um assunto como esse no trabalho de conclusão do curso?”. Não tenho dúvidas de onde tudo começou. Você quer mesmo saber?

Tudo começou após a separação do pai do meu filho, que fora meu primeiro namorado. No período em que estivemos juntos, de 1995 a 2005, só retomei os estudos no ano de 1999, para concluir o Ensino Médio em um Supletivo próximo de casa, pois interrompi ao descobrir que estava grávida. Durante o casamento, não me ocupei com outras atividades além das que envolvessem a família.

Com a separação, veio a necessidade de trabalhar para complementar renda, mas a falta de experiência me limitou bastante. Lembro que nesse período, ocorreu um fato intrigante que muito me marcou. Era meu aniversário, e meu filho me presenteou com uma bonequinha de gesso. Olhei o presente e não entendi qual seria a relação entre mim e ela. Procurei um motivo para que me presenteara com ela, pois para mim não fazia sentido. Enfim, o que valeu foi o amor e cuidado que dedicou a mim. Ele não soube explicar o motivo, mas me alegrou muito, e lembro de estar muito triste naqueles dias. Falarei dela mais adiante, e você irá entender.

Foi então que, indicada por minha irmã, comecei a cuidar da sobrinha do namorado dela, em um condomínio a uma quadra de casa. A oportunidade durou um curto período, enquanto a família buscava uma escola de educação infantil para matricular a bebê, mas foi tempo suficiente para que outras famílias do condomínio me solicitassem para cuidar de seus bebês, durante alguns dias da semana.

Acabei sendo contratada como babá pela família Anchieta. O pai era professor de educação física e a mãe, analista de sistemas. Ela estava saindo da licença maternidade e precisava de uma babá para o “tesouro” que estava com quatro meses de idade. Foi através dessa família que minha vida acadêmica se iniciou.

Vendo minha dedicação ao bebê, os pais me inscreveram em um curso de educadora assistente para, segundo eles, aperfeiçoar um “talento” já praticado. O curso durou alguns sábados, e foi no módulo sobre nutrição do bebê que decidi voltar a estudar. Inscrevi-me no curso técnico em nutrição e dietética, na Escola Técnica em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (ETSHC). Fui sorteada na segunda tentativa, mas faltava passar por outro sorteio e pela prova escrita. Confesso que, diante das três etapas do processo seletivo, senti-me desacreditada da vaga.

O ano de 2011 foi bastante agitado, pois o “tesouro” passou por vários exames — a maioria, era eu que levava — com suspeita de problemas neurológicos. Antes dos dois anos, ele foi diagnosticado como autista. Esta foi a mola propulsora para eu me inscrever em um cursinho popular, pré-vestibular, não somente para tentar o ingresso na universidade, mas também conhecer um pouco mais sobre o que ocorria com “meu bebê”. De incentivo, minha irmã e meu cunhado me presentearam, de aniversário, com a inscrição para o vestibular. Foi assim que, em 2012/1, fui aprovada na UFRGS para o curso de Pedagogia, e em 2011/2, eu ingressei na ETSHC.

Inicialmente, minha família e eu ficamos preocupadas em como administrar ambos os cursos com meu trabalho, mas felizmente, fui chamada na UFRGS em 2012/2. Decidi trancar minha matrícula por três semestres consecutivos para concluir o curso técnico e, posteriormente, iniciar a Pedagogia.

Trabalhei como babá até o “tesouro” estar bem adaptado na escola de educação infantil, já com cinco anos. Após minha saída da residência dos Anchieta, o curso técnico me proporcionou vagas temporárias no Hospital de Clínicas e no Hospital Conceição.

Ter deixado de ser babá do “tesouro” não diminuiu meu interesse em aprender mais sobre deficiência intelectual, com a qual ele foi diagnosticado, nem tampouco o desejo de interagir com crianças maravilhosamente especiais, como ele. Assim, fui traçando uma meta que me proporcionasse, ao final do curso, estar mais apta a interagir com esse grupo de pessoas de uma forma inclusiva e lúdica.

No segundo semestre de Pedagogia, na disciplina de pesquisa ministrada pela professora Liliana Passerino, desenvolvi minha primeira atividade voltada para o autismo, tendo o mais prazeroso de todos os temas: *Incluir brincando – as possibilidades para crianças com autismo*. A professora Liliana percebeu meu interesse e me ajudou com o referencial teórico e orientações sobre o assunto. Até aquele momento, eu nem imaginava que estava diante de uma das maiores especialistas na inclusão de pessoas com autismo do país, mais especificamente no uso de comunicação alternativa com essas crianças.

A conclusão do projeto resultou em um belo “A” e na possibilidade de participar como bolsista do grupo TEIAS (Núcleo de Pesquisa e Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade) para, mais tarde, poder ter a referida professora como orientadora de TCC. O interesse pelo assunto me proporcionou a oportunidade de ingressar e fazer parte do grupo TEIAS.

No grupo, aprendi muito sobre criação, adaptação, desenvolvimento e uso de tecnologias assistivas e comunicação aumentativa e alternativa (CAA) para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência intelectual. Participar como bolsista das pesquisas, palestras, reuniões, cursos de extensão, Salão de Iniciação Científica (SIC) etc. foram de suma importância para definir o que eu queria desde o início — e muito maior do que pensei — sobre mediação e inclusão.

O TEIAS trabalha no desenvolvimento de duas plataformas – Scala (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Crianças com Autismo) e SolAssist (Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas). Os três semestres em que estive vinculada ao grupo (2015/2 a 2017/2) foram determinantes para a escolha do assunto que apresento neste trabalho de conclusão de curso.

Mas alguém irá perguntar: por que deficiência intelectual, e não autismo? E por que uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e não mais educação infantil? Primeiramente, percebi que já havia bastante pesquisa desenvolvida no meio acadêmico sobre autismo. Segundo, recebi convite de uma colega para realizarmos o estágio obrigatório juntas na EJA, e senti que seria algo novo e desafiador usar o Scala, uma vez que essa plataforma era usada maciçamente com crianças.

Durante as atividades que envolviam propostas de escrita, a maioria dos alunos, em especial os que frequentavam o atendimento educacional especializado AEE), esboçava uma inesquecível, profunda e marcante fala: “Ai, professora, tem que escrever?”. Contrariamente à resistência em escrever, por consecutivos dias também demonstravam, em especial os mais jovens, grande interesse em utilizar o laboratório de informática. Por isso, sugeri à minha colega que desenvolvêssemos as atividades de escrita a partir da plataforma Scala. Estabelecemos um cronograma semanal dividido em quatro aulas que resultaram em grande aprendizado e, principalmente, autonomia aos estudantes em processo de aquisição da escrita.

Mas você lembra que falei no início de uma bonequinha de gesso que ganhei de aniversário do meu filho e não encontrava relação entre mim e ela? A razão foi que ela estava vestida para uma formatura — na verdade, já estava com o diploma em mãos. Após relembrar toda a minha trajetória acadêmica para a escrita deste trabalho, penso que meu filho teve uma antevisão de meu futuro, pois neste momento, esse presente faz todo sentido para mim!

1 INTRODUÇÃO

É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.
(PAULO FREIRE)

O presente estudo aqui apresentado pretendeu descrever a experiência docente vivenciada durante o estágio curricular obrigatório que compõe o currículo do curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio foi realizado com uma turma de Totalidade 3, pertencente à modalidade de educação escolar EJA - Educação de Jovens e adultos, em uma escola pública que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS.

Com este trabalho, busco apresentar uma reflexão sobre a prática docente que ocorreu no referido estágio, envolvendo estratégias pedagógicas de escrita espontânea¹, norteadas pela utilização da plataforma SCALA² de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvidas no formato de docência compartilhada, juntamente com uma colega de curso. O público-alvo consistiu, em sua maioria, em alunos da EJA com diagnóstico de deficiência intelectual.

Considero importante ressaltar que o trabalho foi desenvolvido tendo como fundamento o ideário da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a escola onde ocorreu o estágio mostrou-se adequada para esse propósito, uma vez que possui um Projeto Político Pedagógico que reflete sobre a inclusão de pessoas consideradas sujeitos da Educação Especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação) e outras necessidades educacionais especiais, os quais preenchem boa parte das vagas na escola. Além disso, conta com profissionais, espaços e materiais didáticos adaptados que possibilitam a interação de todos.

¹ Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica do alfabetizando que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>. Acesso em: 07 jul. 19.

² Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de pessoas com Autismo. Projeto vinculado ao grupo TEIAS. Disponível em: <<http://scala.ufrgs.br/>>. Acesso em: 07 jul. 19.

