



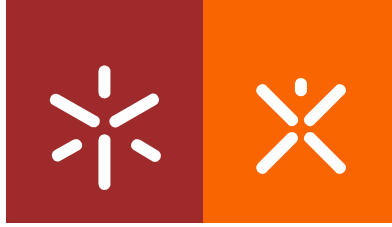
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Dayana Miranda Dos Santos Bandeira

**O uso de Símbolos Táteis na Comunicação  
Aumentativa e Alternativa em crianças  
com Deficiência Múltipla na cidade  
do Rio de Janeiro, Brasil**

fevereiro de 2022





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Dayana Miranda Dos Santos Bandeira

**O uso de Símbolos Táteis na Comunicação  
Aumentativa e Alternativa em crianças  
com Deficiência Múltipla na cidade  
do Rio de Janeiro, Brasil**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais  
no Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Agradecimentos**

Primeiramente agradeço a DEUS por me proporcionar a realização deste sonho tão desejado, por me orientar para que as decisões fluíssem dentro das leis energéticas universais, por me fortalecer nas horas difíceis e me dar ânimo.

Agradeço a minha avó Anna Tereza (in memoriam) pelo exemplo de mulher e determinação, pela fortaleza, pelos ensinamentos, por sempre me incentivar a estudar, por tudo que foi em minha vida.

Agradeço a minha orientadora, a Professora Doutora Anabela Cruz-Santos, pela orientação, atenção, disponibilidade, paciência e compreensão em tantos momentos que passamos.

Agradeço ao Instituto Benjamin Constant pela oportunidade da pesquisa e a possibilidade de estar de licença ao longo dos estudos. Muito obrigada aos professores que participaram da pesquisa, sem vocês não teria sido possível.

Agradeço as queridas Bárbara Braga Wepler, Renata Martins Oliveira, Maria Socorro Fortes de Oliveira e Eline Silva Rodrigues pelo carinho ao longo dessa jornada.

Agradeço a todos os meus alunos e as suas mães, eu aprendi muito mais com vocês do que ensinei.

A minha amiga Maria do Socorro Fortes de Oliveira agradeço por todo o incentivo e suporte. Agradeço a minha amiga, Luciana, e a sua família pelo apoio de sempre. A família portuguesa Elaine e Diego, muito obrigada pelo carinho e acolhimento.

Agradeço a minha madrasta, padrasto, meus irmãos, minha irmã e ao meu cunhado pelo carinho, orações e energia positiva sempre.

Minha mãe e meu pai meus alicerces, obrigada pelo apoio incondicional. Vocês para mim são exemplos de luta e superação.

Ao meu marido, você foi imprescindível, expresso a minha gratidão pelo companheirismo, compreensão, carinho, atenção e por entender cada momento.

A luz da minha vida, ao meu girassol, ao meu pacotinho de amor meu muito obrigada pela gigante que você é, com tão pouca idade compreendeu os momentos que precisei me ausentar para cumprir as tarefas. Obrigada filha por ter me escolhido como mãe e por entender esse momento. Te amo, minha amora Anna Beatriz.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados.

Mas declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **O uso de Símbolos Táteis na Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla na cidade do Rio de Janeiro, Brasil**

### **Resumo**

Os Símbolos Táteis são eficazes nas estratégias em que os profissionais viabilizam intervenções que propiciam o desenvolvimento comunicativo de alunos que não consigam estabelecer uma comunicação oral, como é o caso dos alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual. O presente estudo teve como finalidade analisar e identificar a utilização dos Símbolos Táteis por professores no apoio a crianças com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Os objetivos do estudo são: a) analisar se esses professores conhecem e utilizam os Símbolos Táteis como Comunicação Aumentativa e Alternativa entre os alunos referidos nessa pesquisa; b) conhecer quais são os Símbolos Táteis usados por esses professores. O estudo integrou 6 participantes com idades entre 29 e 67 anos, do gênero feminino, com graduação e professoras especializadas em deficiência visual que trabalham na área há pelo menos um ano ocupando o cargo de professores do Ensino Básico Técnico Tecnológico na instituição onde a pesquisa foi realizada, o Instituto Benjamin Constant. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, para a pesquisa foi construído um guião de entrevista semiestruturada e na análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo bardaniana. Os resultados do estudo permitiram-nos concluir que os participantes conhecem e tem informações sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa e os Símbolos Táteis, pois afirmam que adquiriram conhecimento por meio de trocas entre seus pares, na vivência diária do trabalho e nas universidades, além de declararem que são recursos facilitadores para o desenvolvimento da comunicação do aluno. Todos os participantes confirmaram já terem trabalhado com alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual e grande parte asseguram que na interação com esses alunos a ausência de comunicação oral é um fator desafiador e acrescentam que os Símbolos Táteis são importantes para o início da comunicação e que seu uso é relevante ao longo do processo comunicativo. Alguns professores participantes relataram que utilizavam símbolos nas práticas pedagógicas em diferentes momentos das atividades de maneira lúdica, frequente e com a intenção de desenvolver a comunicação, e destacam a importância de se pensar em formas de monitoramento das adequações dos símbolos e pontuam que o deslocamento dos alunos pode ficar difícil devido ao tamanho dos símbolos. As recomendações descritas centraram-se na importância do trabalho colaborativo no processo de implementação e a necessidade de mais pesquisas que envolvam a família dos alunos e os profissionais que intervêm com alunos que usam Símbolos Táteis.

**Palavras-chave:** Comunicação Aumentativa e Alternativa, Deficiência Múltipla, Educação Especial, Símbolos Táteis.

**The use of Tactile Symbols in Augmentative and Alternative Communication in children  
with Multiple Disabilities in the city of Rio de Janeiro, Brazil**

**Abstract**

Tactile Symbols are effective in strategies in which professionals enable interventions that provide opportunities for the communicative development of students who are unable to establish oral communication, as is the case of students with Multiple Disabilities associated with visual impairment. This study aimed to analyze and identify the use of Tactile Symbols by teachers in supporting children with Multiple Disabilities associated with visual impairment. The objectives of this study are: a) to analyze if these teachers know and use Tactile Symbols as Augmentative and Alternative Communication among the students mentioned in this research; b) to know which are the Tactile Symbols used by these teachers. This study analyzed 6 participants aged between 29 and 67 years, female, with graduation, they also are teachers specialized in visual impairment who have worked in the area for at least one year, occupying the position of Basic Technical Technological Education teachers at Benjamin Constant Institute, Brazil, the institution where the research was carried out. The methodology applied to this study was a qualitative research. For the analysis, a semi-structured interview guide was built and in the examination of the data was used Bardin Content Analysis Method. The results of the study allowed us to conclude that the participants know and have information about Augmentative and Alternative Communication and Tactile Symbols, as they claim that they acquired knowledge through exchanges between their peers, in the daily experience of work and universities. They also declared that it's a facilitating resources for the development of communication of the student. All participants confirmed that they have already worked teaching students who have Multiple Disabilities associated with visual impairment and most of them ensure that in the interaction with these students the absence of oral communication is a challenging factor and most of the participants add that the Tactile Symbols are an important tool for the beginning of communication and that its use is relevant throughout the communicative process. Some teachers reported that they used symbols in pedagogical practices at different moments of school activities in a playful and frequent way, with the intention of developing student communication. They also highlight the importance of thinking about ways of monitoring the adequacy of symbols and point out that moving students can be challenging due to the size of the symbols. The recommendations described focused on the importance of collaborative work in the implementation process and the need for more studies involving students' families and professionals who teach students using Tactile Symbols.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication, Multiple Disability, Special Education, Tactile Symbols.



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Introdução.....	viii
Capítulo I – Revisão da Literatura .....	4
1.1 Contextualização da Educação Especial no Brasil.....	4
1.2 Conceito de Deficiência Múltipla .....	11
1.3 Características e necessidades das crianças com Deficiência Múltipla .....	16
1.4 A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).....	20
1.5 A Comunicação Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla .....	29
1.6 Estudos nacionais e internacionais no âmbito da comunicação de crianças com Deficiência Múltipla .....	31
1.7 O conceito de Símbolos Táteis .....	34
1.8 Estudos sobre o uso de Símbolos Táteis com crianças com Deficiência Múltipla.....	39
Capítulo II- Metodologia .....	43
1- Opção metodológica .....	43
2 Desenho da Investigação .....	43
2.1 Participantes .....	44
2.2 Instrumento de recolha de dados.....	45
2.3 Análise e Apresentação de Dados .....	46
3 Critérios de Confiança .....	47
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados .....	49
3.1 Apresentação dos Dados .....	50
Capítulo IV– Discussão e Conclusões .....	87
4.1 Discussão .....	87
Conclusões.....	99
Recomendações .....	104
Referências Bibliográficas .....	105
Anexo A: Declaração de Anuência .....	112
Anexo B: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....	113
Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Anexo D: Guião de Entrevista Semiestruturada .....	120

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Conceitos de Deficiência Múltipla.....	14
Quadro 2 - Caminhos possíveis.....	84

## **Introdução**

O estudo intitulado “O uso de símbolos táteis na comunicação aumentativa e alternativa em crianças com Deficiência Múltipla na cidade do Rio de Janeiro, Brasil” foi desenvolvido para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, área de especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor da Universidade do Minho.

O interesse pela temática deve-se ao fato de desempenhar o cargo de professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico em Deficiência Múltipla em uma instituição especializada onde atuo como professora no apoio individualizado a crianças e jovens com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. No dia a dia do trabalho observava as dificuldades destes alunos e professores relacionados a comunicação, tanto no sentido de promover formas de o aluno iniciar a comunicação quanto os professores vir a interagir, compreender e perceber o que o aluno tem de interesse ou desejo. Em diversos momentos as dificuldades apresentadas por essas crianças e jovens se manifestavam em reações comportamentais, demonstradas por meio de estereotípias ou agressividade e de acordo com Suplino (2009) são denominados por comportamentos desadaptativos.

Considerando que a comunicação é imprescindível para nossas interações, podemos afirmar que esta faz parte de nós, contudo algumas pessoas não conseguiram estabelecer esta interação Cruz-Santos (2002). É plausível afirmar que fomentar competências comunicativas poderá contribuir para o desenvolvimento de pessoas com Deficiência Múltipla.

De acordo com Brasil (2006) o conceito de Deficiência Múltipla é a associação de duas ou mais deficiências, Pletsch (2015) complementa que esta condição em intensidades distintas pode acarretar no funcionamento individual e social. Essas diversas características têm potencial para impactar a vida desses indivíduos e uma delas é a falta de comunicação oral (Nunes, 2009; Rocha & Pletsch, 2018a). Sendo assim pensar em estratégias que venham a oportunizar o desenvolvimento da comunicação desses indivíduos é importante, Matos (2017) considera que os Símbolos Táteis podem ser um recurso a ser utilizado nessa intervenção. Assim, os professores poderão usufruir de procedimentos para desenvolver competências comunicativas, acadêmicas e sociais. Neste contexto salientamos a pertinência de se analisar e identificar a utilização de Símbolos Táteis, pelos professores, ao intervir com crianças com Deficiência Múltipla.

Diante do exposto, a finalidade deste estudo é analisar e identificar a utilização dos Símbolos Táteis pelos professores do Instituto Benjamin Constant no apoio a crianças com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual de maneira a contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas. Para realizar esta pesquisa planejamos alcançar dois objetivos específicos o primeiro referiu-se a averiguar qual o conhecimento dos professores em relação aos Símbolos Táteis e à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Já em relação ao segundo objetivo, pretendemos fazer a identificação dos Símbolos Táteis utilizados, pelos professores, para desenvolver competências comunicativas em crianças com Deficiência Múltipla no contexto escolar.

Consideramos que o estudo poderá ser relevante por vir a contribuir, com evidências científicas, no ambiente educacional e pedagógico por meio do conhecimento e das possibilidades relacionadas ao uso dos Símbolos Táteis para o desenvolvimento da comunicação. Ressaltamos que a partir dos dados coletados com os professores participantes da pesquisa poderão surgir reflexões que enriquecerão e qualificarão a comunicação ao utilizar o recurso citado.

Posto isso, a metodologia escolhida para a pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e como instrumento de recolha de dados por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores participantes e que foi realizada numa plataforma on line.

Em relação à organização do trabalho, ele é composto por quatro capítulos subdividido em sessões quando necessário. O primeiro capítulo é destinado a uma revisão da literatura na qual é apresentado um breve resumo com aspectos históricos e legislativos da educação especial no Brasil. Ainda nesse capítulo serão apresentadas considerações a respeito da Deficiência Múltipla, perpassando pelos Símbolos Táteis sua conceituação e o seu potencial uso para o desenvolvimento da comunicação e as possíveis estratégias utilizadas para tal.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia usada neste estudo. Pelo que se explica mais a fundo as questões que objetivaram a investigação, os critérios de escolha e a descrição dos participantes da pesquisa, a opção do instrumento de dados e sua análise sob o olhar fundamentado por autores que têm investigado no tema.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados com base na teoria de Bardin (2016). Neste sentido iremos disponibilizar os resultados que foram encontrados, expondo as categorias encontradas durante a análise das respostas dos participantes.

E por fim o quarto capítulo apresenta uma discussão sobre os dados coletados em conformidade com a fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo, e a seguir as conclusões obtidas no estudo e as recomendações nas quais são propostas sugestões com estratégias com o uso dos Símbolos Táteis para iniciar a comunicação.

A seguir daremos início ao desenvolvimento do nosso trabalho com o Capítulo I referente à revisão de literatura que sustenta a parte empírica desta pesquisa.

# Capítulo I – Revisão da Literatura

## 1.1 Contextualização da Educação Especial no Brasil

As iniciativas educacionais no Brasil em relação a Educação Especial remetem-se a ações oficiais que se tornaram históricas influenciando o conceito da deficiência, que segundo Carvalho (2000, p.20) “o conceito de deficiência desenvolveu-se com a história, influenciado pelas diversas culturas que, a seu tempo, lhe emprestaram naturezas e significados diversos”.

De acordo com Mazzotta (2005) no Brasil, as iniciativas oficiais das organizações dos serviços educacionais iniciaram no século XIX, entretanto eram particularmente isoladas, tais iniciativas se traduzem em algumas instituições como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Neste contexto histórico, naquela época, não havia nenhuma legislação que se trata da educação de pessoas com deficiência e mais ainda até então não havia se quer legislação para a educação de maneira mais ampla (Kassar, 1999; Mazzotta, 2005; Rocha & Pletsch, 2015). Portanto, ao considerar o fato de que o Brasil foi colônia por muitos anos, é plausível afirmar que a educação não era uma prioridade naquele momento (Breitenbach, 2017). Vale ressaltar que não iremos nos aprofundar especificamente no contexto histórico da educação especial, pois não é o objetivo deste trabalho.

No Brasil a educação especial se caracterizou como um sistema paralelo e segregacionista advindos de instituições especializadas. Os esforços para a oferta de serviços aparecem com base assistencialista, clínica, com conotação da oferta para o lado social e não para o desenvolvimento educacional (Glat & Pletsch, 2011; Kassar, 1999; Rocha, 2014). Até por volta dos anos 90 o modelo educacional integração, tinha como premissa a escolarização de alunos, muitas foram as críticas a esse modelo, pois a escola comum não tinha a preocupação com as necessidades desses alunos, estes deviam acompanhar a turma, recebendo em paralelo, apoio especializado. Entendemos por apoio especializado, a Educação Especial, portanto o aluno que não conseguisse acompanhar o ensino comum, as necessidades serão supridas mediante este apoio (Glat & Pletsch, 2011; Rocha, 2014).

De acordo com Breitenbach (2017) e Glat e Pletsch (2011) as políticas públicas educacionais no Brasil se concretizam por conta das influências internacionais, pois, o discurso a favor da educação inclusiva se consolida cada vez mais. Os documentos internacionais que nos referimos, são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (2001).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de (1990), teve por objetivo a garantia do atendimento as necessidades básicas de aprendizagem, para isso foi constituído um plano de ação para cumprir com essas necessidades a todas as crianças e jovens. De acordo com Breitenbach, (2017) o Brasil se compromete com a melhoria da educação ofertada com enfoque no ensino Fundamental, diminuição do analfabetismo e exclusão de qualquer pessoa da escola.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ao final desta foi aprovada a Declaração de Salamanca, esta é percebida como uma das principais referências internacional e a que mais influenciou as políticas públicas no Brasil. Esta declaração descreve um ordenamento de ações que recomendam a educação inclusiva reconhecendo a importância da oferta de educação de qualidade a todos os alunos, reconfigurando a atuação da educação especial onde passa a ser o suporte pedagógico especializado junto ao ensino regular (Alves & Guareschi, 2011; Breitenbach, 2017; Glat & Pletsch, 2011; Rocha, 2014).

Desta maneira a Declaração de Salamanca, na visão de Glat e Pletsch (2011) é um marco por trazer ideias inovadoras as quais passam a ser um divisor de águas no Brasil, como as pessoas com deficiência eram vistas perante a sociedade e principalmente como a educação deveria ser a partir daquele ponto, ou seja, a concepção de escola e a atuação da educação especial estão postas em xeque. Dai inicia-se a luta pela inclusão de todos os alunos à margem, pessoas com deficiência passam a ter o direito de estar em qualquer escola com todos os suportes previstos as suas necessidades e não mais exclusivamente em uma escola especializada. Para Glat e Pletsch (2011) as diretrizes não se retem as pessoas com deficiência, uma vez que a compreensão perpassa pela adaptação das escolas em atender os alunos independentemente das suas condições, afirmam que a abrangência abarca todos os grupos fora do processo de escolarização.

Para além das mudanças políticas no mundo, Breitenbach (2017) afirma que no Brasil duas versões da Declaração de Salamanca foram publicadas o que gerou diferenças em diversos aspectos, a primeira versão foi feita pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, publicada em 1994 e reeditada em 1997 e a segunda versão encontra-se disponível no site do Ministério da Educação do Brasil. A autora chama a atenção para o fato de na primeira versão a escola comum ser descrita como a maior responsável pela educação para todos, contudo na segunda versão coloca que a educação inclusiva pode ser encontrada como “tarefa” da Educação Especial, ou seja, a educação especial passa ser a responsável e promotora pela educação inclusiva no âmbito da escola. Essas diferenças ocasionaram uma confusão nos conceitos, definições e interpretações quanto aos termos educação inclusiva e educação especial assim como a definição do

público alvo. Em consequência, as diferenciações irão aparecer nos documentos legislativos visto que as elaborações das políticas de educação inclusiva foram definindo seu público alvo sem incluir os alunos que também precisavam ser contemplados, a saber, as crianças que vivem na rua, crianças de populações distantes, entre outros (Breitenbach et al., 2016; Breitenbach, 2017). Breitenbach (2017) acrescenta que a questão do debate dos aspectos conceituais da educação inclusiva e da educação especial não são simples, pois perpassam pela problematização das próprias temáticas. Em consonância Carvalho (2006) explicita que a educação inclusiva deve ser entendida como uma proposta que abarca a todos os alunos sem distinção e que é essencial compreender as nossas diferenças como uma condição do ser humano. No entanto, Brietenbach et al. (2016) e Carvalho (2006) compactuam ao afirmarem que a educação inclusiva já ocupou espaços de discussão em que a compreensão era de esta ser associada a Educação Especial, ou seja, entendia-se que a educação inclusiva estabelece relação direta com as pessoas com deficiência.

Glat e Pletsch (2011) afirmam que a educação especial em função das novas concepções passa a ter como função prioritária, o suporte ao ensino comum, perpassando por todas as etapas de escolarização.

Diferentes autores (Carvalho, 2006; Glat & Pletsch, 2011; Rocha, 2014) alertam que a educação inclusiva, não consiste apenas na permanência dos alunos mas sim no rompimento de concepções e paradigmas no que se refere aos alunos que estão na escola, que apresentam fracasso escolar, aos alunos com deficiência, ou seja, respeitar a diversidade, considerando as suas condições, todos que estão a margem do processo formal de escolarização possibilitando ir além das dificuldades em aprender e favorecendo novas maneiras de serem ensinados, acrescentam ainda que a inclusão surge para respeitar as possibilidades de construir e reconstruir as suas histórias.

Com isso podemos afirmar que inclusão vai de encontro com o significado do verbo incluir – pertencer a um grupo, tonar parte de um grupo, ou seja, a terminologia vai além das escolas, o conceito de inclusão se refere a real participação dos sujeitos, reafirmando seus direitos, suas singularidades e oferecendo garantias necessárias para viverem no seu contexto social (Brietenbach, 2017; Glat & Pletsch, 2011; Rocha, 2014). Correia (2017) compactua com o fato de o conceito de inclusão ter tomado diferentes interpretações, também sinaliza que o conceito de inclusão corresponde a “uma perspectiva de defesa dos direitos e de respostas educativas eficazes para alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE” (Correia, 2017, p. 20). No que se refere a escola o autor acrescenta que esta passa receber e ofertar os serviços que os alunos necessitem para um contexto de educação inclusiva ressaltando a abrangência do conceito de educação especial. Correia (2017, p.21)



indica que a educação especial tem por objetivo “promover ambientes de aprendizagem que permitam os alunos atingirem níveis de sucesso elevados no que respeita ao seu percurso acadêmico, socioemocional e de independência pessoa”.

De seguida a essas documentações internacionais vale nos aprofundar nas legislações brasileiras que garantem a educação inclusiva. Em Brasil (1996) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] Lei 9.394 de 1996 assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiverem acesso na idade própria. Concernente à Educação Especial esta lei dedica o capítulo V, para este estudo destacam-se o Art. 58 e Art. 59. Evidenciamos as informações do Art. 58, onde discorre sobre a educação especial ser uma modalidade de educação escolar a qual é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garante ainda os serviços de apoio especializado a fim de atender as necessidades do público alvo da educação especial e por fim assegura que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos” quando não houver possibilidade de integrar esses alunos nas “classes comuns do ensino regular”.

Já no Art. 59 ressaltamos que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais; currículos, técnicas, metodologias, recursos educativos e organização específicas que possam atender as especificidades destes alunos. Além disto, neste artigo também é garantido a terminalidade específica aos alunos que porventura não puderem atingir o nível exigido para concluir o ensino fundamental, devido as suas deficiências, assim como garante a aceleração para conclusão em tempo menor para os superdotados<sup>1</sup>.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEE] foi homologada em 2008 impulsionando em âmbito nacional a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas, estabelecendo as normativas para a sua permanência e frequência em salas de aula regular em todos os níveis de educação até os mais elevados, propondo uma garantia de educação de qualidade para a esses alunos e enfatizando o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008).

Logo após a sua publicação da política citada anteriormente foi promulgado o Decreto nº6.571 de 2008 que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado [AEE]. Segundo Breitenbach (2017) o decreto sofreu duras críticas e foi revogado pelo Decreto nº7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Na visão de Glat e Pletsch (2013) as

---

<sup>1</sup> Vale esclarecer que este termo é utilizado no Brasil conforme está explícito em Brasil (2009), na Resolução nº4/2009 encontramos a terminologia altas habilidades/superdotação. Contudo em Portugal segundo Correia (2017) utiliza-se sobredotação.

críticas vieram de instituições, manifestações de gestores, da comunidade acadêmica e principalmente dos movimentos sociais, o que permitiu a substituição pelo Decreto nº7611 de 2011, este decreto veio flexibilizar a forma de oferta do AEE.

Já em Brasil (2009) a Resolução nº4/2009 do Conselho Nacional de Educação o Atendimento Educacional Especializado vai instituir as diretrizes para o funcionamento e implementação do AEE na Educação Básica. Esta resolução estabelece a dupla matrícula, ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na escola comum e no AEE. Em relação ao funcionamento do AEE no Art. 5 da Resolução nº4/2009 está disposto que o atendimento deve ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola ou em outra escola no turno inverso ao da escola comum, lembrando que este não é substitutivo ao trabalho realizado na sala de aula da escola comum.

Desta maneira o AEE visa promover o acesso e a permanência do aluno no ensino regular, ao garantir que as necessidades do público-alvo sejam atendidas, colocando à disposição das escolas ferramentas adequadas para o suporte à inclusão, assim como promover a formação para os profissionais que tem interesse no trabalho com esses alunos. A citação do Art 9. A seguir, deixa perceptível as ações para a elaboração e execução do AEE:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009)

Já relativamente ao público-alvo do AEE, dispõe-se, no Art. 4º:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Os artigos anteriores nos explicitam o quanto o plano de ação do AEE deve estar estruturado com estratégias adequadas voltado para o seu público-alvo, lembrando sempre dos planejamentos e especificidades que vão diferenciar-se para cada aluno, assim como a importância da articulação entre

os professores de forma colaborativa e a participação da família no processo. Esta resolução, portanto, vem para reafirmar o que já havia sido esclarecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEE] (2008) onde assegura:

a oferta de atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 14)

No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, este conceito segundo Glat e Pletsch (2011) engloba as características individuais, “o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui” (p. 21). De acordo com Breitenbach (2017) e Glat e Pletsch (2011) ainda que utilizem o conceito de necessidades educacionais especiais associada a deficiência, a terminologia vai muito além, pois está ligada as propostas educacionais com as quais o aluno irá se deparar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146 de 2015 destina-se a assegurar e promover, condições de igualdade, direitos, liberdade fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania Brasil (2015). Segundo Breitenbach (2017) esta legislação por ser ainda recente poucos são os estudos no que se refere ao cenário educacional. Apesar de se ter poucos estudos desta legislação, o Senado Federal (2016) em sua avaliação considerou a identificação de um grande avanço proposto, pois, na Lei Brasileira de Inclusão [LBI] fica claro o dever das escolas particulares acolher os alunos com deficiência no ensino regular promovendo todas as adaptações necessárias sem nenhum ônus financeiro às famílias, conforme disposto no Art. 28º inciso 1.

A legislação mais recente até o momento foi o Decreto Lei 10.502 de 30 de setembro de 2020, a qual, institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida Brasil (2020) este decreto delimita a implementação de programas e ações com o intuito de garantir os direitos a educação e ao Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Considerando que as crianças com Deficiência Múltipla fazem parte deste estudo vale mencionar que somente nos anos de 1980 o Ministério da Educação insere a Deficiência Múltipla na legislação. Nos documentos técnicos, eram descritas possibilidades de captação de recursos, contudo o que estava previsto em lei não acontecia, pois havia questões de credibilidade em relação ao acesso do saber, a concepção naquele período era de que devido as limitações severas das pessoas com Deficiência Múltipla estes não teriam condições de acompanhar os conteúdos escolares (Carvalho

2000; Rocha & Pletsch, 2015). Essa concepção se modificou com o advento das legislações citadas até aqui.

No entanto, nas legislações atuais que embasam a Política de Educação Especial no Brasil, a terminologia Deficiência Múltipla, não aparece claramente. Na Resolução nº 4 Brasil (2008) que descreve o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado [AEE] como aqueles que apresentam deficiência intelectual/ mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/ superdotação, não há a menção explícita. Relativamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEE] também não está claro, contudo, é possível observar que alguns comprometimentos relacionados a Deficiência Múltipla são mencionados, sem a nomear (Rocha, 2014, Rocha & Pletsch, 2015).

Ainda sobre a menção indireta da Deficiência Múltipla na legislação brasileira, autores como (Araóz, 2010; Rocha & Pletsch, 2015) ressaltam que algumas dificuldades podem vir a ocorrer devido a este fato, como a falta de conscientização das diferentes realidades, características e necessidades das crianças com Deficiência Múltipla, o que pode vir a refletir na oferta dos apoios mais adequados para contemplar as suas especificidades. Enfim, a não menção da Deficiência Múltipla de forma clara nas políticas recentes, deixa de assegurar as necessidades desse público.

O Instituto Benjamin Constant [IBC] (2021) é uma instituição federal de ensino singular, ligada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e referência na América Latina relativo ao ensino do aluno com deficiência visual. Esta instituição foi criada em 1854 pelo Imperador D. Pedro II e na época chamava-se Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi pioneira na educação especial na América Latina, neste período da história atendia-se inúmeros alunos cegos vindo de todos os estados do Brasil e preparava-os para prosseguirem com os estudos habilitando-os para a vida. Atualmente, é mais que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e Deficiência Múltipla, é um centro de referência nacional relacionado a deficiência visual, onde capacita e assessora instituições públicas e privadas, reabilita pessoas que perderam ou estão perdendo a visão.

O Instituto Benjamin Constant, situado no Rio de Janeiro, Brasil também se tornou um centro de pesquisas médicas na área da Oftalmologia. No que diz respeito a pesquisa se comprometeu com a produção e difusão de estudos acadêmicos na Educação Especial. E para impressões em braille de livros e revistas há um setor responsável, nomeadamente, a Imprensa Braille. Diante do que foi exposto, podemos afirmar que a referida instituição proporciona a preparação para uma vida plena do aluno, pois a expertise contribui para o seu desenvolvimento. Neste sentido, por acompanhar e dar

suporte relativo à vida social e acadêmica do aluno, visto que também o prepara para a vida profissional, salientamos que esta instituição contribui para a inclusão social.

No contexto da Educação Especial no Brasil, observamos diferentes concepções e avanços nesta área. O próximo tópico deste capítulo irá abordar a Deficiência Múltipla, considerando suas características, necessidades, comunicação e estratégias para o seu desenvolvimento.

## **1.2 Conceito de Deficiência Múltipla**

Definir quem são os alunos que têm Deficiência Múltipla é necessário. Porém não tem sido uma tarefa fácil por não haver um consenso ocasionando inúmeras discussões tanto no que se refere ao conceito e as diferentes nomenclaturas, para este último como exemplo em Portugal de acordo com Nunes (2012) nomeia-se multideficiência. Contudo, observamos ao longo do estudo de alguns autores que existem premissas conceituais diferentes. A complexidade para conceituar a Deficiência Múltipla deriva das poucas investigações tanto no âmbito nacional e internacional, em consequência observamos diferentes interpretações conceituais conforme afirmam autores como (Rocha & Silva, 2013; Rocha & Pletsch, 2015; Rocha & Pletsch, 2018). A escassez de informação nos leva a compreender ainda mais a necessidade de pesquisas neste campo, fomentando discussões para melhor desenvolvermos as competências dessas pessoas. Para tanto, vale iniciarmos um breve levantamento sobre os diferentes conceitos difundidos.

É imprescindível destacar o ponto em que os conceitos sobre Deficiência Múltipla são distintos na literatura. A discordância refere-se à compreensão de que há uma deficiência inicial, ou seja, tem-se uma deficiência que gerou o surgimento de outras, entretanto outros entendem como sendo uma associação entre duas ou mais deficiências em que não há necessidade de uma ser consequência da outra (Rocha & Pletsch, 2015; Rocha & Pletsch, 2018). Vale ressaltar mais um ponto de discordância onde percebemos a premissa de ocorrer ou não a deficiência intelectual para ser disposto como Deficiência Múltipla (Rocha & Pletsch, 2015; Rocha & Pletsch, 2018; Teixeira & Nagliate, 2009). Essa distinção de conceitos justifica-se na falta de estudos sobre esta deficiência, o que reflete em diferentes interpretações (Rocha & Pletsch, 2015; Teixeira & Nagliate, 2009).

Estudos como os de Dugnani e Bravo (2009) e Rocha e Pletsch (2015) que investigaram bases de dados brasileiras relativa à pesquisa sobre Deficiência Múltipla e constataram a escassez de produção desse conhecimento. Já estudos os de Machado, Oliveira e Bello (2009) e Teixeira, Nagliate e

Reis (2009) em base de dados internacionais americanas e europeias confirmaram os resultados das investigações dos autores Duganani e Bravo (2009) e Rocha e Pletsch (2015) e acrescentaram que há variação no conceito de Deficiência Múltipla, causando distorções no seu uso. No estudo de Rocha e Pletsch (2018a) encontramos a afirmação de que atualmente ainda se verifica divergências na definição da Deficiência Múltipla. Para chegarem a esta conclusão as autoras fizeram uma análise comparativa da literatura nacional e internacional em algumas bases de dados, a saber Scielo, Lilacs, Index Psi, PePSIC e no Google Acadêmico.

De acordo com Rocha e Pletsch (2015) em domínio internacional aparecem diferentes definições. O primeiro conceito apresentado pelas autoras foi o da *National Information Center for Children and youth with Disabilities* [NICHCY] nos Estados Unidos (2007) que define como uma condição em que as pessoas apresentam deficiência intelectual profunda e com frequente dificuldades adicionais. O segundo conceito que as autoras fazem referência a Lei Federal dos EUA a *Individuals with Disabilities Education Act* [IDEA] nesta legislação consta que a Deficiência Múltipla são deficiências “concomitantes ou simultâneas e apontam a associação entre deficiências intelectuais, sensoriais e físicas excluindo a surdocegueira” (p.117). Segundo Rocha e Pletsch (2018) a surdocegueira não é considerada Deficiência Múltipla. Posto isso, na primeira conceituação internacional as autoras Texeira e Nagliate (2009) pontuam que o conceito se aproxima da concepção de que a deficiência se origina da deficiência intelectual, já a segunda se aproxima da definição brasileira, a qual sugere que é uma associação.

Ainda na área internacional, identificamos que em Portugal, Nunes (2012) utiliza a nomenclatura multideficiência para designar a pessoa que tem acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associado a questões motoras, visuais ou auditivas. Essas dificuldades requerem um apoio constante de diversos profissionais de diferentes áreas englobando a educação e a saúde.

Diante da relevância sinalizada pelas autoras Rocha e Pletsch (2015) consideramos importante atualizar os conceitos por meio de novas buscas: durante a pesquisa o primeiro conteúdo atualizado foi o do *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* [NICHCY] com redirecionamento para o *Center for Parent Information and Resources* [CPIR] (2020) neste encontramos informações orientadoras sobre Deficiência Múltipla, quanto a conceituação, é a mesma apresentada pelo *IDEA*, sendo assim se considerou pertinente manter somente a conceituação do *IDEA*. O resultado desta atualização dos conceitos apresentamos por meio de uma tabela (Quadro 1).

Para proporcionarmos acessibilidade a pessoas com deficiência visual neste trabalho, no que tange as tabelas inseridas, consideramos pertinente fazer uso da audiodescrição que para Motta e Filho (2010) propicia ao deficiente visual a acessibilidade e o entendimento de imagens, de figuras, de tabelas, esquemas, organogramas, de quaisquer materiais que requeiram uma explicação mais detalhada, sendo esta uma modalidade que transforma o visual em verbal, favorecendo não só a esse público como também “...a pessoas com deficiência intelectual e idosos...” (Motta & Filho, p.11). É importante clarificar que de acordo com Sá (2011) os recursos tecnológicos utilizados por esse público no que se refere a leitores de tela que “...são programas com voz sintetizadora, reproduzida por meio de auto-falantes, para transmitir oralmente o conteúdo na tela do computador...” (p. 204), esses são indispensáveis para proporcionar uma compreensão eficiente. Por conseguinte, Franco e Silva (2010) compreendem que a audiodescrição é uma possibilidade, pois, pode ocasionar a “transformação de imagens em palavras” (p. 23), acrescentam que este recurso oportuniza acessibilidade aos mais distintos materiais audiovisuais a pessoas com deficiência visual.

Com as considerações descritas anteriormente vale destacar a garantia na legislação que já evidenciamos no tópico Contextualização da Educação Especial no Brasil em que destacamos a “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informação” (PNEE, 2008, p. 14). Inclusive o Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão garante a acessibilidade como forma de diminuir as dificuldades que ocasionam algum impedimento a pessoa com deficiência. Já no Art. 67º evidenciamos a garantia da audiodescrição no que se refere a propagação de informações. Sendo assim, reforçamos a presença e a necessidade de haver a audiodescrição [AD] nas tabelas deste trabalho (Quadro 1), permitindo que uma pessoa com deficiência visual tenha uma leitura autônoma.

Quadro 1 - Conceitos de Deficiência Múltipla

Fonte	Conceito	Ano
<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>	Deficiência Múltipla são deficiências concomitantes ou simultâneas como deficiência intelectual e deficiência visual ou deficiência física e deficiência intelectual a questão da surdocegueira não é incluída nesta definição ( <i>Center for Parent Informantion and Resources – CPIR 2020</i> )	Acessado em 02/05/2020
Ministério da Educação - (Portugal)	“A pessoa com multideficiência como sendo indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, que requerem apoio permanente e que têm associado limitações no domínio sensorial (visão ou audição) ou no domínio motor” (Nunes, 2002 p. 6).	2002
Ministério da Educação [MEC] (Brasil)	“o conjunto de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (p.11)	2006

*Audiodescrição.* [O Quadro 1 com o cabeçalho Conceitos atuais da Deficiência Múltipla é composta por três colunas e quatro linhas. Na primeira linha está disposto o título de cada coluna: Fonte; Conceito e Ano. Na segunda linha *Individuals with Disabilities Education Act*, Deficiência Múltipla são deficiências concomitantes ou simultâneas como deficiência intelectual e deficiência visual ou deficiência física e deficiência intelectual) a questão da surdocegueira não é incluída nesta definição (*Center for Parent Informantion and Resources – CPIR 2020*); Acessado em 02/05/2020. Na terceira linha Ministério da Educação - (Portugal); “A pessoa com multideficiência como sendo indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, que requerem apoio permanente e que têm associado limitações no domínio sensorial (visão ou audição) ou no domínio motor” (Nunes, 2002 p. 6); 2002. Na quarta linha Ministério da Educação [MEC] (Brasil); “o conjunto de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (p.11); 2006].