Reconhecida como modalidade de ensino somente em 1996, a educação de jovens adultos tem por finalidade garantir “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso IV). A diferença desta modalidade para outras é que ela deve ser regida com teor profissionalizante, considerando a condição do aluno quando trabalhador, empregado ou não. Quando esse aluno possuir alguma necessidade educacional especial, mais especificamente uma deficiência, terá os mesmos direitos de frequentar a escola regular como qualquer outro aluno, porém com a oferta de um apoio complementar, como fala no artigo 4º inciso III:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Em virtude de haver, na turma em que estagiamos, um número significativo de alunos, frequentes, com deficiência intelectual, considero de fundamental relevância enfatizar que neste trabalho, o conceito de deficiência não segue um modelo médico, biológico, mas sim, um modelo social, funcional, que reflete uma visão inclusiva. De acordo com esse modelo, a deficiência não é vista como “algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social” (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 173).

Mas teoria e prática só irão caminhar juntas se o educador despender um olhar sensível ao grupo e estiver disposto a garantir um plano de aula universal, mas ao mesmo tempo, abrangente, no sentido de contemplar a todos e a cada um. Foi observando o interesse da turma pelo uso do laboratório de informática e, especialmente, o desinteresse de um grupo menor dentro dela — não menos importante — de estudantes com deficiência intelectual, em participar das atividades que envolviam produção escrita de forma autônoma e espontânea, que pensamos em mediar as atividades a partir do Scala.

Configurando-se em um recurso de alta tecnologia, o Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas com Autismo - Scala ocupa uma das áreas da comunicação aumentativa e alternativa que por definição, consiste em um “sistema integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias [com] potencial para

aumentar, ampliar ou complementar a compreensão da linguagem por parte dos sujeitos que apresentam déficits na linguagem e na compreensão” (BONOTTO, 2015, p. 61). Especificamente neste estudo, o Scala foi utilizado para incluir alunos com deficiência intelectual nas atividades de escrita espontânea. Isso tornou-se possível, porque o software funcionou como apoio visual de memória para a produção escrita desses alunos, e também pelo fato de ter sido acessado no computador. A utilização do mouse e do teclado mostrou-se mais promissora para tais alunos do que o manuseio do lápis ou da caneta.

O uso do Scala tornou a prática não somente mais agradável e espontânea, como também promoveu maior autonomia e universalidade do ensino. Ao mesmo tempo que ele garantiu acesso, também derrubou barreiras. Isso significa “apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas [no aluno], e não nas limitações e impossibilidades” (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 176).

O objetivo deste trabalho, portanto, consistiu em refletir sobre uso da comunicação aumentativa e alternativa para inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos, por meio da produção de escrita espontânea a partir do Scala. Observamos que a partir do uso do Scala no módulo de narrativas visuais, alunos da EJA com deficiência intelectual participaram das atividades de escrita propostas ao grupo, de forma autônoma, desenvolvendo uma escrita espontânea e prazerosa.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Abordar sobre Educação de Jovens e Adultos - EJA tem sido um processo bastante preocupante na atualidade. Após adquirir reconhecimento e visibilidade sociopolítica, principalmente a partir da LDB de nº 9.394/1996, como modalidade de ensino, a educação de jovens e adultos volta a vivenciar momentos de incertezas e lutas no Brasil.

Destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino quando crianças e adolescentes, devendo-lhes ser assegurada gratuitamente observando as características, interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996, art. 37), profissionais e estudantes que integram esta modalidade buscam respostas quanto à sua qualidade ou prazo de existência. Microdados do censo da educação básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, entre os anos de 2009 e 2018, no estado do Rio Grande do Sul, apontam que houve uma queda nas turmas de modalidade EJA, com fechamento de mais de 10% delas. Em nível nacional, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 1,5% no último ano, chegando a 3,5 milhões em 2018, como é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de matrículas da EJA - 2014 a 2018

Tabela M9 - Número de matrículas da educação de jovens e adultos, segundo ano	Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	3.653.530	3.446.332	12.998	1.863.355	1.569.979	207.198
	2015	3.491.869	3.236.872	11.892	1.761.943	1.463.037	254.997
	2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
	2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
	2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632

Fonte: INEP, 2019.

Todos esses fatos, ainda crescentes, têm preocupado aqueles que dependem da garantia deste direito — à educação na EJA — para conquistarem sua autonomia e participação ativa na sociedade. A maioria retoma os estudos para poder usufruir de bens sociais, só possíveis e disponíveis àqueles que foram “instruídos”.

A sociedade exige que haja uma capacidade mínima de domínio dos artefatos por ela construídos e preestabelecidos, para que cada pessoa exerça uma contribuição válida na comunidade à qual pertence. Por esta causa, jovens e adultos, com ou sem deficiência que, por algum motivo, não puderam estudar ou concluir seus estudos na idade apropriada, buscam por uma turma de EJA próxima de suas casas ou do trabalho, que possa lhes garantir o direito à educação, contribuindo na promoção de uma vida mais digna e autônoma. Entre uma jornada e outra, que ela lhes permita estudar para poderem ser melhorar suas condições de vida.

Se a situação atual de permanência da EJA se mostra preocupante, um aspecto que justifica tal preocupação está relacionado à inclusão escolar. Falar sobre a inclusão escolar na EJA envolve uma complexidade de fatores. É quase certo sobrevir, de imediato, uma marca que acompanha os alunos que frequentam essa modalidade de educação: a marca do suposto fracasso escolar, daqueles que não conseguiram desenvolver sua escolarização como os demais de sua idade. Aí entram algumas inferências que resvalam numa visão meritocrática, geralmente centrada na (in)competência do aluno. De qualquer forma, isso já lhe confere um olhar de diferença. Haas (2013) afirma:

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se de avanços e retrocessos, rupturas e descontinuidades, de modo que persistem as demandas e a necessidade de pesquisas e políticas que mapeiam o perfil dos sujeitos e suas trajetórias escolares. É preciso reconhecer as identidades que compõem a EJA, acolhendo suas expectativas, visto que é uma modalidade que nasce para atender o jovem e o adulto trabalhador que não teve oportunidade de estudar na idade convencional e, atualmente, vem atendendo o aluno jovem oriundo de histórias de fracasso escolar e de exclusão do sistema regular de ensino (HAAS, 2013, p. 70).

Assim é que, na proporção inversa do decréscimo de matrículas na EJA, houve um aumento no número de matrículas de alunos sujeitos da Educação Especial, nessa modalidade de educação. A história tem mostrado que, muitas vezes, os alunos que recorrem à EJA são aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem e dos quais a escola regular não quer se ocupar, responsabilizando-os pelas dificuldades encontradas em seu processo de aprendizagem. Com uma trajetória marcada pela repetência, obter um diagnóstico clínico de deficiência é só uma questão de tempo.

Na tabela a seguir, apresentamos a situação atual de matrículas de alunos sujeitos da Educação Especial na EJA:

Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial - 2014 a 2018

	Ano	ETAPA DE ENSINO					
		Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289

Fonte: INEP, 2019.

Se alunos da EJA apresentam a marca do fracasso escolar, alunos com deficiência que frequentam a EJA acabam adquirindo uma dupla marca: a do fracasso escolar, imputada aos alunos dessa modalidade de educação, mais a marca da incapacidade com que as pessoas com deficiência são vistas: incapacidade de aprender, de pensar, de gerir sua vida com autonomia, como um cidadão de direitos.

Em sua maioria, os alunos sujeitos da Educação Especial matriculados na EJA são aqueles que apresentam diagnóstico de deficiência intelectual, não só por serem aqueles mais invisibilizados nas salas de aula, mas também porque “tornaram-se” deficientes — ou seja, de uma dificuldade de aprendizagem, seu quadro tende a piorar em decorrência do pouco investimento que se faz em um aluno com essa dificuldade. Assim, se não tinha deficiência intelectual, “adquirirá”, pela situação de desvantagem social, discriminação e exclusão pela qual passará.

Jovens e/ou adultos com deficiência intelectual geralmente apresentam um atraso significativo no uso da escrita. Isso acontece pelo fato de o processamento cognitivo desses alunos, no que se refere à abstração, ser tardio. Eles tendem a ter maior dificuldade em reter na memória o som e o símbolo das letras, capacidade esta conhecida por consciência fonológica, estando ela totalmente ligada à capacidade de leitura e, conseqüentemente, à escrita desses alunos.

Diante da carência dessas e outras habilidades, alunos da EJA com deficiência intelectual com os quais convivi em meu estágio optavam pelo isolamento do restante do grupo e, sempre que convidados a participar das atividades, se negavam, imitavam ou concordavam com a fala de outros colegas. Sabemos que barreiras atitudinais como essas os impedem de ter acesso e domínio sobre artefatos culturais importantes e que, mais adiante, irão lhes possibilitar maior e melhor aquisição e interação social, de forma autônoma.

Já faz algum tempo, é do nosso conhecimento que a interação social consiste no principal meio de adquirirmos não somente o conhecimento, mas de desenvolvermos e nos apropriarmos de instrumentos socioculturais importantes, sendo a escrita um deles. Dias e Oliveira (2013) afirmam que:

A depender da forma como o contexto social é estruturado, do sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância. No caso da pessoa com deficiência intelectual, fatores como a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados favorecem a emergência do defeito secundário e o sentimento de deficiência como condição debilitante (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 176).