Ao analisar o Quadro 1 consideramos salientar algumas percepções, a primeira é que os conceitos não mudaram mesmo com o passar dos anos, mas observamos a alteração do site do NICHCY, que passou a ser direcionado para o *Center for Parent Information and Resources* [CPIR] (2020) e usa o conceito do IDEA. Já o conceito utilizado pelo Ministério da Educação em Portugal é o mesmo apresentado por Rocha e Pletsch (2015) descrito por Nunes (2002). A autora portuguesa Nunes (2012) em outra publicação, acrescenta a conceituação que os alunos com multideficiência manifestam graves limitações no processamento e tratamento da informação, e o autor português Correia (2017) corrobora ao afirmar que a multideficiência é “*o conjunto de deficiências na mesma criança, tal como deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadoras de problemas de desenvolvimento e educacionais severos*” (p.27) reafirmando a percepção descrita pelas autoras Rocha e Pletsch (2015) de que há uma deficiência geradora. Já no Brasil o conceito apresentado pelo Ministério da Educação, Brasil (2006) é um dos últimos documentos atualizados sobre a Deficiência Múltipla. Sendo assim, podemos afirmar que as divergências encontradas pelas autoras em seus estudos (Rocha & Pletsch, 2015; Teixeira & Nagliate, 2009) permanecem.

Nunes (2016) nos leva a refletir que sobre a sua percepção de que as variações de conceitos se relacionam diretamente ao autor de cada país, correspondendo a pontos de vistas distintos. Nunes (2016) pondera que tais conceitos demonstram pontos de intercessão, como as acentuadas limitações em vários níveis e as necessidades específicas destes indivíduos que irão demandar o apoio permanente.

Evidenciamos que para Nunes (2012) a extensão do conceito de multideficiência, terminologia utilizada em Portugal, é tão abrangente que a autora aponta que na intenção de clarificar o conceito alguns subgrupos foram denominados, da seguinte forma *Profound Intellectual and Multiple Disabilities* [PIMD] e *Profound and Multiple Learning Disabilities* [PMLD]. A autora particularmente destaca um subgrupo que parece ser o de maior incidência nas crianças, *Multiple Disabilities and Visual Impairment* [MDVI], descreve este grupo como crianças com limitações visuais associado a outras deficiências sejam de nível motor e/ou cognitivo. Conclui que o conceito de multideficiência é complexo e que todos os subgrupos mencionados integram a multideficiência.

Destacamos que a multideficiência com deficiência visual, termo utilizado em Portugal, se torna um desafio, pois a deficiência visual (cegueira ou baixa visão) influenciará na forma como se processa o desenvolvimento (Matos, 2017; Nunes, 2001; Nunes, 2008). Clarificando tais desafios mencionados Matos (2017) afirma que estes alunos terão dificuldades acentuadas no seu processo de

aprendizagem e desenvolvimento, face as suas limitações e especificidades, as quais, devem ser consideradas no processo escolar.

Segundo Nunes (2001, 2008, 2012) as pessoas com Deficiência Múltipla se manifestam como um grupo heterogêneo, pois são diferentes em termos de idade, capacidades, necessidades, interesses e experiências, pois, tudo isto influenciará a relação com o mundo. Esses alunos ainda poderão apresentar necessidades de aprendizagens únicas e que em alguns casos irão precisar de apoio permanente na realização de diversas atividades.

Embora as diferentes associações possam a nos levar a crer, erroneamente, que são casos necessariamente complexos e extremamente graves, chamamos a atenção que não se trata da soma das associações de diferentes deficiências como sendo sua caracterização, mas sim a interação estabelecida entre as diversas limitações, assim como o grau de desenvolvimento, como o indivíduo interage em ambientes diferentes, suas reais possibilidades funcionais, quanto a comunicação, a aprendizagem, o que poderá exigir um ensino especializado, tudo isto irá determinar as necessidades de cada um desses indivíduos (Brasil, 2006; Nunes, 2001, Nunes, 2008; Nunes, 2016; Rocha & Pletsch, 2015; Rocha & Pletsch, 2018a).

Carvalho (2000) corrobora com as colocações acima ao mencionar que:

“A impressão que se tem ao pensar em deficiência múltipla é que constitui grave condição humana, um pressuposto equivocado. . . . Uma única deficiência pode representar mais limitações funcionais do que duas de natureza sensorial.” (Carvalho, 2000, p.49)

Para fins deste estudo que se passará em contexto brasileiro adotaremos o conceito de Brasil (2006) já mencionado anteriormente para conceituar a Deficiência Múltipla e pontuado abaixo:

“O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social.” (Brasil, 2006 p.11)

Enfim, com os esclarecimentos descritos sobre o conceito de Deficiência Múltipla, passamos para a compreensão das características e necessidades desses alunos.

### **1.3 Características e necessidades das crianças com Deficiência Múltipla**

As crianças com Deficiência Múltipla apresentam diversificação nas suas características dada a associação de duas ou mais deficiências sem que uma tenha sido a causa da outra. As limitações

impostas pelas associações das deficiências entre si podem incidir nas áreas cognitiva, física, social e sensorial. Acrescentamos assim que estas associações podem afetar o funcionamento desses sujeitos em maior ou menor intensidade, além do convívio social e seu desempenho como indivíduo (Matos, 2017; Nunes, 2001; Nunes, 2016; Pletsch, 2015; Rocha & Silva, 2013; Rocha & Pletsch, 2018; Rocha & Pletsch, 2018a).

De acordo com os autores Kirk e Gallagher (1987) as características das pessoas com Deficiência Múltipla em diversos aspectos se relacionam com a variedade de “inúmeras combinações” (p. 417). Algumas serão mais frequentes do que outras e em contrapartida outras podem ser mais difíceis, necessitando de um maior apoio educacional (Kirk & Gallagher, 1987). Matos (2017) e Nunes (2008) reforçam a afirmativa dos autores supracitados, ao expor que tais características distintas ao serem relacionadas com os tipos de deficiências que estão associadas, as suas combinações poderão diversificar ao nível da gravidade; a idade em que apresentaram a deficiência e as experiências vividas.

Em complemento ao parágrafo anterior vale destacarmos que alguns autores (Matos, 2017; Teixeira & Nagliate, 2009) especificam as características distintas dos alunos com Deficiência Múltipla como: os comprometimentos com a comunicação, problemas motores, problemas de generalização, a necessidade de auxílio nas atividades de vida diária e entre outras. Algumas particularidades se ressaltam mais que outras, são elas: o comprometimento no desenvolvimento; as dificuldades ao acesso à aprendizagem e a participação no contexto em que estão inseridos.

Nunes (2009) reforça que as dificuldades das crianças em se comunicar podem interferir em suas relações interpessoais (inclusão sócioafetiva) e se tornar efetivamente um obstáculo em seu processo de aprendizagem, isto porque a comunicação é a essência de todo o desenvolvimento de uma criança. Matos (2017), Nunes (2009) e Teixeira e Nagliate (2009) confirmam a amplitude das características que abrangem a Deficiência Múltipla e os aspectos relevantes a ela relacionado aos quais devemos estar atentos.

Brasil (2006), Rocha (2014) e Rocha e Pletsch (2015) realçam o fato de que conhecer as características das pessoas com Deficiência Múltipla não é o suficiente. Assim, saber mais a fundo sobre as suas particularidades é imprescindível, já que o desempenho e as competências desses indivíduos se apresentam de maneira variável. Para tanto, considerarmos o potencial que eles podem apresentar parece atender as suas especificidades (Rocha & Pletsch, 2015).

Rocha e Pletsch (2015) enfatizam que alguns fatores como o ambiente, as oportunidades, as relações vividas e os estímulos recebidos e tantos outros, podem influenciar nas especificidades dessas pessoas. Silva (2011) acrescenta mais algumas causas, como: a aceitação da família, a adequação

da intervenção, oportunização de participação em diferentes ambientes, o apoio mais adequado, proporcionar o estímulo a autonomia e a criatividade.

Nunes (2012) salienta que esses alunos apresentam um tempo de resposta mais lento e que algumas características podem ser habituais, pois:

“Apesar das particularidades de cada aluno, é comum ao nível da atividade e da participação apresentarem dificuldades na seleção dos estímulos relevantes; compreensão e interpretação da informação recebida; aquisição de competências; concentração e atenção; pensamento; tomada de decisões sobre a sua vida e resolução de problemas.” (p.50)

Assim sendo, a autora clarifica que independentemente das características particulares de cada aluno pode haver pontos de intercessão nas dificuldades que eles apresentam. Logo, ponderar as informações citadas pela autora pode contribuir para a compreensão de cada uma das necessidades específicas desses alunos o que poderá cooperar nas intervenções educacionais.

Ao discorrer especificamente sobre os alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual, Nunes (2012) revela que as limitações desses indivíduos perpassam pelas funções sensoriais, ou seja, o que é percebido pelos sentidos, estas influenciaram nas características e necessidades que poderão se apresentar mais específicas. Para a autora esta questão se revela na “quantidade e qualidade da informação que é recebida e percebida e as relações estabelecidas com o mundo envolvente” (Nunes, 2012 p.51) por estes indivíduos. Para Nunes (2008; 2012) esses alunos normalmente não fazem uso da linguagem oral, pois apresentam dificuldades na compreensão e na capacidade de comunicação, em alguns casos os comportamentos são a forma de se expressarem quanto as suas necessidades, pensamentos, desejos, emoções e conseqüentemente de serem interpretados.

Ainda sobre as pessoas com Deficiência Múltipla destacamos que de acordo com Amaral e Nunes (2008) e Nunes (2008) as limitações significativas na comunicação, na compreensão e na produção de mensagens podem vir a atrapalhar a interação com outros indivíduos. Sendo assim, essa deficiência tem um grande impacto na vida, no desenvolvimento, na aprendizagem, na participação de contextos sociais exigindo intervenções de acordo com as suas necessidades (Correia, 2017; Matos, 2017; Rocha & Pletsch, 2018).

No que se refere as necessidades das crianças com Deficiência Múltipla Machado, Oliveira e Bello (2009) indicam que vale propiciar uma atenção específica em áreas distintas do desenvolvimento, como: social, motora, sensorial, intelectual e educacional. Para tanto as intervenções e as estratégias estabelecidas podem ser pontuais para o desenvolvimento global. De acordo com Nunes (2008; 2012) esses indivíduos têm necessidades que podem ser proporcionadas, a partir de

vivências que sejam significativas e interações em diferentes contextos propiciando a generalização; facilitar apoios contínuos que viabilizem a independência pessoal e a aprendizagem de competências funcionais, sociais e competências comunicativas.

Para Rocha e Pletsch (2015) no processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer interferência das limitações das pessoas com Deficiência Múltipla. Silva (2011) considera que as intervenções por meio de ações educacionais são primordiais, já que o quanto mais cedo possível contribuirá para o desenvolvimento da aprendizagem e poderá melhorar a integração familiar. Quanto a intervenção precoce Kirk e Gallagher (1987) acrescentam que esta possibilita o apoio aos familiares e a redução de comportamentos inadequados, que para Suplino (2009) autora brasileira, são comportamentos desadaptativos. Consideramos os comportamentos inadequados aqueles que não estão apropriados ao ambiente educacional e/ou social, demonstrados por meio de atitudes agressivas, por estereotípias que podem afetar mais ou menos a interação socio-afetiva, incidindo sobre as relações interpessoais dessas pessoas (Kirk & Gallagher, 1987; Suplino, 2009).

Nunes (2001; 2008; 2012) e Silva (2011) discorrem sobre a melhora da qualidade de vida desses indivíduos, sugerem ser imprescindível possibilitar atendimentos específicos por profissionais que viabilizem a interação de relações positivas que venham a apoiar o desenvolvimento de diversas competências e possibilitando um funcionamento autônomo. Sendo assim, fica evidente como o papel do professor é fundamental nesse processo de desenvolvimento e de contributo na formação dessas pessoas, além dos contextos sociais e familiares que também influenciaram nesta construção.

Segundo Matos (2017) além desses alunos estarem em um ambiente de aprendizagem devemos considerar a participação e o envolvimento deles durante o processo educacional. Nunes (2008) explicita sobre a importância da estruturação desse ambiente escolar, visto que, quanto mais organizado e previsível melhor será, pois assim proporcionam sentimentos de segurança, confiança e previsibilidade das ações e conseqüentemente aumentando a participação deles.

Nunes (2012) considera importante ter atenção quanto as barreiras e facilitadores do ambiente e de que forma isto afeta a participação do aluno durante o cotidiano das atividades em sala de aula. De acordo com Nunes (2012) oportunizar a participação desses alunos em diversas atividades é fundamental para instigá-los, uma vez que a aprendizagem é melhor quando estão ativamente envolvidos. Além disso proporcionar para os alunos com Deficiência Múltipla momentos de atividades que tenham como proposta o contato com pistas táteis, visuais, objetos reais ou parciais e a modelos claros de comportamentos associados as pistas verbais se torna imprescindível para facilitar a participação e a aprendizagem (Nunes, 2012).

Considerando tudo o que foi exposto neste tópico sobre as características e necessidades das crianças com Deficiência Múltipla, para fins deste estudo salientamos as dificuldades de comunicação para esse público. Dessa maneira, pontuamos a importância de nos próximos tópicos discorrermos sobre algumas possibilidades e estratégias no desenvolvimento de competências comunicativas.

#### **1.4 A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)**

O conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa [CAA] é definido por diferentes meios e estratégias, que vão além da comunicação oral. Ela contribuirá como complementação podendo substituir as funções da fala entre indivíduos com comprometimentos na sua produção e no seu desenvolvimento. A Comunicação Aumentativa e Alternativa envolve gestos, expressões faciais, utilização de símbolos entre outros (Afonso, Maia, & Meneses, 2019; Ferreira-Donati & Deliberto, 2017; Miranda, 1999; Sapage, Cruz-Santos, & Fernandes, 2018; Tetzchner & Martisen, 2000). Complementamos com as reflexões de Ferreira-Donati e Deliberto (2017) relativo ao conceito de Comunicação Alternativa e Ampliada em que afirmam ser “uma área que se dedica as necessidades comunicativas dos indivíduos com dificuldades ou impedimentos ao desenvolvimento da fala” (p.53). Sapage, Cruz-Santos e Fernandes (2018) conceituam a Comunicação Aumentativa e Alternativa como uma área que busca compensar as dificuldades ou limitações e restrição na participação das pessoas com problemas graves na produção e compreensão da fala assim como na linguagem falada e até mesmo na escrita.

De acordo com Rossell e Basil (1998) a Comunicação Aumentativa e Alternativa vem sendo estudada há mais de 30 anos tendo como registro as primeiras ajudas técnicas: os tabuleiros de comunicação. De acordo com Deliberato (2007) a Comunicação Alternativa e Ampliada é uma área que integra a Tecnologia Assistiva, acrescenta ainda que esta última também compreende “adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e brincadeiras” (p. 5).

Ao descrevermos a conceituação é possível observar as diferentes nomenclaturas utilizadas primeiramente por autores portugueses (Afonso, Maia, & Meneses, 2019; Encarnação, Azevedo, & Londral, 2015; Ferreira, 2017; Pinheiro, 2018; Sapage, Cruz-Santos, & Fernandes, 2018) como sendo a Comunicação Aumentativa e Alternativa e a utilizada por autores brasileiros (Deliberato, 2007;

Ferreira-Donati & Deliberto, 2017; Manzini & Deliberato, 2004; Rocha, 2014; Rocha & Pletsch, 2018a) como sendo a Comunicação Alternativa e Ampliada.

Os conceitos se igualam independentemente da forma que são escritos, pois ambos compreendem a Comunicação Aumentativa e Alternativa como uma área que contribui com as necessidades comunicativas de pessoas que apresentam dificuldades na produção e no desenvolvimento da fala. Sendo assim, viabilizará por um conjunto de meios e estratégias que irão além da comunicação oral (Afonso, Maia, & Meneses, 2019; Deliberato, 2009; Encarnação, Azevedo, & Londral, 2015; Rocha & Pletsch, 2018; Rocha & Pletsch, 2018a; Sapage, Cruz-Santos, & Fernandes, 2018).

Ao analisar os termos Alternativo e Aumentativo encontramos os seguintes significados: o termo alternativo se relaciona com qualquer forma diferente que ajude a se comunicar quando a fala não se desenvolveu da maneira esperada, podendo ser implementados métodos, e estratégias; já o termo aumentativo deriva da ideia de complementar, dar apoio a comunicação que está comprometida (Afonso, Maia, & Meneses, 2019; Encarnação, Azevedo & Londral, 2015; Tetzchner & Martisen, 2000). Rocha e Pletsch (2018a) acrescentam que a comunicação é alternativa quando se refere ao indivíduo que não se expressa oralmente e na ampliada já existe uma comunicação, contudo, essa não é o suficiente para a interação. Considerando que a investigação foi realizada no Brasil vale destacar a discussão que a autora Rocha (2014) apresenta sobre a nomenclatura Comunicação Alternativa e Ampliada no Brasil. Segundo Rocha (2014) a Comunicação Alternativa e Ampliada vem sendo traduzida de diversas formas: “comunicação alternativa e aumentativa”, “comunicação alternativa e suplementar” e “comunicação alternativa e ampliada” (p.53). Contudo, a autora relata que atualmente a nomenclatura mais utilizada é “Comunicação Alternativa” [CA].

Deste modo, para efeitos deste estudo que teve a investigação realizada no Brasil, mas a apresentação foi realizada em Portugal utilizamos no corpo deste texto a nomenclatura portuguesa Comunicação Aumentativa e Alternativa, no entanto na coleta de dados utilizamos a nomenclatura brasileira Comunicação Alternativa e Ampliada. Sendo assim ressaltamos que entendemos a Comunicação Aumentativa e Alternativa como um conjunto de meios e estratégias que visam viabilizar o desenvolvimento comunicativo do indivíduo, a sua utilização pode ser de maneira temporária ou permanente (Deliberato, 2009; Rocha & Pletsch, 2018; Rocha & Pletsch, 2018a; Tetzchner & Martinsen 2000). Portanto, nos referimos ao caráter temporário do recurso por a utilização ser em um curto espaço de tempo, já o permanente, o uso é para toda a vida (Deliberato, 2009; Sapage, Cruz-Santos, & Fernandes, 2018; Tetzchner & Martinsen, 2000).

As estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa podem envolver: gestos e expressões faciais, corporais, símbolos bidimensionais (gravuras, desenhos...) e tridimensionais (objetos reais e miniaturas), voz sintetizadora, entre outros recursos. Sendo assim, as estratégias são a oportunidade de apresentar alternativas e possibilidades para os indivíduos que não se expressam oralmente ampliarem o seu repertório de competências comunicativas. (Ferreira, 2017; Manzini & Deliberato, 2014; Manzini & Deliberato, 2006; Matos, 2017; Pinheiro, 2016; Rocha & Pletsch, 2018; Rocha & Pletsch, 2018a; Roche et al., 2014; Tetzchner & Martinsen, 2000).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa parece ser um recurso promissor ao desenvolvimento comunicativo de crianças com Deficiência Múltipla, pois, as necessidades que apresentam devido às limitações relacionadas à comunicação aparentam ser suprimidas pelas estratégias que possibilitem interações e ampliem o repertório comunicativo. (Maia, Oliveira, & Fontoura, 2017; Nunes, 2001; Nunes, 2009; Rocha, 2014; Stoner, Angell, & Bailey, 2010; Tetzchner et al., 2005; Tetzchner & Martinsen, 2000). Neste sentido, alguns autores reiteram a colaboração desse instrumento para a compreensão do mundo, no desenvolvimento de conceitos, de habilidades, na leitura-escrita e nas estruturas linguísticas (Deliberato, 2009; Tetzchner & Martinsen, 2000; Tetzchner, 2005).

Deliberato (2009) evidencia a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa, como um recurso a ser aplicado para alcançar a comunicação, contudo, para a sua implementação Stoner et al. (2010) pontuam fatores que precisam ser ponderados, como: as habilidades físicas e cognitivas, o ambiente onde ocorrerá a comunicação, as relações comunicativas sociais entre os parceiros e os propósitos de interação. Sendo assim, ao proporcionarmos o desenvolvimento das competências comunicativas dos indivíduos com Deficiência Múltipla, poderemos vir a melhorar a compreensão e a interação com o meio em que vive (Deliberato, 2009; Maia, Oliveira, & Fontoura, 2017; Rocha, 2014; Stoner et al., 2010).

Referimos os autores portugueses (Ferreira, 2017; Pinheiro, 2016; Sapage et al., 2018) para compreender os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) que deste modo são definidos por técnicas, tecnologias, estratégias e capacidades que em conjunto visam compensar a comunicação do indivíduo devendo ser personalizado facilitando os possíveis modos de comunicar. Quanto à definição de Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação por autores brasileiros (Manzini & Deliberato, 2004; Manzini & Deliberato, 2006; Rocha, 2014; Walter, 2006) entendemos por recursos, estratégias e técnicas que irão suplementar a comunicação ou substituir habilidades que não existam, destacam ainda a importância dos Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação



(SAAC) para pessoas com e sem comunicação verbal. Ao analisar as duas definições podemos afirmar que elas se aproximam, quando colocam como recursos, técnicas e estratégias fundamentais para o desenvolvimento da comunicação dos indivíduos. Já as nomenclaturas se diferem na utilização da palavra aumentativo e ampliado, que conforme explicitamos no início deste tópico ambos os conceitos revelam ser utilizado para designar a utilização da comunicação para aquele indivíduo que expressa comunicação, no entanto, não é o suficiente para interagir necessitando de apoio e complementação (Afonso, Maia, & Meneses, 2019; Rocha & Pletsch, 2018a).

Segundo Rossel e Basil (1998) e Mirenda (1999) os sistemas de comunicação podem ser classificados como sem ajudas ou com ajudas. Definimos por sistemas sem ajuda aqueles em que utilizamos partes do próprio corpo e que não requerem nenhum equipamento tecnológico, quanto aos com ajuda enquadrados aqueles em que é necessário algo exterior ao corpo a fim de transmitir a mensagem, ou seja, envolvem o uso de um suporte físico (Deliberato, 2007; Ferreira, 2017; Pinheiro, 2018; Rossel & Basil, 1998; Sapage, Cruz-Santos, & Fernandes, 2018). Dentro dessas duas categorias de sistemas descritos existem diferentes formas de comunicação que serão detalhadas adiante.

Ao compreender que os sistemas sem ajuda envolvem o corpo do comunicador para fazer a transmissão do que se pretende comunicar percebemos que o utilizador fará uso de partes do seu corpo, a saber, cabeça, braços, mãos, rosto. Portanto, cabe evidenciar os diferentes tipos de sistemas sem ajuda (Ferreira, 2017; Pinheiro, 2016; Rossell & Basil, 1998):

- a) gestos de uso comum – são formas naturais de comunicar como movimentos com a cabeça para decidir sim ou não, movimentos que significam “adeus”. Pontua-se que estas formas de comunicar são muitos comuns serem utilizadas nas primeiras intervenções.
- b) códigos gestuais - os sistemas gestuais são elementares e constituídos por gestos iconográficos ou representativos no que se corresponde diretamente a realidade palpável, acrescenta ainda que poucas são as possibilidades de combinação.
- c) Sistemas gestuais para não ouvintes – esses sistemas correspondem ao que a grande comunidade surda brasileira utiliza a LIBRAS e em Portugal a LGP possuem uma complexidade linguística o que equivale a língua falada.
- d) Sistemas gestuais pedagógicos – este sistema visa facilitar a aprendizagem oral, a leitura e a escrita. O sistema é utilizado muitas vezes em complemento dos sistemas de comunicação com ajuda.

Relativamente aos sistemas com ajuda que são as formas de comunicação em que exige suporte físico para a expressar a mensagem. Cabe aqui qualquer ajuda que se destaque como suporte, ou seja, dispositivos eletrônicos, fotografias, quadros de comunicação, relógios indicadores, digitalizadores e sintetizadores de fala, entre outros. Estes podem dividir-se em (Ferreira, 2017; Pinheiro, 2016; Rossel & Basil, 1998):

- a) Sistema de comunicação por objetos – neste sistema são utilizados objetos, partes de objetos, miniaturas como significado para comunicação.
- b) Sistemas de comunicação por imagens – são sistemas que utilizam imagens, fotografias, desenhos para se comunicarem considerando o aumento de dificuldade conforme a evolução do utilizador;
- c) Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos – são os sistemas que se baseiam em desenhos com maior ou menor estrutura contando ainda com diferentes níveis de simbolização.

Em relação aos estudos dos autores brasileiros Manzini e Deliberato (2006; 2004) quanto à classificação dos sistemas, estes são definidos por comunicação apoiada e comunicação não apoiada. Especificamente, a comunicação apoiada são as formas de comunicação que utilizam formas e não o corpo do utilizador, a exemplo: objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografias, símbolos gráficos entre outros. Já a comunicação não apoiada pode ser relacionada com: expressões próprias, como sinais manuais, expressões faciais, movimentos corporais e língua de sinais, sinalizar com partes do corpo “sim” ou “não”. Os autores salientam ainda que os sistemas podem ser de alta ou baixa tecnologia, ou seja, são recursos que podem ser complexos ou não de serem utilizados, os primeiros são softwares, quanto ao segundo são os que exigem menos recursos e que os autores consideram ser uma boa opção para os profissionais da educação.

É importante citar que as classificações dos sistemas de comunicação, tanto brasileiras quanto internacional possuem seus pontos de congruência como as divisões em sem ajuda e com ajuda, bem como as suas definições. No entanto, devemos chamar a atenção para a diferença na terminologia e para a recomendação exposta pelos autores Manzini e Deliberato (2006) ao se referirem quanto ao uso de sistemas de baixa tecnologia pelos professores nas escolas brasileiras, os autores foram pertinentes ao considerarem a realidade brasileira tendo em vista as condições muitas vezes precárias das escolas (falta de investimento, de profissional, formação, entre outros).

Dentre os sistemas de comunicação mais conhecidos, salientamos os seguintes: Sistema Bliss, *Picture Communication Symbols* – [PCS]; *Picture Exchange Communication System* – [PECS];

*Pictogram-Ideogram Communication* – [PIC]; Sigsymbols; Sistema Rebus; *Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa* – [ARASAAC]; Símbolos Táteis (Deliberato, 2007; Ferreira, 2017; Pinheiro, 2016; Rosell & Basil, 1998; Rocha, 2014; Tetzcher & Martinsen, 2000). A seguir resumidamente iremos descrever sobre cada um desses sistemas.

a) Sistema Bliss – Foi criado em 1965, por Charles Bliss. O sistema foi utilizado pela primeira vez em Toronto com crianças com deficiência física que não produziam fala, além de apresentarem dificuldades em relação a aprendizagem da leitura e da escrita. Este sistema é composto por 100 símbolos que podem se combinar gerando 2 500 palavras. O sistema Bliss é considerado um dos mais complexos disponíveis, contudo a sua complexidade torna-o não muito relevante para pessoas com deficiência mais complexas;

b) *Pictures Communication Symbols* – [PCS] – este sistema é oriundo dos EUA criado em 1981 por Roxana Mayer, em tradução para o português ficou conhecido como Símbolos Pictográficos para a Comunicação – SPC. O sistema é constituído por um vocabulário de 3000 signos, possui versão impressa e em versão de programa de computador, Boardmaker, os símbolos têm relação idêntica com o objeto ao qual é referido, também são coloridos e bidimensionais. É bastante conhecido e utilizado em âmbito internacional por exigir um nível de abstração pequeno em relação ao seu utilizador. Deliberato, (2007) e (Rocha, 2014) comungam da ideia de que sistema pode ser associado ao Sistema Bliss;

c) *Picture Exchange Communication System* – [PECS] – Criado por Andrew Bondy e Lori Frost em 1985 nos EUA. O objetivo desse sistema consiste em possibilitar a comunicação de crianças e adultos autistas ou com outros problemas de comunicação. É um sistema baseado na troca de figuras, estas são imagens de ação e de objetos do dia -a dia, permitindo as crianças a se comunicarem de forma eficaz, este é desenvolvido em 6 fases que capacitam o indivíduo a se expressarem. Rocha (2014) acrescenta que no Brasil surgiu o PECS- Adaptado desenvolvido por Walter (2000 citado por Rocha, 2014) a autora indica que as modificações relativas ao PECS se referem a redução das fases, de 6 passam a ser 5 fases, salienta ainda que essas alterações constituíram padrões de comunicação positivos;

d) *Pictogram Ideogram Communication Symbols* – [PIC] – Se trata de um sistema criado no Canadá em 1980 por Subhas Maharaj. O objetivo deste sistema é favorecer, estimular e desenvolver a comunicação oral, capacidades de percepção e conceitualização. É constituído por figuras em branco sob um fundo preto. Atenta-se que caso os utilizadores necessitarem de novos símbolos podem

combinar os já disponíveis com outros sistemas. O sistema é bastante popular nas regiões nórdicas e em Portugal.

e) *Sigsym* – Sistema criado na Inglaterra para atender as demandas de adolescentes e pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que aprenderam a língua de sinais, pois é constituído por ideogramas, sinais manuais e símbolos pictográficos. Vale ressaltar que este sistema pode ser para crianças que aprenderam signos gráficos e gestuais, porque podem utilizar como uma possível linguagem escrita.

f) Sistema Rebus – O Sistema criado para inicialmente ajudar pessoas com deficiência intelectual a aprenderem a ler, posteriormente foi ampliado o seu uso para o campo da comunicação alternativa tendo efeitos positivos nas capacidades de leitura desses indivíduos. Consiste em um sistema com 800 símbolos em preto e branco, pelo que se baseia na combinação de significado dos signos.

g) ARASAAC – É um sistema recente comparado aos outros aqui descritos, pois este foi criado mediante estudos do *Centro Aragonés de Tecnología para la Educación* (CATEDU) tem por objetivo a criação de um banco de dados onde é possível ter acesso a pictogramas utilizados no processo de comunicação, como também a criação de softwares e aplicativos;

h) Símbolos Táteis – São objetos, partes de objetos, podendo ter formas de fácil discriminação e de texturas diferentes estes se relacionam ao que se deseja comunicar. Sobre os símbolos táteis iremos nos aprofundar mais no próximo tópico já que este é o foco do nosso estudo.

Mediante o que foi exposto até aqui passamos para a definição de quem são os beneficiários do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. De acordo com Sapage et al. (2018) existem três grupos que são os potenciais utilizadores da Comunicação Aumentativa e Alternativa, considerando os níveis de compreensão e expressão da linguagem de cada utilizador e a função que o sistema irá desempenhar: Pessoas que necessitem de um meio de expressão alternativa a fala; pessoas que necessitem de uma linguagem de apoio, sendo de forma temporária ou permanente e por fim pessoas que demonstrem dificuldades acentuadas a nível da compreensão e expressão.

Segundo Deliberato (2007), para implementarmos a Comunicação Alternativa e Ampliada é preciso considerar um processo de avaliação que leve em conta as habilidades do aluno. Os profissionais que farão a avaliação carecem de ter tanto atenção aos usuários quanto às suas etapas de aprendizagem. Ainda nesta questão da avaliação é fundamental a participação da família, ou seja, o trabalho colaborativo entre os membros familiares e os profissionais (professores, terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros) contribuirá para a efetiva implementação da Comunicação

Alternativa e Ampliada. De acordo com a importância da família neste processo, Ferreira-Donati e Deliberato (2017) salientam que a relevância da família neste processo é tão latente que no estudo das autoras foi desenvolvido um questionário que envolveu a família para a identificação de temas relacionados a comunicação a partir da Comunicação Alternativa, a fim de criarem um instrumento de avaliação. Concluíram que o instrumento pode ser utilizado em pesquisas e práticas interventivas com Comunicação Alternativa, beneficiando as famílias dos indivíduos durante o processo.

Tenor e Deliberato (2011) salientam a importância da avaliação para indicar a melhor forma de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada, defendem a ideia de que se utilizem instrumentos para facilitar tais avaliações e com ele possa identificar aquisições alterações e a caracterização da sua comunicação. Essas autoras fizeram um estudo e utilizaram um Protocolo de Observação Comportamental, em âmbito fonológico, o qual, avalia habilidades comunicativas, compreensão verbal, aspectos do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência neuromotora e severa complexidade de comunicação. Concluíram que o instrumento utilizado ainda que não seja direcionado ao público que foi estudado, o seu uso foi adequado em associação a outros instrumentos aplicados durante avaliação inicial.

De acordo com Moreschi e Almeida (2012) e Stoner et al. (2010) a Comunicação Aumentativa e Alternativa para ser empregado com os indivíduos com dificuldades na comunicação oral são necessárias adaptações que sejam individualizadas considerando as suas potencialidades e projetadas de maneira a facilitar a utilização do sistema, o acesso ao currículo educacional, favorecer as interações comunicativas em diversos contextos, assim possibilitando a inclusão efetiva quando se expressarem no meio social.

Existem alguns mitos que ainda persistem quanto ao uso dos sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, isto pode vir a ser um impeditivo à sua implementação. Sapage et al. (2018) refere que para a inclusão das crianças usuárias Comunicação Aumentativa e Alternativa torna-se essencial as discussões e análises sobre os mitos e dúvidas que envolvem a Comunicação Alternativa e Aumentativa e mais especificamente o papel que esta pode desempenhar no desenvolvimento das crianças. Os autores listam alguns mitos e analisam cada um em relação à implementação e intervenção. São apresentados 5 mitos, sendo estes os seguintes:

1) A Comunicação Aumentativa e Alternativa como último recurso na intervenção a linguagem falada – ainda que a Comunicação Aumentativa e Alternativa tenha surgido como uma última estratégia a ser utilizada, os autores demonstrem que estudos científicos ao longo dos anos

comprovaram a eficiência da Comunicação Alternativa e Aumentativa introduzida antes que os problemas comunicativos mais graves se apresentem;

2) A Comunicação Aumentativa e Alternativa dificulta ou impede o desenvolvimento da fala – os autores indicam que este mito é um dos fatores que mais dificultam a propagação da adesão ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa em relação a família. Sendo assim, a desmitificação desse tópico torna-se imprescindível, pois desta forma a aceitação é mais tranquila. Esta dificuldade os autores associam a falta de informação em relação a Comunicação Aumentativa e Alternativa por parte da família e dos profissionais, pois estudos comprovam que o impacto da Comunicação Aumentativa e Alternativa se caracteriza no aumento das produções orais e das competências comunicativas;

3) A criança necessita de um determinado conjunto de competências ou pré-requisitos para poder beneficiar do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa – Tendo em vista o impacto que a linguagem tem sobre o desenvolvimento cognitivo a falta de expressão pode trazer desvantagens a criança. A comunicação intencional baseia-se em experiências portanto esses comportamentos não serão suficientes para proporcionar o desenvolvimento é neste ponto que as estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa irão contribuir e se justificar em qualquer idade da criança;

4) Há uma idade mínima para a implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa – É defendido neste estudo que a intervenção com Comunicação Aumentativa e Alternativa deve acontecer quando os comportamentos comunicativos mais precoces são de difícil interpretação. Os autores referem que há um crescente reconhecimento dos benefícios sobre a implementação e intervenção com Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças cada vez mais novas;

5) Os sistemas com produção de voz são considerados mais eficazes do que os sistemas de seleção de imagens – A implementação desse sistema garante o aumento das interações. Os autores chamam a atenção para que a escolha seja assertiva e considere algumas características e necessidades dos indivíduos, tais como: motora, cognitivas e linguísticas, quanto as características dos sistemas: o equipamento, a portabilidade, a forma de utilização e a facilidade da aprendizagem dessa utilização.

Sapage et al. (2018) concluem o estudo colocando a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa como forma das crianças se expressarem, além de considerarem a formação de profissionais e familiares como uma estratégia plausível para que os mitos não se propaguem e assim evitando barreiras na inclusão de pessoas usuárias de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Conforme o exposto fica clara a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa para o desenvolvimento de competências comunicativas por crianças com deficiências complexas.

Salientamos a importância da colaboração entre os profissionais de diferentes áreas como também a participação da família. Verificamos que a família envolvida no processo de implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa numa criança será um fator determinante para melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação. Considerando todos os argumentos descritos aqui neste tópico passamos para os próximos que tratarão sobre as contribuições da utilização dos Símbolos Táteis com crianças com deficiência para a viabilização do desenvolvimento de competências comunicativas.

## **1.5 A Comunicação Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla**

A comunicação é inerente ao ser humano, portanto, ao compartilharmos experiências, sentimentos, pensamentos, desejos e ações estamos exercendo atos comunicativos a partir das interações com o outro. Sendo assim, independente das condições específicas de algumas pessoas é possível perceber intenções comunicativas, pois há a necessidade de se comunicar (Brasil, 2006). Segundo Cruz-Santos (2002) a comunicação é uma parte de nós e para alguns estabelecer um diálogo é simples, contudo, para outras pessoas não é tão natural, isto acontece por diversas razões que prejudicam as interações sociais, familiares e o contexto escolar.

No tópico em que discorreremos sobre as características e necessidades das pessoas com Deficiência Múltipla pontuamos quanto as possíveis razões e dificuldades que podem vir a se apresentar na comunicação. Para tanto, neste tópico pretendemos analisar a aplicação do recurso da Comunicação Alternativa, no intuito de desenvolver competências comunicativas em crianças com Deficiência Múltipla. Proporcionar a interação com seus pares, expressar seus desejos, sentimentos, necessidades e interesses independentemente das suas dificuldades, poderá ser uma possibilidade a partir da utilização de recursos como a Comunicação Alternativa (Matos, 2017; Nunes, 2009; Nunes, 2012; Rocha & Pletsch, 2018; Rocha & Pletsch, 2018a; Texeira & Nagliate, 2009).