Visando diminuir este distanciamento entre os sujeitos e bens culturais, foi estabelecida em nosso país a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que vem não somente falar sobre a importância da acessibilidade, mas também defini-la, para nossa melhor compreensão e uso, como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso I, grifo nosso).

Foi diante da necessidade de garantir tais direitos de cidadania e inclusão, visando promover a interação entre estudantes com escrita funcional e aqueles em processo de aquisição, que barreiras visíveis aos docentes, em sala de aula, precisaram ser removidas de forma urgente. Isso porque o adulto com deficiência intelectual não deve, segundo Dias e Oliveira, ser considerado principalmente como menos desenvolvido que outros, mas desenvolvendo-se de forma qualitativamente diferente, tendo em vista estes obstáculos que se opõem.

A escola — e, em especial a sala de aula — é, sem dúvida, o melhor lugar para se removerem barreiras socialmente estabelecidas, há décadas. De acordo com Dias e Oliveira (2013), a escola é:

[...] uma importante instância mediadora na construção dos significados sobre si e sobre o mundo, assim como nos aspectos formativos necessários na transição para a vida adulta e inclusão social dessas pessoas e, da mesma forma, indicam o acesso ao emprego ou trabalho como importante conquista no processo de cidadania e de participação ativa na sociedade (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 180).

Considerando a necessidade de se transporem barreiras visíveis, diante das atividades de escrita espontânea, e o interesse do jovem estudante com deficiência intelectual pelo acesso e uso das tecnologias, é que foram pensados, organizados e desenvolvidos planos de aula adaptados que foram mediados pelo Scala — uma plataforma de CAA. Dessa forma, algumas aulas passaram a ser mediadas no laboratório de informática, para a realização de atividades de escrita, a partir do uso do referido sistema.

De uma forma bastante incisiva, Rossato (2013) fala sobre a importância e necessidade de que haja uma intervenção intencional do educador no processo de aprendizagem da linguagem escrita do aluno com deficiência intelectual, para o seu desenvolvimento e seu processo de humanização. Sob o mesmo aspecto, Queiroz (2004) diz que a difusão da escrita está totalmente ligada à memória. Por isso mesmo, não pudemos deixar de observar que esse tipo de operação se encontra bastante prejudicada nesses alunos. O comprometimento da memória e — principalmente e anteriormente a ela — da capacidade de atenção e abstração, acaba influenciando o desenvolvimento da escrita. Sendo assim, a partir destas intervenções, os alunos poderão não somente ter acesso, mas se apropriar de ferramentas culturais que serão de suma importância, também como apoio, no processo de aprendizagem da escrita.

Para Rossato (2013):

O domínio de técnicas culturais — como a linguagem escrita, o desenho, as obras de arte, os mapas, os diagramas, as diversas formas de numeração e de cálculo, entre outras — se processa principalmente na fase escolar, haja vista que a criança em desenvolvimento se apropria das técnicas já criadas e aprende a utilizá-las, transformando assim seus processos naturais (ROSSATO, 2013, p. 739).

Será a partir de práticas como estas que alunos com deficiência intelectual passarão a interagir, adquirindo autonomia e se sentindo ainda mais pertencentes e participantes do meio, como sujeitos sócio-históricos transformadores. Rossato (2013)

afirma que, ao interagirem com essas ferramentas de forma sistematizada, os alunos também terão a oportunidade de se apropriar de conceitos científicos — isso, contando com conceitos espontâneos pré-estabelecidos: “O modo de o professor organizar a aproximação [do aluno] com a cultura tem importância fundamental para a formação das estruturas mentais” (p. 740).

Compreende-se que o processo de aprendizagem é algo contínuo aos sujeitos, estando totalmente ligado às atividades exercidas e mediadas entre eles, excluindo todo e qualquer tipo de discriminação. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (art. 4º, § 1º), considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de

[...] distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Ao considerar o cenário da sala de aula, torna-se imprescindível uma proposta que garanta a usabilidade e participação dos alunos nas atividades propostas. Sendo assim, o Scala assume o lugar de estratégia ideal para o fornecimento de apoio, visual e de memória, na etapa do processo de aquisição da escrita. Todos sabemos sobre a importância do uso da leitura, interpretação e escrita para um bom relacionamento sociocultural afetivo. Neste ponto, o uso da CAA ocupa e exerce função vital. É o que veremos no capítulo a seguir.

3 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A CAA tem sido cada vez mais estudada, desenvolvida e utilizada por pessoas que apresentam algum tipo de déficit em relação ao uso da comunicação. De acordo com a LBI (2015, Art. 3º, inciso V), comunicação é a

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Antes de percorrer o caminho proposto no presente capítulo, considero importante ressaltar que toda deficiência está relacionada aos modos de organização social (ROSSATO, 2013), e não somente a aspectos biológicos, como de praxe tem sido feito. Ou seja, à medida que a pessoa com deficiência adquire meios alternativos que lhe garantam acesso sociocultural, as barreiras encontradas que estavam lhe causando maior agravo cedem lugar à autonomia e interação com o meio. Para tanto, comunicar-se é fundamental.

Para Bez (2010), pessoas com déficits na comunicação têm o desenvolvimento da linguagem escrita comprometida, além de atrasos no processo de socialização. Isso porque são ações que estão interligadas. Sendo assim, para o bom desenvolvimento de uma, faz-se necessário que a outra também se desenvolva.

Dessa forma, para a pessoa com deficiência intelectual ter êxito na aquisição da escrita, é necessário que haja uma boa relação com outros sujeitos sócio-históricos, comunicando-se entre si, compartilhando também da leitura e outros signos ou símbolos culturais. Como isso ocorre de forma singular nessa categoria de deficiência, torna-se imprescindível o uso de meios alternativos que sirvam de apoio ao que está ausente ou em déficit, para que o desenvolvimento se efetive. Aí entra em cena a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A CAA se constitui em uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA). De acordo com a LBI (2015, Art. 3º, inciso III), Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica consistem em:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

A relevância desse recurso é enfatizada por Bonotto (2016), ao ratificar

[...] o papel fundamental da Inclusão Social, da Educação e da Tecnologia Assistiva para as pessoas com deficiência, porquanto constituem vias de desenvolvimento cultural. E, as vias de desenvolvimento cultural possibilitam tais caminhos indiretos e alternativos para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores³ (BONOTTO, 2016, p. 37).

Desenvolvida em Toronto, Canadá, inicialmente com o objetivo de dar suporte a crianças com distúrbios neuromotores e sem uso funcional da fala, a CAA passou a existir através de um sistema internacional de símbolos (BEZ, 2010). Desde sua criação, o sistema foi adquirindo novas siglas: Comunicação Alternativa (CA); Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA); ou Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (SCSA) (BONOTTO, 2016). Neste trabalho, optamos por utilizar o termo já mencionado, Comunicação Aumentativa e Alternativa.

O adjetivo "aumentativa" enfatiza a perspectiva da compreensão, ou seja, como o uso integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias guarda potencial para aumentar, ampliar ou complementar a compreensão da linguagem por parte de sujeitos que apresentam déficits na linguagem e na comunicação. Já "alternativa" refere-se ao potencial desse uso integrado substituir a fala natural, ou seja, atuar como alternativa a ela em situações de interação e comunicação interpessoal (BONOTTO, 2016, p. 61-62).

Esse meio alternativo foi criado no intuito de “desenvolver ou aprimorar a comunicação de pessoas com impossibilidade ou dificuldade de falar e/ou escrever” (PÉREZ, 2018, p. 7) tornando o conhecimento e a aprendizagem acessíveis aos alunos, sendo um forte aliado na promoção da autonomia. Sendo assim, a CAA constitui-se como uma área da TA e também interdisciplinar, abrangendo questões de

³ Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (VYGOTSKY, 1995, p. 29).

prática, pesquisa e desenvolvimento, utilizando-se de sistemas de signos: gestuais⁴, tangíveis⁵ e gráficos⁶, com recursos de baixa⁷ e alta⁸ tecnologias.

Sobre esses meios alternativos e o papel importante que exercem para a aprendizagem dos alunos, Bonotto (2016) vai dizer que:

O desenvolvimento cultural ocorre por meio de internalização de signos e instrumentos na atividade psicológica, sendo que o processo de internalização consiste de uma construção interna a partir de uma operação externa por meio de mediação. Os signos e instrumentos contém o acervo cultural e ao agir com eles e sobre eles, a criança passa a fazer suas construções internas (BONOTTO, 2016, p. 40-41).

Assim, a partir da década de 1970, presenciamos o surgimento, crescimento e avanço — tanto no desenvolvimento de pesquisas quanto em sua própria utilização — da comunicação alternativa e aumentativa, vindo a ser um marco divisor de águas no que tange ao assunto sobre inclusão social de pessoas com déficit no uso da linguagem e comunicação. Bez (2010) acrescenta ainda que esse recurso de tecnologia assistiva chegou ao Brasil no ano de 1978, em uma escola de educação especial e centro de reabilitação para paralisados sem prejuízo intelectual, no estado de São Paulo.

Configurando-se em um recurso de alta tecnologia, apresentaremos, a seguir, o sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo — Scala, e sua utilização com estudantes com deficiência intelectual que frequentam a EJA, como apoio visual e mediador no processo de escrita autônoma.

⁴ Sistema composto por gestos e símbolos (BEZ, 2010, p. 43).

⁵ Signos ligados a objetos utilizados na ação, que representam, podendo ser fichas visuais ou táteis. (BEZ, 2010, p. 43).

⁶ Constituem-se em elementos-chave, correspondendo a apenas uma ideia, conceito ou significado. Os principais sistemas são: Bliss; Pic; PCS; e a Metodologia PECS. (BEZ, 2010, p. 44-47).

⁷ Podem ser representados por gestos manuais, expressões faciais, código Morse e através de signos gráficos – escritas, desenhos e figuras (BEZ, 2010, p. 55).

⁸ Utilizam como base comunicadores com voz gravada, sintetizada ou sistemas como o Bliss-Comp, PIC-Comp, PCS-comp, entre outros (BEZ, 2010, p. 56).

4 A DESCOBERTA: UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO, SENDO USADO NO PROCESSO INCLUSIVO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA APOIO DA ESCRITA

O Scala - Sistema de Comunicação Alternativa para o letramento de pessoas com autismo surgiu a partir da tese desenvolvida pela professora Liliana Passerino (2005), apontando sobre a importância de professores utilizarem ambientes digitais, como uma potente ferramenta no ensino, inicialmente, de alunos com autismo. Sua primeira versão teve por objetivo “apoiar o processo do desenvolvimento da linguagem em sujeitos com autismo e com déficits de comunicação” (PÉREZ, 2018, p. 70). Idealizado como importante recurso para a aprendizagem, para se obter melhor resultado, deve ser mediado entre professores/familiares e alunos com autismo, através da criação e uso de pranchas que servirão de apoio à comunicação entre pares ou grupos.

O sistema encontra-se disponível gratuitamente via web, também para tecnologias móveis (tablet Android), sendo um potente recurso de apoio ao letramento de crianças com autismo. Para poder acessá-lo e utilizá-lo, é necessário realizar um cadastro simples no site, com aceitação dos termos de uso. Criando um login e senha, o usuário terá livre acesso ao Scala (Fig. 1).

Figura 1: Cadastro de usuário Scalaweb.

Fonte: <http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php>

No seu interior, estão disponíveis para uso os módulos: Prancha (Fig. 2), Narrativas Visuais (construção de histórias – Fig. 3), Matemática (Fig. 4), Alfabetização (Fig. 5) e Comunicação Livre (Fig. 6).

Scala web e dispositivos móveis

Figura 2: Módulo Prancha.



Figura 3: Narrativas Visuais.



Figura 4: Módulo Matemática.

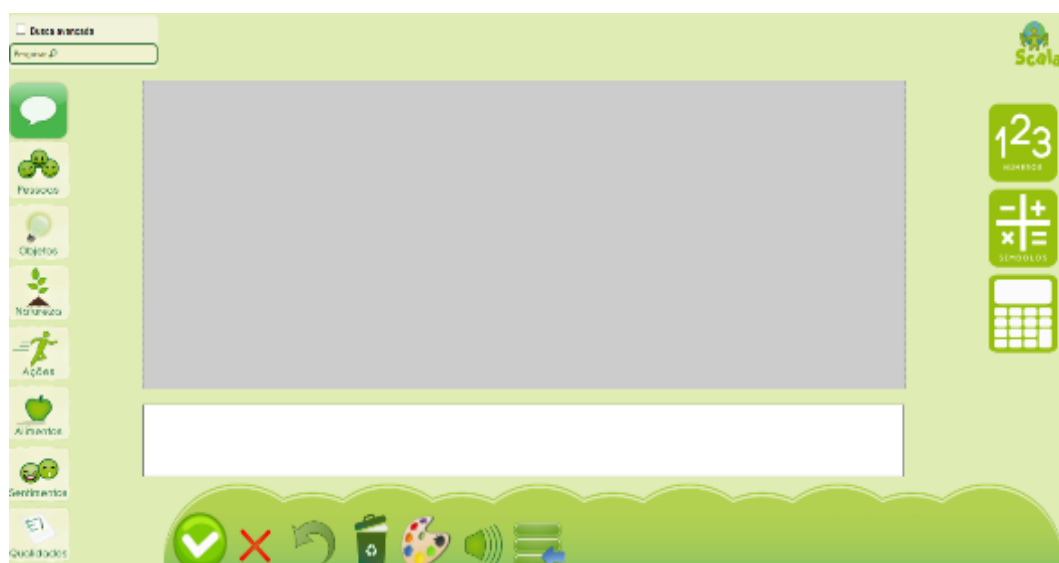
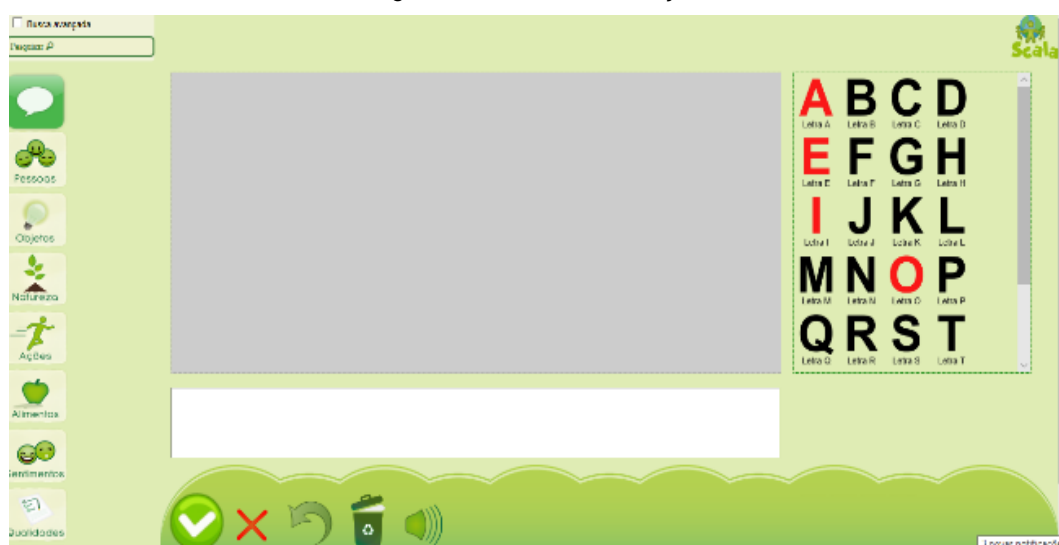


Figura 5: Módulo Alfabetização.



O Scala apresenta-se nos idiomas Português, Espanhol e Inglês, com sistema de busca simples, por palavra, de varredura ou por busca semântica/avançada. A busca por varredura é uma técnica de seleção que, quando configurada por um mediador, passa pelos ícones de opção da barra de ferramentas — de cima para baixo; da esquerda para a direita.

Esse modo permite ao usuário (com alguma deficiência motora) selecionar a ação desejada, não através do mouse ou teclado, mas por um acionador — de pressão, tração, piscar, sopro ou contração muscular (SITOE, 2014) (Fig. 3). O sistema é ativado no menu “nuvem de configurações”, sendo possível fazer algumas alterações, tais como: ativar a varredura, definir a cor, a velocidade, ativar o som de varredura e selecionar o idioma (SITOE, 2014).

A busca semântica/avançada é um sistema de busca “inteligente” que resultará ao usuário imagens cujos nomes possuem estrutura semelhantes — lápis e lapiseira. “Está relacionado com o significado, não só de cada palavra, mas também do conjunto resultante delas” (PÉRES, 2018, p. 20).

Esse modo pode ser utilizado através de um espaço superior à barra de categorias no lado esquerdo da tela, quando o usuário digita, no espaço “Busca avançada”, o tipo de imagem que deseja utilizar. O sistema disponibilizará a esse usuário todas as imagens/pictogramas possíveis, através da leitura feita pela estrutura da palavra digitada.

O Scala é mais do que uma aplicação, é um sistema que engloba estratégias, metodologias e investigações que apoiam os processos inclusivos na nossa sociedade, resultado dos estudos e das pesquisas do Grupo Teias, que vem se dedicando sistematicamente ao ensino, à extensão e à pesquisa sobre a tecnologia, a linguagem e a comunicação de pessoas com deficiência [...] (BEZ e PASSERINO, 2015, p. 18-19).

Como as atividades são desenvolvidas a partir do uso de imagens, o SCALA tem como base de dados pictogramas gratuitos do portal ARASSAC⁹ (Fig. 6) e outros produzidos por bolsistas do próprio projeto (BEZ, 2014, p. 186).