Conforme elucidamos nos tópicos anteriores (Brasil, 2006; Manzini & Deliberato, 2004; Matos, 2017) para algumas pessoas com Deficiência Múltipla se expressar oralmente pode ser uma tarefa árdua por conta das suas limitações. Para Matos (2017) e Nunes (2009) as aprendizagens significativas, as atividades complexas propiciam o desenvolvimento das competências comunicativas dos indivíduos com Deficiência Múltipla, pois poderá contribuir com a compreensão dos acontecimentos e a interação no contexto social. Rocha e Pletsch (2015) orientam que pensar em

novas formas de aprendizagens requerem viabilizar intervenções planejadas e sistematizadas que considerem a comunicação como ponto central.

Deste modo, priorizar a comunicação de maneira que seja possível oportunizar as crianças com Deficiência Múltipla o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de interação, aumentar o repertório comunicativo, possibilitar a expressão das suas emoções, promover respostas relacionadas com os conceitos apresentados por seus professores e a intensidade da intervenção seja maior ou menor, serão determinantes para melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento desses indivíduos (Carvalho, 2000; Nunes, 2009; Kirk & Gallagher, 1987).

Com estas afirmações pode-se entender que independente dos desafios, e mesmo com poucas respostas comunicativas, é importante o incentivo constante dos educadores de maneira a propiciar o desenvolvimento de novas formas de comunicação para a interação com o meio e aprendizagens de novas habilidades de acordo com as necessidades das pessoas com Deficiência Múltipla.

Ressaltamos que a progressão do desenvolvimento comunicativo perpassa pelas oportunidades e formas alternativas de comunicação (Nunes, 2001; Rocha, 2014). Com isso, permitir o acesso ao recurso da Comunicação Alternativa parece ser uma boa opção para a ampliação e complementação ao atender as necessidades das pessoas com Deficiência Múltipla (Kirk & Gallagher, 1987; Rocha, 2014; Tetzchner et al., 2005). Nesta perspectiva Rocha e Pletsch (2018a) afirmam que a Comunicação Alternativa colabora com a aprendizagem como um elemento que contribui no desenvolvimento de pensamentos mais abstratos. As autoras consideram que a utilização de materiais e estratégias que envolvem recursos como, as miniaturas, contribuem para aqueles alunos com Deficiência Múltipla que apresentam dificuldades na abstração.

Segundo Matos (2017), pensar em estratégias que contribuam com as capacidades comunicativas das crianças com Deficiência Múltipla pode ser uma opção que abarcam as suas necessidades. Deste modo, para a autora as estratégias que poderão atender a essas necessidades serão: a utilização de Símbolos Táteis para a comunicação, a organização de um sistema de calendário e o conto de histórias multissensoriais, poderão contribuir com o desenvolvimento das competências comunicativas e a estabilização dos comportamentos desses alunos.

Conclui-se este tópico salientando a importância de promover o desenvolvimento da comunicação dos alunos com Deficiência Múltipla, pois como vimos contribuirá em diferentes aspectos. Tendo em conta estas informações no próximo tópico descreveremos estudos que discutem sobre a comunicação em âmbito nacional e internacional.



## **1.6 Estudos nacionais e internacionais no âmbito da comunicação de crianças com Deficiência Múltipla**

Os alunos com Deficiência Múltipla ao não apresentarem linguagem verbal podem apresentar outras formas de comunicação como afirma Brasil (2006) “*a maior parte desses alunos não apresenta linguagem verbal, mas podem comunicar-se por gestos, olhar, movimentos corporais mínimos, sinais, objetos e símbolos.*” (p. 24). Portanto, analisar esses comportamentos comunicativos e pensar em maneiras de como os profissionais podem interagir com esses alunos a fim de desenvolver a comunicação é pertinente para este estudo. Destacamos dois estudos que consideramos relevantes considerando as formas de comunicação da criança com Deficiência Múltipla e as intervenções possíveis em relação ao desenvolvimento desta comunicação no que se refere a estratégias e orientações. Optamos por ressaltar tais estudos por estarem em consonância com o aprofundamento da compreensão da comunicação destas crianças.

Nunes (2009) realizou um estudo que teve como objetivo analisar quais eram as formas de comportamentos de crianças com Deficiência Múltipla ao formularem pedidos. Na análise dos dados foram identificados 94% de comportamentos comunicativos manifestados pelas crianças, sendo que 76% de comportamentos comunicativos que envolviam o esquema corporal, incluindo movimentos com o corpo, os olhos, o tronco e as expressões faciais e os 18% restantes foram observadas produções sons vocais, riso, choro, suspiros e uso de consoantes e vogais. De acordo com Nunes (2009) as crianças com Deficiência Múltipla faziam uso de formas de comunicação não simbólica ao formularem pedidos. Foi ainda constatado que raramente os pedidos eram feitos na ausência dos itens que desejavam, estes relacionavam-se com a interação social e com a regulação de comportamentos. Relativamente aos adultos a autora acrescenta que estes demonstravam dificuldades em ter respostas positivas devido as formas de comunicação que as crianças apresentavam pelo que gerava poucas oportunidades comunicativas em consequência as oportunidades de aprendizagem se tornaram escassas. A autora ainda recomenda o uso de tecnologias assistivas, de objetos reais e símbolos pictográficos visando o desenvolvimento das competências comunicativas, principalmente a fazer pedidos.

Maia, Oliveira e Fontoura (2017) discutem sobre a aquisição da linguagem e a inclusão educacional, por meio da utilização de jogos e brincadeiras a fim de facilitar o desenvolvimento da comunicação oral de crianças com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual (cego). No estudo a Deficiência Múltipla é conceituada como pessoas que apresentam duas ou mais deficiências,

afetando o funcionamento do indivíduo pelo que pode gerar comprometimento em seu desenvolvimento global. Para esses autores os profissionais ao trabalhar com essas pessoas enfrentam um desafio, pois as intervenções precisam ser adequadas as necessidades e particularidades de cada indivíduo. Para tanto, afirmam que oferecer experiências significativas, atividades funcionais por meio de diferentes estratégias e de formas alternativas de comunicação parece ser promissor.

Maia, Oliveira e Fontoura (2017) afirmam que as brincadeiras demonstram ser uma boa opção para o desenvolvimento da comunicação oral nas pessoas com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual, pois, a brincadeira é uma atividade que proporciona prazer e com isso facilita a manipulação de objetos e de vivências no ambiente, pelo que trará benefícios a socialização, novas vivências e o desenvolvimento da comunicação. Fizeram parte da pesquisa dois alunos, as atividades lúdicas empregadas foram construção de maquetes visando desenvolver a comunicação e a socialização. Os alunos eram encorajados a descreverem, questionarem, explorarem os espaços que percorreram e a levantar hipóteses sobre novos espaços. Ao final do estudo foi produzido um fichário contendo jogos pedagógicos utilizados com os alunos o qual foi um instrumento para a aquisição de conceitos, quanto as brincadeiras também estavam inseridas no fichário com ilustrações tridimensionais ou com objetos concretos. Os autores concluem afirmando o aumento da comunicação oral e a socialização desses alunos, pois durante as brincadeiras e jogos eles foram encorajados a se colocarem e exporem as suas ideias, ressaltam ainda que foi observado também a melhora na memorização e na apropriação de conceitos.

A pesquisa de Rocha e Pletsch (2018a) confirma que a utilização da Comunicação Alternativa pode ser uma possibilidade para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com Deficiência Múltipla que não se comunicam oralmente. De acordo com as autoras a pesquisa refletiu sobre os aspectos do uso desse recurso com quatro alunos com Deficiência Múltipla na Sala de Recursos Multifuncional. Neste estudo foi empregado a metodologia qualitativa. Os resultados alcançados foram a constatação de que os instrumentos trouxeram benefícios no que se refere ao processo de aprendizagem e ensino para os utilizadores.

Afonso, Maia e Meneses (2019) investigaram como a intervenção com Comunicação Aumentativa e Alternativa se refere à implementação e à avaliação da eficácia nas mediações com crianças e jovens com multideficência e com surdocegueira. Para a sustentação da pesquisa foi realizado uma busca nas bases de dados Scielo, LILACS, PubMed e B-on a fim de encontrarem estudos compatíveis com os objetivos delimitados. Os autores durante o levantamento encontraram 2669 artigos, contudo, para atingir aos seus objetivos selecionaram critérios de inclusão e exclusão

para esses artigos serem analisados. Considerando os critérios foram 3 de inclusão, são: 1- publicações em jornais e revistas científicas; 2- população alvo da pesquisa, ou seja, crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegueira; 3- apenas, estudos a respeito da intervenção no domínio da CAA já os de exclusão foram considerados os seguintes 3 itens: 1- não demonstrar o impacto da utilização da CAA na população alvo do estudo ou a sua ausência; 2- serem artigos de Revisão da Literatura, meta-análises ou artigos de opinião; e 3- as amostras que compunham os estudos fossem constituídas por indivíduos com multideficiência ou surdocegueira com idade superior a 20 anos. Com os critérios de inclusão e exclusão como suporte para a construção da análise do artigo, restaram apenas 9. Ao conduzirem a análise dos estudos encontrados os autores destacaram que 9 artigos estavam em consonância com os objetivos delineados sendo que destes 9, 8 eram relacionados a multideficiência e 1 com a surdocegueira. Na análise dos estudos percebeu-se a utilização de diferentes tipos de CAA nas intervenções, destacam dois estudos com uso dos Símbolos Táteis, foco do nosso trabalho, os demais tipos de CAA foram: VOCA (*Voice output Communication Aid*), uns símbolos gráficos, um “*Picture Dictionaries*” e um programa A-PMT (*Adapted version of Prelinguistic Milieu Teaching*). Os resultados conclusivos da análise dos artigos pelos autores ressaltam aspectos positivos para os participantes dos estudos quanto a utilização da CAA, evidenciando a evolução das competências comunicativas dos indivíduos independente do tipo de CAA utilizada. Vale ressaltar que os autores sinalizam que independente dos benefícios identificados é importante considerar a complexidade e necessidades dos participantes de forma que os estudos evidenciem os impactos do uso da CAA considerando diferentes contextos. Outro aspecto relevante da conclusão deste estudo é a constatação da necessidade de se produzir investigações científicas que proporcionem evidências quanto ao uso da CAA em referencia a compreensão dos profissionais e dos pais e frequência das intervenções.

Os estudos aqui mencionados consideram a importância da comunicação para crianças com Deficiência Múltipla, clarificam que as maneiras de se comunicarem não são convencionais e ainda ressaltam a importância da intervenção do adulto (profissional e família) para o desenvolvimento da competência comunicativa (Afonso, Maia, & Meneses 2019; Maia, Oliveira, & Fontoura 2017; Nunes, 2009; Rocha & Pletsch, 2018a). Esses autores destacam a importância de se considerar estratégias facilitadoras a comunicação e assim contribuir para aprendizagem e para a interação social. As referidas estratégias serão discutidas a seguir.

## **1.7 O conceito de Símbolos Táteis**

Os sistemas com Símbolos Tangíveis podem utilizar objetos que irão simbolizar acontecimentos, miniaturas de objetos e texturas diferentes. O sistema de comunicação tátil mais antigo que se tem registro é o criado por Premack (1971) este sistema foi usado na Grã -Bretanha e nos EUA para ensinar indivíduos com deficiência intelectual ou com autismo. Este sistema é constituído por fichas feitas de plástico, madeira e são diferenciadas entre si pelas suas formas. As fichas são de fácil manuseio e para além da aprendizagem dos signos também era possível combiná-los entre si a fim de construir frases. Alguns Símbolos Táteis foram criados com o objetivo de atender pessoas com deficiência visual, por poderem ser de fácil discriminação e de diferentes texturas podendo ser identificados pelo tato. Por fim, estes signos podem ser em plástico, madeira, formas e texturas diferentes (Tetzcher & Martinsen, 2000).

Explicitar o conceito de Símbolos Táteis garante a compreensão ao que se refere e a quem são os potenciais usuários. Segundo Rowland e Schweigert (1990), Símbolos Tangíveis designam-se por objetos concretos, miniaturas, objetos parciais, figuras que significam ou representam aquilo que se quer comunicar. Rossel e Basil (1998) compactuam desta definição ao afirmarem que os Símbolos Tangíveis são objetos, partes de objetos, miniaturas que se relacionam com o que se quer significar utilizando-os como meio de comunicação. Já Trief et al. (2009, citado por Matos, 2017) acrescenta a seguinte definição: “Símbolos Tangíveis são objetos, partes de objetos com qualidades específicas no que se refere a sua forma, textura consistência podendo ser utilizado para representar pessoas, sítios (lugares), objetos, atividades ou conceitos” (p.11). Matos (2017) acrescenta à definição indicando que os Símbolos Tangíveis por serem um sistema de símbolos concretos podem promover a comunicação expressiva e receptiva. Mirenda (1999) corrobora com as afirmações ao conceituar os Símbolos Tangíveis como objetos reais ou partes de objetos que podem representar pessoas, lugares, atividades, coisas, o que deseja fazer (ação) ou ambiente.

Os Símbolos Tangíveis são promissores em seu uso, pois podem ser de baixa compreensão, requisitam pouco da memória e é de fácil manuseio para o utilizador sendo assim pode-se fazer uso na fase inicial de comunicação por pessoas com comprometimentos cognitivos e por pessoas com deficiência visual (cega ou baixa visão), por serem de fácil discriminação tátil (Pinheiro, 2016; Roche et al., 2014; Rowland & Scweigert, 2000; Torrey, 2020). É importante acrescentar que para Roche et al. (2014) os Símbolos Tangíveis também podem contribuir na função de comunicação, por nomeação, na escolha, protesto e nomeação de atividades.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000) os Símbolos Tangíveis foram inicialmente elaborados para pessoas surdocegas e com deficiência visual (cega ou baixa visão). A discriminação dos Símbolos Tangíveis pode ser fácil pois podem ser de diferentes texturas, tamanhos, tridimensionais ou parciais de objetos. Portanto, com essas atribuições, características e funções os Símbolos Tangíveis também podem ser nomeados como Símbolos Táteis (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Os Símbolos Tangíveis já foram descritos como objetos de referência. De acordo com Matos, (2017) a expressão objetos de referência foi utilizada pela primeira vez por Jan Van Dijk por volta dos anos 60. Destacamos ainda, que o termo objetos de referência por Jan Van Dijk é referido como uma forma de contribuir com a comunicação para pessoas com surdocegueiras e após o estudo de Rowland e Schweigert (1990) origina-se o termo Símbolos Tangíveis e amplia-se o uso para pessoas com Deficiência Múltipla, com deficiência visual, com comprometimentos cognitivos e com dificuldades graves na comunicação (Matos, 2017; Roche et al., 2014; Torrey, 2020). Sobre os objetos de referência Hampson (2014) acrescenta que inicialmente estes eram utilizados com pessoas cegas, contudo neste momento sua utilização alargou-se para pessoas com Deficiência Múltipla e com Deficiência Múltipla sensorial. Este autor acrescenta que os objetos de referência devem fornecer informações a partir do toque; facilitando a interpretação do que significa e por fim deve ser um objeto concreto ligado as palavras que o simboliza.

Manzini e Deliberato (2004, 2006) nessas duas obras escritas para o Ministério da Educação do Brasil descrevem alguns estímulos utilizados nos recursos da comunicação alternativa, destacamos os objetos concretos e miniaturas. Os autores explicitam a utilização dos objetos concretos que se assemelham ao real como forma de representação sendo estes tridimensionais e com características muito parecidas com os reais, ao se referirem as miniaturas, estas representam o objeto real, contudo em um formato menor com o intuito de promover a compreensão de seus utilizadores dentro das vivências e experiências. Ao analisarmos um documento mais atual do Ministério da Educação do Brasil, escrito por Sartoretto e Bercsh (2010) onde descrevem os Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa, no tópico que trata sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa para alunos com surdocegueira e Deficiência Múltipla, os autores descrevem objetos concretos como objetos de referência que contribuirão para a comunicação desses indivíduos.

São apresentados diferentes recursos para a comunicação que podem ser utilizados (Sartoretto e Bercsh, 2010). Além de descreverem as possibilidades de uso dos objetos de referência em consonância com esses recursos ou o uso desses objetos sozinhos. Os autores descrevem os seguintes recursos: cadernos de comunicação, sistemas de calendário e como tipos de símbolos a serem

utilizados são: objetos de referência, objetos de referência desnaturalizado. A descrição feita pelos autores para cada item é apresentada a seguir:

**Cadernos de comunicação:** é definido por um caderno que tem como função o registro das atividades realizadas pelo aluno, como o objetivo, do desenvolvimento da memória, noção de tempo e interação, neste último caso tanto entre os alunos com surdocegueira ou com Deficiência Múltipla e suas famílias. A exemplo: a construção de um caderno de receitas.

**Sistema de calendário:** este recurso irá favorecer a conversação e dará a oportunidade de compartilhamento de informações de mundo. O principal objetivo é contribuir com a participação social desses alunos no meio em que estão inseridos.

**Objetos de referência:** este é um objeto concreto utilizado nos momentos de antecipação das atividades do dia.

**Objetos de referência desnaturalizado:** este objeto se refere a objetos de referência que podem ser colados em cartão de papelão ou madeira o que irá permitir o pareamento com o objeto real que será utilizado na atividade favorecendo o reconhecimento e a identificação.

Considerando os conceitos apresentados até aqui estes possuem pontos em comum, como a concordância de serem devidamente concretos e de fácil percepção tátil. Diante disto considera-se pertinente analisarmos as nomenclaturas mais utilizadas a fim de chegarmos a um denominador comum, pois, independentemente de qual nomenclatura é utilizada compreendem que para ser um Símbolo Tátil é necessário ter o uso minimamente de objetos concretos. Considerando as nomenclaturas mais utilizadas pelos autores Símbolos Tangíveis e Símbolo Tátil, ao verificarmos no dicionário a definição de tangível – o que consegue tocar, que pode ser apalpado pelo toque; Tátil - que se poder tocar, fazer uso do tato. Portanto com essas definições entendemos que é possível nos utilizarmos do termo Símbolos Táteis como definição ampla englobando todos as nuances ao se referir a Símbolos Táteis. Para corroborar esta perspectiva os autores Tetzchner e Martinsen (2000) já afirmaram que os Símbolos Tangíveis podem ser nomeados como Símbolos Táteis.

Os Símbolos Táteis devem ser criados com base nas características, habilidades, experiência da criança que o irá utilizar (Matos, 2017; Roche et al., 2014; Rowland & Schweigert, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2000; Torrey, 2020). Portanto, o interesse do seu utilizador deve ser considerado ao escolher os objetos que irão compor os sistemas de comunicação para que assim gere motivação para comunicar e interagir.

Rolowand e Schweigrt (1990) destacam algumas características que devem ser consideradas na escolha dos Símbolos Táteis: a) os símbolos devem oferecer uma percepção clara com o referente;

b) são permanentes; c) são de fácil manipulação; d) podem ser indicados através de uma resposta motora simples; e) são perceptíveis por meio do tato. Rowland e Schweigert (2000 citado por Matos, 2017) afirmam que os Símbolos Táteis são um subgrupo de símbolos, os quais existem diferentes tipos sendo estes definidos por objetos, partes de objetos, objetos associados, texturas e/ou formas, contornos e fotografias. Portanto, os Símbolos Táteis, progressivamente tomam diferentes formas de representação e abstração.

É imprescindível compreender que os Símbolos Táteis se iniciam com objetos concretos e conforme a evolução do seu uso chega à abstração com sistemas mais complexos. Matos (2017) salienta que os Símbolos Táteis poderá ser uma ponte para a utilização de outros sistemas, pois o aumento da complexidade é considerado em conformidade com o aumento do nível de abstração de seu usuário.

Para a implementação dos Símbolos Táteis, Rowland e Schweigert (1990) descrevem que a sua utilização deve ser iniciada durante a rotina dos alunos, a partir do que descreve como alguns exemplos: os sistemas de calendário concreto, prateleiras de antecipação que segundo esses autores originam -se do trabalho de Jan van Dijk. Portanto, antes de cada atividade o aluno deve ir acompanhado de seu professor ao calendário ou a prateleira para coletar o objeto que será utilizado na próxima atividade, desta maneira o objeto irá contribuir na antecipação da próxima atividade. Os símbolos são organizados da esquerda para direita e o objeto que vem a seguir é o que representa a próxima atividade. Matos (2017) ressalta que a introdução de um novo símbolo deve ser feita após a compreensão do anterior, sendo assim a cada vez que um símbolo novo é introduzido a compreensão deve ser verificada. De acordo com Rowland e Schwigert (1990) é importante o encorajamento da utilização dos símbolos em diferentes oportunidades comunicativas, como por exemplo na escolha de atividades e/ou brincadeiras. Em outras palavras oportunizar que os utilizadores possam fazer uso destes símbolos em diferentes contextos o que irá ampliar suas interações comunicativas.

Para Matos (2017) a rotina é fundamental para a organização da criança tendo em vista que esta terá a oportunidade de antecipar o que irá acontecer em seguida. Portanto, é plausível afirmar que ao garantir a rotina da criança com Deficiência Múltipla esta terá a oportunidade de compreender qual será a próxima atividade e assim poderá se sentir com mais confiança para passar de atividade em atividade.

Hagood (1992) descreve a construção de símbolos táteis para a realidade desta escola do Texas pelos professores que nela trabalhavam com o intuito de contribuir na comunicação de alunos. Segundo a autora os Símbolos Táteis construídos são representações concretas, tem uma base

linguística e é padronizado, funcionando muito bem com alunos que precisam de um sistema de linguagem gráfica, mas que são deficientes visuais, cegos, que demonstrem habilidades simbólicas, exemplificando, um aluno receber uma jarra de suco e ir ao local destinado para fazer o seu lanche. A autora acrescenta ainda que este sistema se difere do sistema de símbolos texturizados descritos por Murray-Branch e Bailey (1998) justamente por ter em sua característica a padronização e a base linguística se aproximando mais dos Símbolos Tangíveis descritos por Rowland e Schweigert (1990).

Brevemente, vale esclarecer que os Símbolos Texturizados descritos por Murray –Branch e Bailey (1998) fazem uso de fichas com texturas como forma de comunicação, sendo conceituado por texturas distintas que representarão, itens, atividades e objetos diferentes. Com essas características os autores acrescentam que estes símbolos podem ser uma maneira mais portátil de comunicação e que atenda às necessidades das pessoas com Deficiência Múltipla e com Deficiência Múltipla sensorial. No entanto, a autora Mirenda (1999) considera que apesar dos símbolos texturizados, ou seja, texturas proeminentes que se refere a algo, terem apresentado eficácia quanto ao seu uso, o indivíduo que o utilizará precisa ter habilidades de motricidade fina proficientes, além de serem de difícil apreensão, por serem abstratos e com isso, ser uma desvantagem na sua utilização. Por fim, fica esclarecido a diferenciação dos Símbolos Texturizados para os Símbolos Táteis tanto na sua caracterização como também seus utilizadores, pois os primeiros abarcam somente os indivíduos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual que demonstrem habilidades de motricidade fina.

De acordo com Hagood (1992) os Símbolos Táteis são indicados na implementação inicial da rotina, em livros de comunicação, com dispositivos de saída de voz e em atividades. De acordo com a autora os símbolos são montados da esquerda para direita ou em uma sequência vertical, seu uso visa a ampliação das habilidades comunicativas. Os Símbolos Táteis têm base linguísticas, pois seu fundo é codificado podendo ter uma cor e/ou formato a fim de representar categorias distintas e acrescenta-se ainda texturas diferentes com alguma pista perceptível.

Para implementar os Símbolos Táteis descritos anteriormente por Hagood (1992) devemos abordar a seguinte estratégia, iniciar com os objetos concretos para depois passar para as fichas táteis mais abstratas, assim como, também afirma Matos (2017) é importante que a transição seja feita por meio da rotina para que a correspondência e finalidade do Símbolo Tátil seja compreendida pelo usuário. Haggod (1992) assim como Matos (2017); Rowland e Schweigert (1990) já afirma que a introdução de um novo símbolo só deve ser feita mediante a compreensão e apreensão do símbolo anterior e ressalta a necessidade de oportunizar interações comunicativas de maneira a propiciar a utilização do que está sendo aprendido. Por fim, para os usuários de Símbolos Táteis é importante



compreenderem que os objetos concretos, partes de objetos podem representar diversas atividades (Hagood, 1992).

## **1.8 Estudos sobre o uso de Símbolos Táteis com crianças com Deficiência Múltipla**

A descrição dos benefícios do uso de Símbolos Táteis com crianças com Deficiência Múltipla, com Deficiência Múltipla associada a Deficiência Visual e com Deficiência Intelectual, ainda é muito incipiente, pois, são poucos os estudos que se dedicam a esta temática. De acordo com Matos (2017) são poucas as investigações encontradas em âmbito nacional e internacional relacionados a utilização dos Símbolos Táteis com crianças com Deficiência Múltipla. Mesmo com esta questão da escassez, nos próximos parágrafos ressaltaremos alguns estudos que destacam os benefícios dos Símbolos Táteis, bem como, a implementação, a identificação e a utilização.

A pesquisa conduzida por Rowland e Scheweigert (2000) que tratou do uso de Símbolos Táteis avaliou por um período de 6 meses, a implementação destes símbolos com 41 crianças com deficiência intelectual, durante o estudo foi considerado as preferências individuais de cada participante. Os Símbolos Táteis foram empregados em diversos momentos da rotina dos participantes com a intenção de fazerem solicitações. Os resultados encontrados no estudo demonstraram que 35 crianças aprenderam a utilizar os Símbolos Táteis para fazerem solicitações, 5 conseguiram utilizar símbolos abstratos e as que expressavam maior comprometimento aprenderam um número reduzido de símbolos. Os autores Rowland e Schweigert (1990) chegaram à conclusão de que os Símbolos Táteis são benéficos as crianças com Deficiência Múltipla e com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual, que apresentem comprometimentos na fala, pois, o nível de abstração exigido é menor em comparação com outros sistemas mais complexos, a exemplo o Bliss, requisitando menos da memória desses indivíduos.

O estudo de Trief (2007) contribui para o nosso trabalho, ao descrever sobre a implementação e identificação de símbolos utilizando Símbolos Táteis a fim de contribuir com a comunicação. Trief (2007) descreveu a participação de 25 crianças com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. A implementação dos Símbolos Táteis foi realizada no contexto escolar, ou seja, na rotina dos participantes levando em consideração a transição de uma atividade para a outra. Durante a participação na pesquisa os símbolos foram apresentados as crianças e a elas era solicitada a identificação dos Símbolo Tátil correspondente com a atividade a ser realizada pela criança, mais

especificamente, eram dispostos três símbolos dentre eles o relacionado com a atividade e os participantes deveriam identificar o símbolo da atividade. A pesquisa chegou à conclusão de que com esta implementação os participantes aumentaram seus níveis de expressão, de escolhas e melhoraram a compreensão das rotinas, pois, a comunicação e as interações comunicativas proporcionam a criança oportunidades de interagir e expressar seus desejos e necessidades.

Já no estudo de Trief, Cascavella e Bruce (2013) foi feito um rastreamento quanto a identificação e a utilização dos Símbolos Táteis por parte dos participantes. Neste estudo foram 43 participantes com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual todos dentro do ambiente escolar. Ao descreverem sobre a implementação dos Símbolos Táteis, primeiro foram selecionados símbolos padronizados e individualizados que fizessem sentido aos participantes, já no segundo passo implementaram os símbolos na rotina dos participantes, por meio do calendário, de maneira a orientar e organizar a rotina de transição de diversas atividades. Os participantes foram estimulados a fazerem solicitações referentes a objetos, a presença de pessoas, escolhas de atividades e a guiar a atenção. Os autores chegaram à conclusão de que houve o aumento gradativo das competências comunicativas, os participantes que apresentavam independência motora expressaram um maior ganho comunicativo, já os participantes com quadros mais severos alcançaram a identificação, dos Símbolos Táteis de maneira progressiva.

Analisando os dois estudos mencionados anteriormente (Trief, 2007; Trief, Cascavella, & Bruce, 2013) é possível identificar o foco de ambos na implementação dos Símbolos Táteis levando em consideração as necessidades individuais dos participantes com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual e a relevância da implementação em momentos de rotinas e transição de atividades. Concluindo com a exposição dos benefícios para o desenvolvimento de competências comunicativas ao utilizar os Símbolos Táteis. Sendo assim, conforme afirma Snell et al. (2010) citado por Trief et al. (2013) as crianças com Deficiência Múltipla devem ser oportunizadas a experimentarem as rotinas escolares, da mesma maneira que as crianças de desenvolvimento típico.

Ali, MacFarland e Umbreit (2011) descreveram a eficiência do uso de Símbolos Táteis com o PECS, tomando como base ensinar habilidades de solicitação a crianças com Deficiência Múltipla e crianças com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Participaram quatro crianças com idades entre 7 a 14 anos, para cada um dos participantes foi construído placas com partes de objetos e também foi utilizado objetos tridimensionais, objetos inteiros ou parciais, todos com a funcionalidade de ensinamento de solicitações. Tendo em vista que o PECS é utilizado para o ensino de habilidades funcionais de solicitação, os autores consideraram incluir os Símbolos Táteis levando em conta as

necessidades dos participantes, com isso concluíram que os quatro participantes se beneficiaram com a inclusão dos Símbolos Táteis, pois, aprenderam habilidades de solicitação e generalização após a intervenção com a adaptação do PECS. Os autores afirmam que os resultados encontrados foram promissores com isso recomendam que sejam realizadas novas pesquisas com a temática da pesquisa.

Roche, Sigafos, Lancioni, O'Reilly, Green, Sutherland, Meer, Schollosser, Marschik e Edrisinha (2014) analisaram estudos que considerassem a utilização de Símbolos Táteis para fins de comunicação. Dos 9 estudos analisados, verificou-se que o conceito de Símbolos Táteis é definido por objetos tridimensionais, inteiros ou objetos parciais. Os objetivos da análise dos estudos foi delimitar o intervalo que os Símbolos Táteis foram ensinados a fim de desenvolver a comunicação, descrever o intervalodas habilidades comunicativas ensinadas a partir destes símbolos, alinhar os procedimentos utilizados nas intervenções e por fim o sucesso dessas. Com a análise minuciosa dos estudos com base nos objetivos descritos chegaram à conclusão de que o uso dos Símbolos Táteis, possibilitou aos participantes a aprenderem a fazer uso destes símbolos com intenções comunicativas, ressaltam ainda que seu uso é promissor em a quando se refere a crianças com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual que requerem a Comunicação Aumentativa e Alternativa, considerando as devidas adaptações. Por fim é sugerido novos estudos que envolvam a temática para avaliar replicações do estudo, a generalidade e a adaptação do uso de Símbolos Táteis como forma de comunicação para pessoas com Deficiência Múltipla, Deficiência Múltipla associada à deficiência visual e por fim para crianças com comprometimentos no desenvolvimento.

Segundo Matos (2017) os Símbolos Táteis têm grande valia, pois, contribuem para uma intervenção comunicativa promissora. A a autora elaborou um projeto a fim de intervir junto a um aluno com Deficiência Múltipla associada a deificiência visual, com o objetivo de analisar as contribuições da utilização dos Símbolos Táteis no desenvolvimento das capacidades comunicativas e na melhora do comportamento. Os resultados alcançados pela autora se referem ao aumento de manifestações comunicativas dos participantes, bem como a regulação dos comportamentos estes últimos no inicio do estudo se mostravam menos positivos.

Torrey (2020) descreve sobre o uso de Símbolos Táteis no apoio a comunicação de crianças com distúrbios graves na comunicação e que são incapazes de utilizarem símbolos abstratos. A autora realiza um trabalho com crianças com deficiência visual que estão nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, na *Early Learning Center da Perkins School for the Blind*. Os Símbolos Táteis são expostos pela autora como um apoio ao desenvolvimento de habilidades comunicativas em

crianças com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual. Na conclusão de seu estudo indica os benefícios desse recurso como: a possibilidade de fazerem escolhas, nomeação e contribui na mudança dos comportamentos inadequados e considera ser uma mais valia para o acesso dessas crianças ao currículo e valida que os símbolos podem ser trabalhados aos poucos levando em conta os interesses e a percepção das crianças para assim chegar a novas experiências, já que algumas dessas crianças demonstram dificuldades com texturas ou com o manuseio das mãos.

Hagood (1992) expõe sobre um programa desenvolvido que consiste em um sistema de comunicação com Símbolos Táteis com base na realidade da escola em que trabalha que recebe alunos com deficiência visual e alunos com surdocegueira. Neste sistema foram utilizadas representações concretas e abstratas. Os Símbolos Táteis contribuirão nas interações com outros alunos e em atividades no contexto escolar. Hagood (1992) conclui que percebeu êxito junto aos alunos inseridos no programa, pois o uso dos Símbolos Táteis demonstraram ser uma forma valiosa para melhorar as competências de comunicação.

Para concluir, as pesquisas aqui apresentadas mostram o potencial de utilização do uso dos Símbolos Táteis, considerando os benefícios elencados como o aumento das competências comunicativas e a melhora nos comportamentos. Os estudos também demonstram a importância de considerar as características, necessidades e interesses das pessoas com Deficiência Múltipla para melhores resultados. Sendo assim, com o Capítulo I detalhamos a base teórica do nosso estudo e assim apresentamos seguidamente o Capítulo da metodologia utilizada nesta investigação.

## **Capítulo II- Metodologia**

Neste capítulo será abordada a metodologia utilizada neste estudo. Foi adotada uma perspectiva metodológica qualitativa e está baseada nos pressupostos teóricos de Almeida e Freire (2017) e Coutinho (2013). Já para o desenho da pesquisa, destacamos a caracterização dos participantes, o instrumento de recolha de dados construído para a pesquisa e por fim a análise e apresentação dos dados, utilizamos como suporte teórico os autores (Bardin, 2016; Coutinho, 2013; Moura & Ferreira, 2005).

### **1- Opção metodológica**

Almeida e Freire (2017) ao abordarem sobre a metodologia qualitativa afirmam que esse tipo de estudo parte do princípio da interpretação dos comportamentos e fenômenos estudados. Sendo assim, os autores pontuam três princípios para este estudo: a) a importância da experiência como um conhecimento; b) o estudo a partir da perspectiva do outro; c) o interesse em conhecer como as pessoas experimentam e interpretam o mundo social (Almeida & Freire, 2017).

Coutinho (2013) conceitua a pesquisa qualitativa como um estudo que investiga não só os comportamentos, mas sim as situações, as intenções os significados que as permeiam, contribuindo com a diversidade e a riqueza das informações investigadas. Considerando as colocações de Almeida e Freire (2017) e de Coutinho (2013), a escolha desta metodologia nos parece mais adequada, já que tivemos a intenção de explorar as ações, as situações, interações que envolveram os professores que atuavam com o desenvolvimento comunicativo de crianças com Deficiência Múltipla a partir da possibilidade de utilização de Símbolos Táteis. Esta opção metodológica nos permitiu prosseguir um caminho que pudéssemos atingir as metas delineadas neste projecto de investigação.

### **2 Desenho da Investigação**

Primeiramente traçamos um plano para a pesquisa com o intuito de consolidá-lo tomando por base os objetivos, já descritos na seção anterior. Ressaltamos que o planejamento poderia ser alterado ou ajustado de acordo com as circunstâncias que fossem aparecendo ao longo do estudo, uma vez que

a pesquisa qualitativa permite ao investigador flexibilidade e o dinamismo nas situações com seus participantes (Coutinho, 2013).

A finalidade deste estudo é analisar a utilização dos Símbolos Táteis pelos professores do Ensino Fundamental e do Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla do Instituto Benjamin Constant, na Cidade do Rio de Janeiro, Brasil, no apoio as crianças com Deficiência Múltipla de modo a contribuir com o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Com base, na análise que será feita neste estudo em relação ao uso dos Símbolos Táteis que os professores fazem durante sua prática pedagógica entre crianças com Deficiência Múltipla a fim de desenvolver competências comunicativas, delineamos os seguintes objetivos:

- Analisar se os professores que trabalham no Instituto Benjamin Constant, uma escola pública federal, na Cidade do Rio de Janeiro conhecem e utilizam os Símbolos Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla;
- Conhecer quais os Símbolos Táteis que são usados pelos professores a fim de desenvolver competências comunicativas em crianças com Deficiência Múltipla no contexto escolar.

Até aqui pontuamos sobre a escolha metodológica e apresentamos a finalidade e os objetivos. Para nos aprofundar na investigação nos próximos tópicos trataremos sobre os participantes, o instrumento de recolha de dados, análise e apresentação dos dados e os critérios de confiança.

## **2.1 Participantes**

Consideramos fundamental esclarecer quem são os participantes dessa pesquisa, pois a escolha deles é essencial para uma investigação a partir das informações que forneçam. Essas informações serão significativas e contribuirão para atingir os objetivos desse estudo (Almeida & Freire, 2017). Coutinho (2013) valoriza a importância dos participantes na investigação qualitativa ressaltando que a recolha de dados será viabilizada por estes indivíduos. Com isso é relevante a definição criteriosa dos integrantes que participaram do estudo pelo investigador.

Coutinho (2013) aponta a amostragem criterial, como uma possibilidade de o investigador ter a noção de quem serão os participantes com base em parâmetros bem definidos. Esta amostragem parece ser a mais apropriada a pesquisas de abordagem qualitativa, visto que a autora ressalta uma vantagem desse tipo de amostra que é a adaptação fácil ao estudo.