Figura 6: Portal ARASAAC.

FERRAMENTAS ONLINE

Esta sessão oferece uma série de Ferramentas Online para gerar materiais com os recursos oferecidos nos diferentes catálogos de ARASAAC. A maior parte das ferramentas requerem visitar previamente os diferentes catálogos e adicionar a "Minha seleção" aqueles elementos gráficos que queremos utilizar nesta sessão.

MINHA SELEÇÃO **PASTA DE TRABALHO** **CRIADOR DE ANIMAÇÕES** **CRIADOR DE SÍMBOLOS** **CRIADOR DE FRASES** **GERADOR DE HORÁRIOS** **GERADOR DE CALENDÁRIOS** **GERADOR DE PRANCHAS**
CRIADOR DE BINGOS **JOGO DO GANSO** **DOMINÓ** **DOMINÓ ENCADEADOS**

Fonte: <http://www.catedu.es/arasaac/herramientas.php>

⁹ Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Disponível em: <<http://www.arasaac.org/>>

É igualmente importante destacar que o sistema Scala foi desenvolvido inicialmente para trabalhar o letramento de crianças com autismo. No entanto, não está limitado somente ao uso dessas pessoas, podendo ser utilizado com outros tipos de deficiência — intelectual, déficit na oralidade, dificuldades na escrita, na motricidade e outras. No trabalho que está sendo apresentado, foi utilizada a versão III do sistema Scala, na qual os alunos da EJA com deficiência intelectual desenvolveram, com o apoio do módulo narrativas visuais, uma escrita espontânea, autônoma e prazerosa. Por se tratar de um sistema que utiliza imagens como apoio da linguagem, na experiência docente aqui descrita, elas foram utilizadas como apoio visual para a memória de escrita desses alunos.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

“Ah, não professora! Tem que escrever?”

O trabalho aqui apresentado consiste em um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, desenvolvido no contexto da disciplina Estágio Curricular Obrigatório, em uma turma de EJA. Tal disciplina fez parte do currículo do curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo descritivo, no formato de pesquisa, tem por objetivo descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Para Triviños (1987, p. 112), um de seus pontos frágeis reside na pouca possibilidade de verificação através da observação. No caso específico deste estudo, não se corre tal risco, uma vez que remete a uma participação atuante desta autora durante sua prática de estágio, baseada em uma ação metodológica que direcionou seu conhecimento, visando à formação profissional qualificada.

Outro ponto crítico desse tipo de estudo se encontra no risco de tornar-se um mero exercício de descrição, sem que haja um exame crítico das informações coletadas, o que pode levar a resultados equivocados. Não creio que tal possibilidade aconteça, em vista da seriedade com que foram feitas as análises sobre o que se vivenciou nessa prática docente.

Sobre o fato de ser um relato de experiência, Sanfelici e Figueiredo afirmam:

O relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação [...]. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele(a) que a viveu. O relato é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico. Em outras palavras, não é uma narração emotiva e subjetiva, nem uma mera divagação pessoal e aleatória (SANFELICI e FIGUEIREDO, s/d, s/p).

Dessa forma, o estudo aqui descrito torna-se relevante, não só por sua importância teórico-metodológica, mas também por suscitar reflexões acerca do tema pesquisado. Nesse sentido, “um relato de experiência pertence ao domínio social,

fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas” (LOPES, 2012, p. 13).

Embora não se trate especificamente da realização de uma pesquisa propriamente dita, a abordagem com que se procedeu a este estudo foi de caráter qualitativo, se considerarmos que ações empreendidas nele tiveram a intenção de descrever, compreender, explicar, o mais fielmente possível, a ação docente ocorrida no estágio curricular.

Mais especificamente, o estudo procurou responder à seguinte pergunta: de que forma o uso de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa pode contribuir para o desenvolvimento e avanço desses alunos com deficiência intelectual, na aquisição da escrita de uma forma espontânea, autônoma e prazerosa?

5.1 OBJETIVOS

— Objetivo Geral: refletir sobre uso da comunicação aumentativa e alternativa para inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos, por meio da produção de escrita espontânea, e a partir do sistema Scala.

— Objetivos Específicos:

- Verificar a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos;
- Analisar os resultados de uma prática pedagógica voltada para a produção de escrita espontânea utilizando o sistema Scala, em uma turma de educação de jovens e adultos;
- Contribuir para a pesquisa sobre Tecnologia Assistiva utilizando a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

O contexto do estudo consistiu em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os sujeitos do estudo foram compostos por estudantes de uma turma Totalidade 3 da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com diagnóstico de deficiência intelectual em sua maioria. Os instrumentos utilizados no estudo foram: a própria intervenção pedagógica relativa ao cumprimento do estágio curricular obrigatório, o sistema de CAA Scala; a observação participante; e as anotações feitas no diário de campo.

5.2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A escola onde ocorreu o estágio supervisionado está localizada em um bairro central do município de Porto Alegre/RS. Funciona com turmas de EJA de segunda a sexta-feira nos três turnos, com horário das 8 horas às 22 horas.

O prédio possui três andares, assim distribuídos: 19 salas de aula; com uma média de 80 funcionários; Sala de diretoria; SOE; Secretaria; Sala de professores; Laboratório de informática; Laboratório de Ciências; Sala de recursos visual; Sala de recursos multifuncional; Sala de projeção; Sala de atividades especializadas (letramento matemático e alfabético); Sala da SIR PTE (Programa de Trabalho Educativo); Sala de canto e instrumentos musicais; Biblioteca; Quadra de esportes – coberta e descoberta; Cozinha; Refeitório; Almojarifado; Despensa; Área verde; Banheiros, dependências e vias adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Elevador e espaço no saguão para artesanato e brechó.

O referido prédio possui excelente estrutura, e todos os ambientes possuem obras artísticas produzidas pelos estudantes e professores. São pinturas e quadros que expõem variedades de materiais e cores, dando maior sentido de pertencimento e identidade à escola.

Os alunos, com idades entre 15 e 95 anos — idade da aluna mais idosa —, têm suas aulas distribuídas de segunda a sexta-feira, sendo que nas quintas-feiras, ocorrem as aulas especializadas (física, artes e música), e nas sextas-feiras, as oficinas. Também nas sextas, das 15h30 às 17h30, costumam ocorrer as reuniões pedagógicas. O calendário escolar é construído anualmente, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a legislação vigente.

A equipe administrativa é formada pelo diretor, vice-diretor e supervisora educacional, havendo também participação da comunidade escolar nas decisões político-pedagógicas, através do Conselho Escolar. A proposta pedagógica foi elaborada tendo como princípio a educação permanente ao longo da vida dialogando, problematizando, criando e reelaborando situações do cotidiano.

Os grupos de alunos são organizados em seis totalidades: T1, T2 e T3 (correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e T4, T5 e T6 (anos finais do Ensino Fundamental). Os estudantes são avaliados a partir de suas vivências e respostas diárias, observadas pelo professor, podendo avançar a totalidade em qualquer período do ano letivo.

No entorno da escola, percebe-se uma variedade social. Ao mesmo tempo que se passa ao lado de um médico, universitário ou um empresário, também se observam pessoas em situação de rua, separando resíduos ou deitadas nas calçadas.

A comunidade estudantil é composta por jovens, idosos e um número significativo de pessoas com deficiência, sendo a maioria, pelo que se percebe, de classe média a baixa. É notório, ao andar pela escola, o diálogo entre as diferenças. O respeito se dá de forma recíproca entre estudantes e professores. É uma comunidade em aparente harmonia, não presenciamos nem ouvimos falar de brigas ou qualquer tipo de discórdias, durante o período em que frequentamos o ambiente. Tudo era resolvido com atenção, diálogo e respeito.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma tinha como titular uma professora licenciada em Letras, especializada em Psicopedagogia e Orientação Educacional na Educação Básica. Sua prática pedagógica tem como base os princípios teóricos do autor, educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire. Os princípios orientadores da professora seguem os princípios da escola, sob os eixos sócio-político-cultural baseados na: Constituição Plena da Cidadania; Transformação da realidade; Construção da autonomia moral e intelectual; e Educação como direito de todos. A partir disso, não somente o currículo, mas todo o processo pedagógico é construído em diálogo com os estudantes, considerando seus conhecimentos e reafirmando-os através de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Dessa forma, a “educação permanente ao longo da vida” tem se efetivado.

A turma tem suas aulas especializadas — Física, Música e Artes. A turma é composta por uma média de 16 estudantes presentes: nove com idades entre 45 e 70 anos e sete com idades entre 16 e 25 anos, sendo 20 os matriculados. A turma conta com uma aluna com deficiência visual e outros quatro com algum transtorno intelectual. Todos aguardam o sinal, no saguão, para poderem ir para as salas de aula de forma autônoma. A relação de diálogo, carinho e respeito é recíproca entre estudantes e professora, há troca de afetos antes do início das aulas.