Assim sendo, os critérios definidos para os participantes deste estudo foram: o fato de trabalharem ou já terem trabalhado ministrando aulas, no atendimento educacional especializado ou no apoio com crianças com Deficiência Múltipla, em contexto escolar, ou seja, em uma instituição especializada, sendo no caso deste estudo de investigação, o Instituto Benjamin Constant.

Com isso, foram recrutados seis professores considerando os critérios acima mencionados. Três deles são professores que trabalham ministrando aulas para turmas do Ensino Fundamental e os outros três professores desempenham atividades relacionadas ao atendimento e apoio no setor de Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla associada à deficiência visual.

## **2.2 Instrumento de recolha de dados**

Neste estudo foi estabelecido como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada que segundo Coutinho (2013) é um recurso abrangente. Coutinho (2013), Moura e Ferreira (2005), afirmam que a entrevista semiestruturada consiste em um bloco de tópicos, um roteiro de perguntas ou perguntas previamente estabelecidos que serão abordadas na situação concreta da entrevista (Coutinho, 2013; Moura & Ferreira, 2005). Esse instrumento de recolha de dados permite que o investigador tenha interação com o entrevistado se enriquecendo com informações adicionais. De acordo com Coutinho (2013) as entrevistas podem ser realizadas presencialmente, ou seja, face a face, podem ser por telefone ou pela internet em plataforma *on line*. Independentemente da maneira que a entrevista seja realizada, é importante que esta seja gravada e seu conteúdo transcrito e apresentado ao participante para a validação das informações (Coutinho, 2013).

Almeida e Freire (2017) em conformidade com as afirmações anteriores, explicam que ao aplicar a entrevista todas as verbalizações/declarações dos participantes devem ser registradas para serem analisadas. Funcionando como um recurso para identificar todas as evidências, dificuldades e facilidades em relação aos itens abordados. Pois, depois da coleta e da validação dos dados da pesquisa obtidos nas entrevistas, ou seja, os resultados, fundamentarão os procedimentos utilizados na

análise de conteúdo descrito por Bardin (2016). Sobre esta etapa descreveremos mais a fundo no tópico que diz respeito aos procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Com base na fundamentação metodológica de Almeida e Freire (2017) e Coutinho (2013) a investigadora com a supervisão da orientadora elaborou o guião de entrevista semiestruturada (ver Anexo D) em consonância com a finalidade do estudo para ser utilizado de maneira a orientar e nortear as entrevistas que foram realizadas.

Durante a realização da entrevista fizemos o uso da plataforma *Zoom, on line*, pois, possibilitou a participação dos profissionais envolvidos no estudo. Com o uso desse recurso foi possível o agendamento prévio da entrevista em acordo com os horários disponíveis, assim como a gravação e a interação entre a investigadora e os participantes.

## **2.3 Análise e Apresentação de Dados**

Antes de se iniciar a recolha de dados vale esclarecer que o estudo foi submetido aos procedimentos de autorização da pesquisa em Portugal e no Brasil. Em Portugal, o projeto de dissertação de mestrado foi aprovado, com data de 1 de abril de 2020, pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho. No Brasil, dada a peculiaridade da pesquisa realizada no Instituto Benjamin Constant, antes de submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa [CEP], que é realizado na Plataforma Brasil, há necessidade de uma carta de anuência (ver Anexo A). Só então é gerado um parecer de autorização de número 4.566.899 garantindo a ética em pesquisa (ver Anexo B). Com a autorização, com data de 09 de março de 2021, em mãos a pesquisa pode ser iniciada de fato.

O primeiro passo para a realização dessa pesquisa foi o recrutamento dos professores. As entrevistas foram realizadas em períodos da manhã ou da tarde dependendo da escolha do professor. Elas duraram cerca de 40 minutos: com alguns professores se estendeu um pouco mais, por motivos distintos como a intermitência do sinal da internet, pelo que foi necessário a espera pela estabilização e a devida continuação da entrevista e o outro motivo por que o profissional tinha o interesse de esmiuçar as informações.

Para realizar as entrevistas relativas a essa pesquisa os professores autorizaram sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo C). Este termo foi lido e explicado minuciosamente a cada um dos entrevistados. Isso lhes garantiu a ética e a



confiabilidade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido citado logo acima foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, no Brasil. A seguir, foram realizados os encontros remotos por meio da plataforma *on line*, Zoom, para que fossem feitas as entrevistas, respeitando a disponibilidade de cada professor que participou voluntariamente do estudo. Os dados foram transcritos e encaminhados via correio eletrônico a cada participante para a validação de suas informações possibilitando o desenvolvimento de uma nova etapa do trabalho que é a apresentação e análise dos dados (Coutinho, 2013).

Para fundamentar teórica e metodologicamente a análise dos dados dessa pesquisa, utilizamos os autores Bardin (2016), Coutinho (2013), Malheiros (2011), Moura e Ferreira (2005). No Capítulo III apresentaremos os passos dessa etapa.

### **3 Critérios de Confiança**

Para o estudo de cunho qualitativo, a preocupação do investigador deve relacionar-se com a confiabilidade da investigação, com o propósito destacar as estratégias que devem ser utilizadas para validar o estudo apresentaremos cada um dos critérios. Nesta perspectiva, Coutinho (2013) afirma que o termo, confiabilidade, sugere que o modelo qualitativo com seus critérios propiciará um rigor de confiança e credibilidade nos resultados obtidos na pesquisa. Da mesma maneira, Bardin (2016) entende que os procedimentos adotados na investigação qualitativa de forma minuciosa e criteriosa conferem resultados que poderão garantir consequências válidas e que ainda possam ser alcançados em outras análises. Diante disso iremos esclarecer cada um dos critérios necessários para facilitar a compreensão dos caminhos que envolveram a confiabilidade do estudo.

Coutinho (2013) esclarece que o primeiro critério, credibilidade, pode ser entendido como a capacidade de reprodução dos pontos de vista dos participantes na pesquisa, ou seja, refere-se à construção do investigador o mais próximo da realidade que foi investigada. Por isso, nesse estudo esse critério é qualificado na transcrição dos dados colhidos nas entrevistas realizadas.

O segundo critério, transferibilidade, diz respeito a possibilidade dos resultados que foram obtidos na pesquisa serem empregados em contextos diferenciados. Trata-se de um critério relacionado as respostas colhidas nas entrevistas feitas aos participantes do estudo e que foram aplicadas e analisadas, em um procedimento fundamentado nas teorias de Bardin (2016) e Coutinho (2013), contribuindo para o resultado categorial da pesquisa.

Dando continuidade a descrição dos critérios de confiabilidade, o terceiro critério, consistência, alardeado por Coutinho (2013), apresenta a premissa de que os investigadores externos podem reproduzir a metodologia utilizada pelo pesquisador. Assim sendo, o critério de consistência está em consonância com a metodologia utilizada no processo investigativo e com o momento em que os participantes tomaram ciência e acataram a proposta do trabalho por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo C).

Por último temos o critério da aplicabilidade ou confirmabilidade, que de acordo com Coutinho (2013), consiste na confirmação de todo o processo desenvolvido na presente pesquisa possibilitando também que outros pesquisadores direcionem a construção de seus trabalhos de forma semelhante. Aproveitamos para acrescentar que o conteúdo desse estudo tem relação direta com a metodologia e a análise dos resultados obtidos a partir das respostas colhidas nas entrevistas e finalizando com os argumentos conclusivos. Assim, diante dessa reflexão é possível confirmar, a ligação direta do critério de aplicabilidade com o de credibilidade, uma vez que é por meio das conclusões que possibilitamos a reprodução metodológica de novas análises em outros contextos.

### **Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados**

No capítulo que se segue apresentamos os resultados obtidos na análise das entrevistas realizadas com a finalidade de proporcionar reflexões neste estudo. Os teóricos utilizados para tal foram os que fundamentaram a metodologia aplicada no tratamento dos dados (Bardin, 2016; Coutinho, 2013; Malheiros, 2011; Moura & Ferreira, 2005).

Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), para estabelecermos uma relação entre a opinião dos entrevistados e o referencial teórico descrito no Capítulo I e a partir das respostas descobrir pontos que se aproximam, constatações e divergências com a teoria. Baseado nas informações colhidas foram criadas categorias de análise, a começar pela compreensão e exploração, agrupando as respostas comuns, o que facilitou a interpretação e descrição dos resultados (Bardin, 2016; Coutinho, 2013; Moura & Ferreira, 2005).

A análise de conteúdo é um método utilizado para a exploração de um texto, seja ele contado ou escrito; composto por um conjunto de etapas que permitirão uma verificação sistemática seguida de uma comparação posterior do material textual (Coutinho, 2013). Numa sequência os dados são tratados e analisados, conforme orienta Bardin (2016) e Coutinho (2013) o método, consiste em três fases cronológicas, a saber, pré análise; exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016).

De acordo com Bardin (2016) as etapas citadas acima são essenciais para que a análise esteja adequada. Diante disso consideramos esclarecer brevemente cada uma delas. A pré-análise consiste na organização e separação do material considerado relevante que será utilizado para o estudo. A organização desse conteúdo é feita mediante a leitura flutuante, que é quando em contato com o texto se tem as primeiras impressões e observações da leitura, e posteriormente é feita a criação de indicadores, que se relacionam com a frequência de determinada temática disponibilizada no texto (Bardin, 2016). Coutinho (2013) ressalta que nesta fase da Pré-análise a delimitação das semelhanças e dos contrastes dependem diretamente dos objetivos da pesquisa e dos indicadores estabelecidos. Sobre essa etapa Malheiros (2011) destaca que quando o investigador faz a transcrição dos dados, já é realizada uma leitura prévia e a mesma contribui para explorar preliminarmente as informações colhidas.

Destacamos que Malheiros (2011) denomina uma das etapas da Pré-Análise diferente de Bardin (2016). Para o primeiro autor é leitura superficial e já para o segundo autor leitura flutuante. Os

dois tem o mesmo propósito e significado tendo apenas como diferença a nomenclatura. Após a leitura superficial que proporciona o domínio fundamental do assunto, passamos para a construção das próximas etapas da análise.

Relacionamos a etapa de exploração do material, com a conversão dos dados coletados em indicadores e posteriormente a criação de subcategorias e categorias, nesta fase contamos com o trabalho de esmiuçar os dados. Para a finalização do método temos a etapa nomeada de tratamento dos resultados, nesta o material é sistematizado e analisado mediante os blocos categóricos criados (Bradin, 2016; Coutinho, 2013; Malheiros, 2011).

Baseada na teoria explicitada (Bradin, 2016; Coutinho, 2013; Malheiros, 2011) iniciamos o tratamento de dados, o que implicou em estabelecer uma sequência organizacional e assim chegar à elaboração de uma síntese com os resultados alcançados. Após esta organização faremos a discussão dos dados nos apoiando na teoria exposta e posteriormente concluindo com as impressões da autora desse estudo.

### **3.1 Apresentação dos Dados**

Com a descrição anterior dos procedimentos metodológicos, prosseguimos com a análise dos dados. Conforme orienta Bardin (2016) iniciamos com a transcrição das respostas dos participantes e a leitura minuciosa de cada uma. Neste tópico apresentaremos os resultados do trabalho de investigação em que está exposto de maneira descritiva, as perspectivas dos participantes.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes utilizamos letras e números como forma de identificação. Vale destacar que apesar de não termos realizado uma pergunta sobre gênero foi possível observar no momento das entrevistas que todos os participantes são mulheres. Ressaltamos que as perspectivas das participantes foram a base para as categorias e subcategorias que emergiram na análise das entrevistas, com a finalidade de facilitar o posterior cruzamento dos dados. Salientamos que relativamente a nomenclatura da Comunicação Aumentativa e Alternativa utilizada nesta parte do trabalho foi a condizente com o país, Brasil, onde foram realizadas as entrevistas, portanto encontraremos Comunicação Alternativa e Ampliada.

## **Perspectiva dos participantes**

### **Participante E1**

Conheci E1 no nosso percurso de trabalho na Instituição. Considerando a sua experiência prioritariamente no atendimento a alunos do 6º ao 9º ano considerei que pudesse ser uma mais valia para a investigação.

### **Perfil Profissional**

E1 tem “29 anos” e o seu tempo de experiência como professora começou a bastante tempo pois “comecei a dar aula já a mais tempo mais uns 11 anos por aí”. A função profissional atual é “professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico em Deficiência Múltipla é o nome do cargo né, e aí a gente trabalha com crianças com Deficiência Múltipla dentro do IBC” e E1 informou que exerce esta função a “6 anos”. Quanto a formação académica a profissional explica que é formada em “em Letras Português Literaturas”.

## **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

A compreensão do conceito perpassa pelo fato da participante “não sabia que o nome disso era Comunicação Alternativa” ainda ressalta que o conceito envolve símbolos, mas principalmente o Tátil pois de “uma forma geral não só do Símbolo, né mais especificamente do Tátil né, por causa da deficiência visual...”.

### Conceito de Símbolos Táteis

E1 na sua resposta sobre essa questão compreende que os Símbolos Táteis são um facilitador que poderá representar algo que será comunicado pela criança, nas palavras de E1 “os Símbolos Táteis são representações imagino eu, né, sou representações éééé que correspondem a algo que a criança quer comunicar...”. Ainda se referindo a conceituação E1 indica que “dentro de um trabalho com uma criança a gente institui que aquele símbolo vai significar determinada coisa...”, portanto, os símbolos no seu entendimento terão o significado daquilo que previamente será determinado para trabalhar com o aluno em alguma atividade.

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Para E1 a relação existente entre os conceitos se refere aos Símbolos Táteis serem “um instrumento da Comunicação Alternativa”. No entanto, ressalta que “conhecia muito pouco da Comunicação Alternativa” e passou a conhecer ao frequentar palestras onde as temáticas tratavam

sobre a Comunicação Alternativa, porém ao pensar na sua realidade profissional não havia aplicabilidade, por suas palavras: “quando passei a ir a eventos que palestrantes falavam sobre Comunicação Alternativa eu comecei a ver que o que eles falam eu não conseguia aplicar no meu dia-a-dia com crianças deficientes visual, então as pessoas conhecem muito o que é comunicação alternativa mas o instrumento, né ele não é aplicado na grande maioria das vezes para a minha realidade”. Outro ponto destacado por E1 é que os Símbolos Táteis “eu acho que é um instrumento” na sua visão são desconhecidos e na grande maioria das suas participações em congressos e simpósios como profissional da educação ele “não é citado as pessoas não conhecem muito esse tipo de comunicação esse instrumento da comunicação”.

#### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Quanto a aquisição de conhecimento sobre os conceitos a participante E1 afirma que sobre a Comunicação Alternativa e Aumentativa já frequentava simpósios e congressos que tratavam sobre esse assunto. Relativo aos Símbolos Táteis E1 deixa claro que por meio de trocas entre os profissionais foi o caminho para a aquisição do conhecimento, pois, afirma que “a pouquíssimo tempo que eu digo agora assim em três meses atrás eu conheci um trabalho” e de acordo com E1 a partir do conhecimento deste trabalho foi possível ter contato “sobre símbolos táteis que é de uma professora lá do IBC”.

#### **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Para E1 os Símbolos Táteis é uma contribuição. Acrescenta ainda que utiliza “a gente já faz o uso de alguns” como “um recurso que a gente utiliza na nossa aula muitas vezes, mas que nem sempre a gente consegue chamar isso”, pois a partir do momento que passa a “chama isso de símbolo” é uma maneira de esquematizar e fica mais fácil de orientar o responsável. Por fim E1 complementa que acredita que a maioria das pessoas “já conhece, utiliza, mas não sabe que o nome disso é símbolo”.

#### **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

##### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

O trabalho realizado por E1 é um atendimento individualmente que eram cerca de “10 alunos”. Dos alunos atendidos a grande maioria do seu público eram adolescentes que frequentavam

do “6° ao 9 ° ano” e a o mesmo tempo E1 também atendia aluno que ainda não se comunicavam oralmente e outros que tinham uma “comunicação funcional, ou seja, ele já conseguia me pedir alguma coisa éé, então era um público bem diverso”. Devido a pandemia E1 informou não saber todas as características dos alunos, mas foi possível informar algumas que lembrava, portanto, alguns alunos demonstravam dificuldades com a interpretação de textos, auxílio para uma “leitura mais dinâmica para entender a pergunta, né, questão de interpretação”, já outros alunos tinham a necessidade de que os atendimentos se relacionassem com a funcionalidade, no que se refere a outros caminhos para alfabetização necessitando “descobrir outros recursos”. E1 acrescenta que alguns alunos não tem o diagnóstico de autismo “muitos deles tem características autistas mas não tem é o diagnóstico fechado ééé ou também não tem o diagnóstico fechado de deficiência intelectual” por esse motivo segundo E1 os atendimentos eram pautados nas necessidades específicas de cada aluno e como E1 atende muitos alunos das séries finais o maior “foco da grande maioria deles não era mais de alfabetizar ainda que houvesse um trabalho de alfabetização paralelo, mas muito mais sanar algumas funcionalidades que eles não tinham pegado até aquele momento mas que eles precisam para ir para o ensino médio”.

Em relação às dificuldades de se comunicar com seus alunos E1 relata que a ausência de comunicação é frustrante justamente “quando não consigo estabelecer éééé uma comunicação pratica”, pois, “alguns alunos não conseguem desabafar a dor que eles estão sentindo”, com isso muitas vezes os alunos só têm uma “comunicação básica” que se reflete a conseguirem indicar se querem ir ao “banheiro” ou se querem “comida”. Portanto, para E1 a maior dificuldade é de “estabelecer uma vez que ele tem uma comunicação bem básica é estabelecer esse além, às vezes é um pouco importante dependendo da minha observação”. Na visão de E1 a evolução dos alunos é percebida “sutilmente” por meio do “rosto deles mesmo quando a gente fala assim a então era isso que você queria?” e a sinalização desse aluno vem a partir de “um sorriso”, “levantar e pular, que seja naquele dia não me beliscar”. Outro aspecto sobre a evolução pontuado por E1 perpassa pelo fato do entendimento que essa comunicação “se manifesta de maneiras muito variadas” e necessitam de “observação” para que assim possa “saber que deu certo”.

#### Alunos com Deficiência Múltipla

E1 afirmou que já trabalhou com alunos com Deficiência Múltipla.

#### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

Para E1 a maior dificuldade em trabalhar com alunos com Deficiência Múltipla “é a comunicação”. E1 entende como desafiador “fazer com eles se entendam”, a ajudar a compreender que eles têm a atenção de E1 e que podem se comunicar nas suas “mais diversas formas”. Outro

aspecto pontuado por E1 como desafiador ao trabalhar com criança com Deficiência Múltipla “é o fato de que você não pode se prender a uma característica específica” e por esse motivo na visão de E1 não é possível utilizar algo “padronizado”, porque diversas questões podem interferir no comportamento do aluno sendo assim importante “observar e ver o que serve para aquela criança e não para outra”. No que se refere a trabalhos E1 esclarece que é possível ter inspiração em outros trabalhos, no entanto, “você nunca vai poder usar a mesma coisa que usou para um e para o outro”.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

Na perspectiva de E1 o que contribui para o desenvolvimento comunicativo é a “observação” e considera um ponto “primordial para qualquer trabalho que seja feito” com o aluno com Deficiência Múltipla. E1 destaca que criar materiais didáticos como “por exemplo os símbolos na comunicação alternativa” “é o que faz com que de certo”, já que como afirma E1 o material é individualizado e pensado especificamente para um determinado aluno.