A turma é organizada a gosto dos estudantes — alguns sentam sozinhos, outros em duplas ou trio. O ambiente visual é bem limpo, com três mapas do Rio Grande do Sul nas paredes do fundo e lado da porta, um alfabeto simples (sem desenhos e letra bastão) acima do quadro e três cartazes em papel pardo com palavras separadas de forma silábica.

A sala é bem iluminada e ventilada. A professora se posiciona próxima ao quadro. Um armário e mesas com variedades de materiais disponíveis aos estudantes ficam no fundo da sala: lápis, borracha, apontador, canetinha, lápis de cor e material concreto para cálculos (material dourado e palitos de picolé). Também tem disponível na sala uma cafeteira, café em pó, filtro, açúcar e algumas xícaras e copos descartáveis para qualquer um do grupo usar no intervalo. Percebe-se uma autonomia natural na turma na execução de tarefas rotineiras.

As aulas são bem tranquilas e silenciosas, com os estudantes fazendo suas atividades de forma individual, ainda que sentados em duplas ou trio. A professora sempre coloca a data completa no quadro para os alunos copiarem e usa o quadro para passar atividades matemáticas — soma e subtração, e de português — completar as palavras, separar sílabas e correção de ditado. Enquanto os estudantes fazem as atividades, a professora passa pelas carteiras para dar apoio. O inverso também ocorre: quando precisam, eles se dirigem até a mesa dela. Quando algum estudante necessita sair mais cedo devido a um compromisso, possui total liberdade.

Todos gostam de estudar e participam das aulas com seriedade e comprometimento. Sempre ao término das aulas, vem a pessoa responsável por finalizar a organização e limpeza da sala, que é sempre bem cuidada por todos. A professora costuma liberar a turma 15 minutos antes do sinal para todos se organizarem com calma e não perderem seus ônibus, pois nenhum é vizinho da escola. Todos moram em outros bairros e dependem do transporte público para se deslocarem até suas casas.

A turma 304 é composta pelos estudantes descritos a seguir¹⁰:

Quadro 1 - Os alunos e suas características

ALUNOS	CARACTERÍSTICAS
Ana	Mulher, negra, faz parte da SIR-PTE e reside no mesmo abrigo do aluno Antônio.
Antônio	Homem, 18 anos, moreno, morador de abrigo em Porto Alegre — mesmo local da Ana. Frequenta o AEE (deficiência intelectual). Acompanha bem o grupo quanto à aprendizagem. Relaciona-se bem com os colegas, muito carinhoso. Gosta de jogos e de ler gibis.
Antônia	Mulher, negra, 67 anos, mora sozinha em Porto Alegre, aposentada. Demonstra um pouco de resistência para escutar opiniões de terceiros e gosta muito de debates, mas se irrita um pouco caso a pessoa não tenha a mesma opinião que a dela. Demonstra muito interesse pela aprendizagem, tem facilidade na área matemática, e um “desgosto” por português.

¹⁰ Os nomes são fictícios, para preservar o anonimato dos alunos.

Suelen	Mulher, branca, 65 anos, mora em Porto Alegre com a filha, aposentada e dona de uma imobiliária. Ressalta sempre que voltou à escola com a intenção de facilitar as lidas no trabalho. Adora matemática e desenvolve bem as questões. Não tem tanto gosto pelo português, mas domina a língua. Aluna avançou para a T3 Plus no dia 07/04/2018.
Giovane	Homem, negro, 25 anos, mora em Porto Alegre, faz parte da SIR-PTE. Aluno é infrequente, até então esteve presente somente em três aulas, mas nessas em que compareceu, demonstrou interesse em participar.
Isadora	Mulher, branca, mora em Cachoeirinha, faz parte da SIR-Visual. Casada, tem deficiência visual. Gosta de trabalhar com material dourado na área da matemática. Na escrita, utiliza a reglete e apresenta as folhas para a professora da SIR, mas esta sempre informa que foram escritas coisas desconexas.
Joana	Mulher, branca, 17 anos, mora em Porto Alegre, faz parte da SIR-PTE. É uma aluna pouco participativa, mas se solicitada consegue interagir rapidamente com o assunto que está sendo tratado. Demonstra mais facilidade em executar as tarefas quando tem a atenção individualizada do professor.
Júlia	Mulher, branca. Aluna foi somente dois dias às aulas.
Laércio	Homem, branco, 66 anos, mora em Porto Alegre, casado, aposentado. É muito interessado por toda e qualquer atividade passada em aula, fala que tem prazer em aprender. Está estudando para aprender a ler e escrever, e assim, tirar a carteira de motorista.
Matias	Homem, branco. Aluno infrequente, comparece à aula uma vez por semana, em média. Não demonstra interesse em estar em aula.
Pietra	Mulher, branca, 66 anos, mora sozinha no bairro Centro em Porto Alegre. É aposentada e faz trabalhos artesanais por hobby (bordado, crochê, vasos, caixas etc.). A aluna desenvolve a escrita de maneira ótima, troca poucas letras e tem facilidade em escrever poemas. Também está muito avançada quanto às relações matemáticas. Aluna avançou para a T3 Plus no dia 07/04/2018.
Vanessa	Mulher, branca, 17 anos, mora em Porto Alegre. A aluna é nova na escola e demonstra muito interesse por aprender, ao mesmo tempo que afirma sempre que não sabe fazer nada do que é solicitado. Quando alguma das professoras lhe auxilia, consegue desenvolver as atividades com bastante facilidade.
Vítor	Homem, branco, 35 anos, faz parte da SIR-PTE. Mora em Porto Alegre com os pais, não trabalha. O aluno gosta muito de efetuar atividades matemáticas, apresenta raciocínio rápido e objetivo em quase todos os questionamentos, mas se irrita e sente-se cansado com facilidade, o que acaba prejudicando-o em seu aprendizado.
Manuela	Mulher, branca, 61 anos, mora na Lomba do Pinheiro sozinha. Recebe aposentadoria e faz artesanatos por hobby e para vender, às vezes. A aluna demonstra muito interesse em aprender e se esforça para ter avanços significativos. Efetua operações matemáticas com facilidade e escreve bem, se confundindo apenas em algumas regras gramaticais.

6 RESULTADOS E ANÁLISES

Nossas experiências pedagógicas iniciaram a partir da segunda semana de prática docente. Inicialmente, os alunos demonstraram certa resistência às propostas voltadas para escrita espontânea, que resultariam e dariam sequência às atividades desenvolvidas sobre o tema iniciado pela professora regente.

No mínimo, uma vez por semana, procurávamos propor esse tipo de atividade. Aproximadamente, metade do grupo — os alunos denominados “de inclusão”¹¹ — costumava expressar seu descontentamento dizendo: “Ah, não, professora!! Tem que escrever?”. O desprazer, medo de “errar”, talvez até um certo preconceito com a escrita¹² entre eles, era impossível desprezar.

Através da convivência com o outro, jovens e adultos vão se reconhecendo, adquirindo uma maior confiança em si mesmo. [...] além de estudar, é possível descansar a cabeça, dar risada, criar. Em um ambiente acolhedor, o nervosismo do dia a dia desaparece. (FERREIRA, 2017, p. 384).

Diante da proposta de escrita espontânea, toda a satisfação e descontração davam lugar a um desprazer quase que unânime, pelo grupo. Souza e Passerino (2013) abordam os resultados positivos alcançados por professores que investiram em estratégias e recursos que ampliam possibilidades de aprendizagens em uma escola inclusiva, a partir do uso da CAA.

Sendo assim, somando a importância da escrita no processo de alfabetização, para a descoberta e percepção dos fonemas e grafemas, propusemos ao grupo o uso do Scala durante as aulas, no laboratório de informática. A curiosidade e o interesse foram expressos pela maior parte do grupo. Digo isso, porque em três casos — duas alunas idosas e um aluno jovem —, foi manifestado pouco interesse pelo uso do laboratório de informática. Para eles, aquele ambiente não promovia aprendizagens.

¹¹ Termo pejorativo que tem sido amplamente difundido nos contextos das escolas regulares, para nomear os alunos com deficiência, numa confusão frequente que se faz entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

¹² Semelhante ao preconceito linguístico que “resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si”. O preconceito da escrita faz com que o sujeito imediatamente compare a sua escrita com um padrão ou modelo social, fazendo com que este imediatamente julgue errado os seus registros e acabe por expressar – não sei escrever. Glossário do Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>>.

“Não era aula” — diziam eles. Esse pensamento não os impediu de participarem de algumas atividades. Com isso, percebemos o quanto o sistema possibilitou vivências motivadoras e que emocionaram seus usuários.

6.1 AS VIVÊNCIAS NARRADAS COM O USO DO SCALA

As vivências dos estudantes da EJA foram construídas com o apoio do módulo narrativas visuais, no decorrer de quatro encontros semanais, com duração média de 45 a 60 minutos cada. As atividades desenvolvidas encontravam-se em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola onde se realizou o estágio, que defende:

O direito à informação, à expressão, à reflexão, à palavra, à escrita. Esses direitos colocam a importância do conhecimento trabalhado pelo Centro para a conquista da cidadania. Nesse sentido, leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento têm seu pleno significado e se constituem em pressupostos deste Centro (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 15).

Tendo por fundamentação básica os direitos e interesses dos alunos, as aulas foram pensadas tendo como base os temas que estávamos trabalhando em sala de aula — Direitos Sociais, segundo o Artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A proposta feita aos estudantes era de construírem histórias sobre: “Meus momentos de lazer” (que tenho ou desejo) e “Minha profissão” (tive, tenho ou desejo). A seguir, para ilustrar, apresento três escritas de “Ditado”¹³ (Fig. 7; Fig. 8; e Fig. 9) e três histórias (Fig. 10; Fig. 11; e Fig. 12) produzidas por meio do Scala. Trata-se das atividades realizadas por três estudantes com deficiência (que apresentavam maiores dificuldades de execução e maior resistência à escrita espontânea).

6.1.1 Ditado

A partir dos registros das alunas, podemos notar níveis de escrita que vão do silábico ao silábico alfabético¹⁴.

¹³ Atividade escrita de melhor aceitação do grupo, até vivenciarem o Scala.

¹⁴ “Nível 3 – silábico: o aluno tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra e; Nível 4 – silábica alfabética: passa a ocorrer, por parte do aluno, a exigência mínima de caracteres para escrever, aproximando-se de uma análise fonema a fonema” (PICCOLI e CAMINI, 2013, p. 32-33).

Figura 7: Ana.

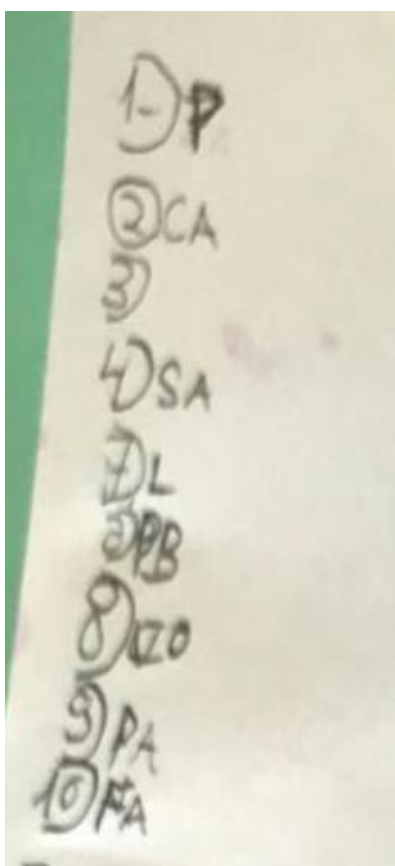


Figura 8: Joana.

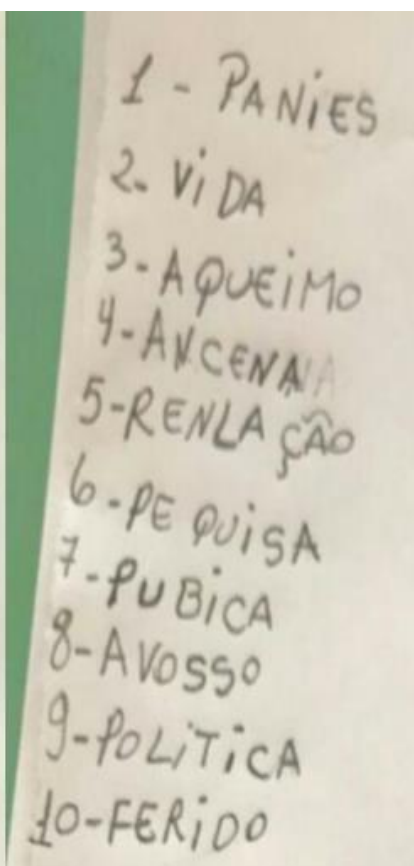
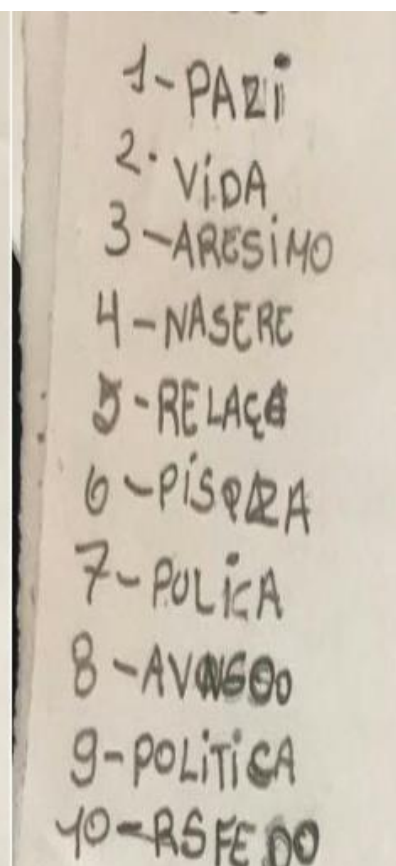


Figura 9: Vanessa.



Fonte: Arquivo pessoal.

6.1.2 Scala – Narrativas visuais

— **Os momentos de lazer de Ana** – sobre seus momentos de lazer, a estudante escolheu como cenário o quarto para dizer que gosta de dormir, adicionando à parede deste quarto um quadro, como fosse de sua autoria, mostrando que gosta de pintar. Percebemos, na parede do quarto, o pictograma de uma aeronave, como se entrasse por ela e, através dele, Ana nos revela um desejo: viajar de avião.

Nessa tarde, através desta atividade, Ana nos revelou gostos e desejos que, em dias de convivência na escola, não compartilhou. E sobre a escrita espontânea, percebemos o quanto a construção da história motivou a aluna a produzir, de forma autônoma e prazerosa, um “pequeno-grande” texto que menciona seus gostos e desejos (Fig. 10).

Figura 10: Meus momentos de lazer - Ana.



Fonte: <<http://scala.ufrgs.br/>>.

— **Os momentos de lazer de Joana** – para falar sobre seus momentos de lazer, a estudante escolhe, como cenário, a cozinha. Nela, Joana apresenta os seus gostos e depois escreve sobre eles. Nesse cenário, ela não deixa faltar o batom e a sombra, que está sempre usando, além da presença no namorado. Em sua narrativa, Joana nos permite conhecer um pouco mais sobre seus gostos alimentares e esportivos, surpreendendo ao explorar, na sua escrita, o uso da pontuação (Fig. 11).

Figura 11: Meus momentos de lazer - Joana.



Fonte: <<http://scala.ufrgs.br/>>.

— **A profissão para Vanessa** - Sobre a profissão, de imediato fomos surpreendidas pela aluna, ao nos mostrar um desejo seu. Atualmente, ela não trabalha, e as oportunidades que recebeu não se assemelham ao sonho expresso.

Sobre a escrita, percebemos que o uso de palavras “difíceis” — como trabalhar de empacotadora — não impediram que a aluna produzisse seu texto, falando sobre o sonho de trabalhar em um supermercado. Em outros momentos de escrita espontânea, em sala de aula, esse tipo de palavra seria motivo para desânimo e desconforto, mas aqui, não (Fig. 12)¹⁵.

Figura 12: Minha profissão - Vanessa.



Fonte: Arquivo pessoal.

6.2 OS EFEITOS DA PRÁTICA DOCENTE DESENVOLVIDA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Por meio da experiência aqui descrita, vimos que a CAA se utiliza de um banco de imagens e que, através delas, os alunos podem desenvolver suas próprias narrativas sem depender, exclusivamente, da escrita para comunicar suas experiências, projetos, sentimentos ou necessidades. Durante a inserção no contexto dessa turma de EJA, foi possível verificar: as dificuldades e a resistência dos estudantes com deficiência intelectual para participar e desenvolver atividades de

¹⁵ Ao lado de sua escrita, reescrevi o texto para facilitar a compreensão dos leitores deste trabalho.

escrita propostas ao grupo; o interesse dos alunos em ter aulas no laboratório de informática; as trocas de ideias acerca do principal assunto dentro e fora da escola — eleições e greves; mas, principalmente, a importância do domínio da escrita como ferramenta cultural no processo de socialização;

O ponto de partida foi a pergunta: de que forma o uso de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa pode contribuir para o desenvolvimento e avanço desses alunos com deficiência intelectual, na aquisição da escrita de uma forma espontânea, autônoma e prazerosa? Considerando as sinalizações dadas pelo grupo, foram planejadas quatro aulas que teriam início em sala de aula, com a leitura e reflexão sobre um dos trechos do artigo 6º da Constituição Federal - Direitos Sociais, e que tiveram seu desfecho no laboratório de informática, através da construção individual de um relato de experiência, a partir do Scala, no módulo narrativas visuais. Observar a motivação e autonomia dos alunos no uso da plataforma, por si só, já pode ser considerado um bom resultado.

O sistema possibilitou atividades cooperativas entre o grupo, maior interação, criatividade, espontaneidade e autonomia. Usar os símbolos como apoio de memória para construir o relato descritivo sobre suas experiências possibilitou “caminhos indiretos de desenvolvimento quando aqueles que seriam os diretos [escrita] estavam ausentes” (BONOTTO, 2016, p. 37).

Através do uso da CAA, os alunos com deficiência intelectual puderam lembrar momentos vividos que, de alguma forma, lhes marcaram. Igualmente, puderam também se projetar no futuro tão almejado através dos estudos. Com isso, internalizaram novas formas de aprender¹⁶. O uso dos símbolos contribuiu para que os alunos fizessem suas reconstruções internas e, ao término, ousavam nomear suas narrativas pictográficas. Alunos que apresentavam dificuldades motoras tiveram maior autonomia para escrever, porque barreiras foram transpostas: manusear o material para escrita — lápis ou caneta; realizar a busca pela consciência fonológica; e desenhar esses símbolos em um tamanho adequado e compreensível.

Esse exercício deve ser feito letra por letra, considerando então uma memória geral, para narrar experiências e, ao mesmo tempo, fragmentada, por se tratar do uso de um sistema alfabético um tanto complexo. Com o apoio das pranchas, esses

¹⁶ A internalização não é um processo de cópia do que há no mundo exterior. De acordo com a teoria histórico-cultural, trata-se de uma reconstrução interna possível a partir das relações interpessoais, associadas ao emprego de instrumentos e signos (BONOTTO, 2016, p. 41).

alunos se envolveram de forma afetiva com sua produção, ao visualizar as imagens na tela. Esse entusiasmo trouxe motivação para nomearem suas histórias, ousarem na descrição dos seus objetos e afetos em uso.

Embora a ênfase deste trabalho tenha recaído sobre o relato das experiências observadas em três alunas com deficiência intelectual, convém abrir uma exceção, pois não poderia deixar de relatar outros fatos observados durante as aulas com o Scala — por exemplo, quando os alunos lacrimejaram de emoção ao (re)viverem suas experiências representadas nas pranchas, enquanto compartilhavam sua narrativa com a professora pesquisadora.

Para finalizar, observou-se que o objetivo estabelecido neste trabalho, voltado às necessidades apresentadas pelos alunos da EJA com deficiência intelectual, obteve resultados satisfatórios, mesmo que o sistema de comunicação alternativa utilizado tenha sido desenvolvido originariamente para o letramento de alunos com autismo. A construção de narrativas visuais com alunos com deficiência intelectual serviu de apoio para a memória no desenvolvimento de uma escrita espontânea de forma autônoma. Percebemos, assim, que as barreiras que eles apresentam em seu processo de aprendizagem — que vão além do biológico — podem ser removidas a partir de um olhar atento e sensível em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, neste trabalho, a importância da escrita como uma forma de uso “universal” de comunicação humana, mas sabemos que nem sempre foi assim. O modo popularmente utilizado hoje se deu por um processo de desenvolvimento social ao longo de anos. Na história da escrita, o uso de desenhos para se comunicar veio antes dela. Queiroz (2004, p. 3) diz que alguns dos primeiros sinais com intenção de comunicar foram encontrados em cavernas e objetos datados entre 20.000 anos a.C., sendo eles *círculos e outros símbolos*, não podendo ser comparados ao sistema gráfico atual.

A escrita tem sido uma das principais formas de preservação e compartilhamento de experiências e memórias da humanidade. Não é o principal meio de nos comunicarmos, mas uma importante ferramenta cultural que possibilita registrar, organizar, transmitir e socializar nossos pensamentos, sentimentos, necessidades e aprendizagens com outras pessoas.

Considerando que nosso sistema gráfico alfabético é um pouco complexo para facilitar o acesso aos alunos com deficiência intelectual, conclui-se que a sala de aula é o local apropriado para que essas barreiras sejam removidas. O uso da comunicação aumentativa e alternativa passa a ser uma importante ferramenta para que professores possam desenvolver estratégias que promovam a aquisição e uso da escrita por esses alunos.

Estar repousada na busca, olhar e ouvir sobre a curiosidade e interesses desses alunos foi a “pedra fundamental” que nos proporcionou vivências, trocas e aprendizagens que, possivelmente, não seriam compartilhadas de outro modo. Talvez a longo prazo, tempo este que possivelmente não teríamos, por estarmos limitadas ao período de estágio.

Estar vinculada a uma escola inclusiva, com ambientes e espaços inclusivos, foi o que nos possibilitou atender aos interesses e características de cada aluno, contribuindo de forma satisfatória no processo de aprendizagem do grupo. O uso do Scala nos permitiu vivências, alegrias, devaneios, criar e, principalmente, desafiar e vencer o preconceito de escrita, diante da história narrada, através dos pictogramas expostos na tela.

Ferreira (2017, p. 384) vai nos dizer que no momento em que o adulto se distancia de sua rotina, abre-se uma brecha para ressignificá-la, reinventá-la, e isso foi o que experimentamos durante as aulas. Uma escrita espontânea, tão importante no processo de alfabetização, para a descoberta dos fonemas, grafemas, leitura, interpretação e escrita de mundo, o mundo de cada aluno. Os alunos encontraram um novo sentido para a escrita, a partir de uma “ponte”, a qual chamamos de CAA.

Partindo desta experiência, pensamos: Será que não está realmente faltando a disponibilidade e o uso de recursos pedagógicos que atendam às necessidades diversas de nossos estudantes na EJA? O papel do educador é essencial no processo inclusivo de jovens e adultos, mas sabemos que o conhecimento não está ligado somente a nós. Por isso, é necessário estar sensível aos interesses e conhecimentos prévios do grupo, promovendo a autonomia e criatividade, a qual conduzirá ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Concluo que a partir do uso do SCALA, não só foi possível utilizarem uma tecnologia de interesse da maioria e que já estava disponível na escola — o computador —, mas principalmente construíram para si vivências significativas em seu processo de alfabetização, escrevendo espontaneamente. Iniciativas como essa, além de ampliar seus conhecimentos e repertório, proporciona aos estudantes empoderamento, contribuindo para sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

ARASAAC - **Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa**.

Disponível em: <<http://www.arasaac.org/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BEZ, Maria Rosangela. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 2010. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEZ, Maria Rosangela. **SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Inclusão de Pessoas com Autismo**: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e *web*. 2014. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. Tese (Doutora em informática na educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF, 1988.

DIAS, Sueli de Souza. OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima. Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos: Reflexões a partir da educação popular e dos processos de subjetivação... **Poiésis, Tubarão**, v. 11, n. 20, p. 380-394, jun./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5150/3468>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLOSSÁRIO CEALE. **Letramento digital**. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GLOSSÁRIO CEALE. **Preconceito linguístico**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

KERBER, Claudilene Sena de Oliveira. **Pedagogia da autonomia** – Resenha. 1998. Disponível em: 11
http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/resenhas/Pedagogia_da_Autonomia_Forum_Alunos_de_Pedagogia_Claudilene.pdf. Acesso: 07 jul. 2018

LOPES, Marcos Venícios de Oliveira. Sobre estudos de casos e relatos de experiências ... **Rev Rene** [online] 2012, 13. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027983001>>. Acesso em: jun. 2019.

PASSERINO, L. M. et al. **Comunicar para incluir**: A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e pratica docente. 1. ed. Porto alegre: CRBF, 2013. 99 p.

PASSERINO, Liliansa Maria. BEZ, Maria Rosangela (Orgs.). Comunicação alternativa Mediação para uma inclusão social a partir do Scala. In: _____. **Perspectiva histórica do Scala** – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. 10.200 kb; PDF. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/teias/wpcontent/uploads/2018/04/Comunicacao_alternativa_SCALA_PDF.pdf>.

PÉREZ, Cláudia Camerini Corrêa. **Sistema de busca semântica a partir de análise de contexto de uso em sistemas de comunicação alternativa e aumentativa**: uma aplicação no SCALA. 2018. Tese (Doutora em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Praticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. 1 ed. Brasil: Edelbra, 2013. 32-33 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre-RS, 2018.

QUEIROZ, Rita de C. R. De. **A informação escrita**: do manuscrito ao texto virtual. Portal de Escrita Coletiva, UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf>.

ROSSATO, Solange Marques. CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013.

SANFELICI, Aline; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. **O relato de experiência**. Escrita Acadêmica (site). Disponível em: <<https://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia>>. Acesso em: jun. 2019.

SCALA - SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA O LETRAMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO. **Scala web**. Disponível em: <<http://scala.ufrgs.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SITOE, Sheila Antóneo. **Sistema Scala e deficiência motora**: contribuições para inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede regular de ensino. 2014. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tradução: Lydia Kuper. Vol III. Madrid: Visor, 1995.