#### Família e o desenvolvimento comunicativo

Na perspectiva de E1 é importante na relação com a família a parceria, por este motivo E1 esclarece que “tento deixar bem claro é que é fundamental essa parceria”, mas também afirma que tenta não deixar a família “frustrado se não conseguir se naquele dia não der para fazer tudo bem” ao se referir as atividades.

E1 também esclarece que “assim como a gente tem alunos e alunos, tem famílias e famílias”, neste sentido tem famílias que são mais “receptivas” e dão continuidade ao trabalho desenvolvido em casa, contudo tem famílias que “são rudes com você, mas que fazem o que você pede para que faça e você continua com o trabalho em casa e ao mesmo tempo tem gente que é parceira”. Por isso, E1 afirma que as famílias têm diferenças.

#### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Na perspectiva de E1 a Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizada, porém “a gente não chama na grande maioria das vezes de Comunicação Alternativa e Ampliada”. De acordo com E1 a família e os professores “acham que fez uma descoberta” e “ai esquece na próxima aula de usar de novo, então eu acho que utilizam”.



## **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

### Utilização dos Símbolos Táteis

E1 afirma que faz uso dos Símbolos Táteis “eu uso bastante quando vou fazer alguma atividade de iniciação”. Para E1 dentro do contexto das atividades os objetos utilizados trazem significados “é por exemplo a folha, né, então as folhas vezes com o isopor atrás já significa que a gente vai fazer uma atividade de furar esse isopor, o giz de cera né, então o giz de cera para uma atividade de desenho”. E1 também relacionou o uso dos Símbolos Táteis aos alunos fazerem pedidos e escolhas, pois afirma que “já tiveram alunos que eu utilizei éééé um talher para no final aprender que depois da aula iria comer éééé copo, né, copo descartável que é uma coisa muito boa para que ele peça água”. Sendo assim os símbolos utilizados eram aqueles do “dia a dia” são os que estão disponíveis e “que ele(aluno) conhece”.

### Frequência do uso de Símbolos Táteis

De acordo com E1 a frequência da utilização dos Símbolos Táteis ocorre “pelo menos em uma das aulas do mês, é, o foco seja o estabelecimento de comunicação”. E1 ressalta que as vezes pode ser utilizado “em outros momentos em uma atividade de música eu posso estabelecer isso”, mas pelos de “4 atendimentos 1 que o inteiro seja isso”.

### Locomoção

Relativamente a locomoção dos alunos pelos espaços E1 indica que como “os meus alunos são diversos” eles chegam a sala de atendimento de diferentes formas, tanto que E1 afirma ter aluno que “sobe sozinho e quando termina vai embora” e “tem aluno que eu já deixo engatilhado com outro aluno para que esse aluno traga ele para cá (sala de atendimento)”, mas afirma que ainda assim a “grande maioria dos alunos lá do IBC são guiados pelos pais” e por esse motivo o trabalho realizado por E1 é oportunizar que o aluno se deixe “ser guiado por uma pessoa diferente dos responsáveis”. Quanto a utilização de Símbolos táteis para a locomoção E1 explica que acha que “talvez eu já tenha usado, mas eu talvez eu não chame isso ainda de Comunicação alternativa. Mas que eu lembre, não usei”.

### Vantagens

E1 destaca que na sua perspectiva a vantagem de se utilizar os Símbolos Táteis perpassam pela possibilidade de “padronizar a comunicação”, pois dessa maneira ela não será caótica. E1 esclarece que na sua visão não é possível “apresentar uma comunicação totalmente caótica para eles então não posso hoje falar para ele que o copo significa água e amanhã dizer que o copo significa

banheiro isso é caótico”. Sendo assim E1 afirma que a “comunicação alternativa é um tipo de fala então se a fala não pode ser caótica a comunicação também não”.

#### Desvantagens

No que se refere a desvantagem da utilização dos Símbolos Táteis, E1 explica que “não tem desvantagem” e que na sua perspectiva “a desvantagem é o desconhecimento disso”, pois “não sei se eu uso e não chamo isso de Comunicação Alternativa e isso é uma falha porque isso poderia ser um recurso para mim”

### **Participante E2**

A participante E2 é uma profissional que conheci na instituição como profissional do setor de atendimento. No entanto, sabia de antemão que essa não era sua única experiência na instituição, tendo uma experiência anterior que poderia agregar a investigação.

#### **Perfil Profissional**

E2 informou que a sua idade é “eu tenho 34 anos”, quanto ao seu tempo de experiência como professora sinalizou que atua nesta área desde “Bem eu sou Professora desde 2011, foi a minha primeira atuação como docente, então eu tenho 9 anos de magistério”. A sua função profissional atual é “sou professora de alunos com Deficiência Múltipla...” relativamente ao tempo que exerce esta função profissional atual afirma que “...alunos com Deficiência Múltipla desde 2014”. Referente a formação acadêmica afirma que “...sou Graduada em Pedagogia... ééé tenho especialização em Neuroeducação... acabei de concluir o mestrado em Diversidade e Inclusão”.

### **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

#### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

Para E2 a comunicação Alternativa e Ampliada contribuirá no desenvolvimento da comunicação oral das crianças sendo um facilitador, “a comunicação alternativa e ampliada ela é um facilitador para crianças que ainda não desenvolveram comunicação oral, ééé falo ainda, porque eu acredito que eles podem vir a desenvolver, mas como uma forma de facilitar o acesso deles a um tipo de comunicação para que a gente possa compreender as necessidades e os desejos do aluno”. Sendo assim o aluno pode não ter desenvolvido a comunicação oral ainda, mas a Comunicação Alternativa e Aumentativa poderá ser um facilitador desse processo visto que poderá contribuir para que o profissional entenda as necessidades e desejos de seus alunos.

### Conceito de Símbolos Táteis

A compreensão da participante E2 relativo ao conceito de Símbolos Táteis é uma relação direta a ser um facilitador que colabore para além das questões de comunicação, mas que também auxilie aos alunos que tenham questões relacionadas com a deficiência visual. Nas palavras de E2 "...é é o que eu acredito que seja no mesmo perfil da comunicação alternativa um facilitador mas que talvez é contribua mais no sentido de ajudar crianças além da comunicação tenham a questão da deficiência visual ou alguma questão visual. É o que eu acredito isso é novo para mim também, eu não tive muito contato com isso na minha formação". Vale destacar que E2 afirma ter tido pouco contato sobre esse assunto na sua formação acadêmica e se questiona quanto a aplicabilidade da Comunicação Alternativa e Aumentativa para crianças com deficiência visual, "então isso é bem novo para mim ééé assim eu dentro da comunicação alternativa e ampliada eu já tinha esse questionamento como a gente fazia isso para crianças com deficiência visual, é porque eu acho que a comunicação alternativa ela muito visual...". Por ser muito visual dificulta o acesso de todos os alunos, contudo os Símbolos Táteis seriam o caminho já que "os Símbolos Táteis eles sejam uma forma de dar acesso a quem não tem a visão e nem a comunicação ainda ..."

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

E2 com base no seu "pouquinho conhecimento de Comunicação Alternativa" afirma que "geralmente a gente se utiliza de cartões de figuras para que a gente possa estabelecer um tipo de comunicação com a criança com o adolescente", porém no caso de uma criança que tenha deficiência visual acredita que esse acesso se dará com os Símbolos Táteis, ou seja, "esses símbolos táteis eles possam ser um acesso para que ao invés das figuras, das gravuras que a gente tem na Comunicação Alternativa é ou Ampliada para gente garantir essa comunicação". A participante E2 acrescenta ainda que esses Símbolos Táteis podem servir "para a gente começar uma comunicação". E2 exemplifica o uso dos Símbolos Táteis com um aluno em que foi utilizado um "chaveiro", "daquele barulho" como símbolo e assim compreender que a informação significava "ir ao banheiro ou solicitar a necessidade ir ao banheiro". Sendo assim, para E2 do mesmo modo que "a gravura, a imagem" fazem parte da "Comunicação Alternativa" os Símbolos Táteis serão algo que possamos "manualmente, tatilmente simbolizar" e conseqüentemente "pensar numa comunicação".

## Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis

Referente a aquisição de conhecimento a participante E2 indica que o assunto é novo para ela e que seus conhecimentos se relacionam com o “trabalho das professoras que trabalham comigo confeccionando”, que é o que acredita ser os Símbolos Táteis. Para além das trocas entre profissionais a participante relata ainda que teve pouco “contato na minha formação acadêmica é depois no meu curso de Pós -Graduação Latu Sensu de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva eu tive um pouco mais de contato, então, é um pouco mais na minha pós, que eu tive mais contato mesmo”, ou seja, essa colocação expressa que seu contato maior com esses conceitos acontece na sua formação universitária como Mestre.

### **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Os Símbolos Táteis na perspectiva de E2 “pode contribuir sim” e que já fez uma tentativa com um aluno caso os Símbolos Táteis sejam “mais ou menos isso”. É importante ressaltar que em relação aos Símbolos Táteis a busca por alternativas que possam “viabilizar ao máximo para que esse aluno consiga se comunicar”. Para E2 essas contribuições serem efetivas também é necessário considerar que “pode trazer benefícios né, talvez não traga da mesma forma assim como um livro de receitas assim que sirva para todos os alunos pode chegar a um aluno e pode gerar uma outra ideia para outro aluno, então, assim a gente tem um público que eu considero muito singular nem sempre o que funciona com um vai funcionar com o outro, mesmo sendo a mesma questão visual em relação a outra síndrome ou transtorno associado, mas eu acredito que sim...” .

### **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

#### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Considerando que este “está tendo um ano atípico” E2 informou que faz atendimento a “10 alunos ou 11 alunos” “em média”. Os alunos do atendimento de E2 tem muito “ a questão do desenvolvimento da comunicação oral, né alguns deles ainda não apresentam a comunicação oral, verbal mas de alguma forma conseguem se comunicar” relata que a forma de se comunicar desses alunos é por meio dos comovimentos ou é possível ir “descobrimo caminhos”, portanto são alunos que “necessitam de algumas intervenções” pois “se agitam muito, que ainda se movimentam muito, que ainda tem alguma questão em relação ao barulho ou muitas pessoas ao seu redor deixam eles um

pouco mais agitado” sendo necessário trabalhar questões de “espaço”, “rotina” e observando as “demandas de sala de aula”. E2 também pontua que os alunos que já têm uma comunicação oral estabelecida também apresentam dificuldades na interpretação de texto ou dificuldades com o próprio Braille, mas ressalta que na grande maioria são alunos que ainda estão “se familiarizando com a rotina da sala de aula” e que assim o trabalho realizado para ajudar nesse processo é em conjunto com os professores para ir avançando e perceber as necessidades do aluno. De acordo com E2 a maioria de seus alunos, por se tratar de uma instituição de deficientes visuais, “apresentam alguma questão de deficiência visual seja a cegueira ou a baixa visão e associado isso alguma síndrome ou transtorno”, ressalta ainda que alguns alunos já apresentavam os diagnósticos fechados. Para além destas características E2 afirma que percebia que a rotina, o contato eram pontos importantes a serem trabalhados e por fim afirma que tinha alguns alunos que para além “da cegueira estavam em processo de diagnóstico de ai meu Deus, de hiperatividade”. No entanto também era possível encontrar alunos que não tinham o diagnóstico fechado, mas que apresentavam “contato físico que ainda está se familiarizando da questão de como se expressar” e as diferentes formas de se expressar vem desde o “choro a algum comportamento que é um pouco mais agitado que a gente precisa ir trabalhando”.

No ponto de vista de E2 a maior dificuldade sentida ao se comunicar com seus alunos se referem a ausência de comunicação e que por consequência E2 sente “angústia”. E2 se sente “muito angustiada” em relação a comunicação quando “não consigo perceber o que o aluno está comunicando e ele no momento de muita angustia ele se machuca isso é uma angustia muito grande para mim”, pois se o aluno se machuca por qualquer motivo E2 entende que o aluno está tentando se comunicar e a participante enquanto profissional “não to conseguindo compreender o que ele está dizendo”, e essa situação a faz se sentir “muito impossibilitada”, “ muito incapaz diante desses casos” por esse motivo a profissional afirma dedicar seu esforço para compreender seus alunos e “não ver isso acontecer”. Referente a percepção de E2 quanto a evolução da comunicação dos seus alunos, relata que na sua experiência o que deu certo foi o trabalho em conjunto colocando como o objetivo principal “a comunicação” ainda que fosse a “sinalização de alguma coisa”. E2 explicou a partir de um exemplo que começou a perceber a sinalização da sua aluna “em sala de aula, em contexto familiar e no atendimento” e o objetivo comunicativo foi colocado também no “Plano educacional Individualizado dela (aluna)” e com o “trabalho coletivo a coisa funciona”. Desta maneira “era a mesma comunicação” com a aluna tanto “da minha parte, da professora regente, da professora de apoio, quanto da família” e dessa forma foi possível “observar as evoluções” da aluna. Outro ponto que E2 destaca para

perceber a evolução da aluna foi “observar as respostas dela”, considerando o trabalho em conjunto que foi realizado, E2 que todos conseguiram “observar isso muito rápido”.

#### Alunos com Deficiência Múltipla

Com relação a já ter trabalhado com alunos com Deficiência Múltipla E2 afirmou que “sim”.

#### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

Na perspectiva de E2 a maior dificuldade apontada no trabalho com alunos com Deficiência Múltipla é a ausência de recursos que considera “necessários para gente conseguir trabalhar com ela de uma forma melhor”. E2 destaca outro ponto que destaca como uma dificuldade é o fato de “a criança se apresenta como um conjunto de vivências e experiências” e por esse motivo é necessária uma observação constante para assim identificar e compreender o que ela necessita. E por fim pontua a necessidade uma parceria mais próxima entre os professores, família e equipe médica, pois pontua que o trabalho em conjunto oportuniza o acesso a informações fazendo “uma ponte imprescindível” que contribui no trabalho com o aluno.

No que se refere aos desafios E2 relata que compreender as necessidades dos alunos que “não tem a comunicação verbal é oral”. E2 relata uma dificuldade em compreender o que o “choro”, “grito”, “agitação” que aparece repentinamente e “o aluno que se machuca porque não tá conseguindo manifestar algo” o que todos esses comportamentos possam significar. Essas questões tornam-se um desafio em entender o que determinado “comportamento”, “atitude”, “gesto” está querendo dizer naquele momento.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

Na visão de E2 relativo ao que pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla identifica como o primeiro fator o trabalho coletivo, pois na sua concepção o desenvolvimento da comunicação não é feito “isoladamente” e neste sentido o primeiro passo é o contato com a família já que “é muitas vezes a família que vai trazer alguma coisa que eu não consigo entender e que eles já entendam a muito tempo”. E após esse primeiro contato com a família integram-se os “profissionais que estejam relacionados” ao aluno criando “uma parceira que você falando uma única linguagem com aquele aluno você consegue desenvolver isso eu percebi na prática”. Por fim E2 afirma que “ter mais recursos” também contribuiria para o desenvolvimento comunicativo, no seu ponto de vista “qualquer alternativa que possa chegar e que possa ser apresentada e se para um aluno fazer efeito é isso aí” é uma “possibilidade”, as tentativas são “sempre válida”.

### Família e o desenvolvimento comunicativo

De acordo com E2 um fator importante na relação com a família é a parceira. E2 relata considerar importante o contato com a família ainda que seja no final do atendimento no intuito de dar uma “devolutiva de alguma coisa positiva ou de algo que eu preciso perguntar”, pois é preciso “trabalhar muito casado com a família”.

Outro ponto que E2 destaca é a dificuldade de manter uma proximidade com a família, bem como a “ansiedade” em relação a comunicação do aluno, mas ainda assim “a minha dificuldade é de uma proximidade maior com os pais”.

### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Na perspectiva de E2 a “Comunicação Alternativa se for entendida como um facilitador” é importante que ao “pensar dentro do nosso instituto com a nossa realidade, com os nossos alunos”, sendo assim entende-se a importância de relacionar com o contexto com a realidade a que se está trabalhando. Outro ponto que E2 ressalta trata da importância de “dar continuidade” ao trabalho que foi iniciado, por esse motivo E2 coloca que ao “trabalhar com o PEI (Plano Educacional individualizado) a gente consegue ir voltando para saber o que esse aluno tem trabalhado e continuar dando continuidade a esse trabalho mesmo que mude o profissional”, nesse sentido contribui e ajuda no trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos.

Ao se referir ao atendimento que realiza E2 explica que a comunicação “era o objetivo dela (aluna) dentro do PEI” e com isso foi feito um trabalho em que “as atividades, as brincadeiras, a música, a escolha, o calendário tudo era voltado para ter aquela resposta” a resposta a qual E2 se refere foi o estabelecimento de uma comunicação a partir de um “tipo de movimento corporal já vinha da própria aluna a gente meio que tentou estabelecer todas as respostas que a gente percebia que era positiva que ela respondesse a gente”, ou seja, que a aluna pudesse compreender que o movimento era a resposta. E2 explica que no contexto familiar e no atendimento esse movimento passou a ser utilizado como uma resposta positiva as atividades que eram feitas, por exemplo, “podia ser um trabalho de tinta, poderia ser um trabalho com bola, poderia ser o início do calendário era para ter aquele movimento em algum momento”.

## **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

### Utilização dos Símbolos Táteis

Ao responder sobre a utilização dos Símbolos Táteis E2 explica que no seu atendimento a sua “estratégia de trabalho” é ter um início, meio e fim, nesse sentido o “começo é de uma determinada forma, no meio eu coloco as atividades que eu necessito naquele momento e muitas vezes eu também trabalho muito relacionado com o dia-a-dia com as vivências com as notícias com o contexto ééé e aí o final, né, o final eu sempre tinha muito a questão de passar o creme para gente se despedir”. E2 explica que o creme utilizado ao final do atendimento era uma marcação de “estava finalizando o nosso atendimento” e observava que quando pegava o creme o aluno chorava, se jogava ao chão, mas que era preciso “entender que ali a gente finalizava o atendimento”.

Outro ponto de destaque para a utilização E2 pontuou que para “outros alunos a questão da escolha” eram importantes. Nesse sentido “os próprios objetos da atividade elas simbolizavam a escolha”, então E2 apresentava dois objetos para que o aluno pudesse escolher, “por exemplo a gente hoje pode fazer um trabalho com tinta ou um trabalho de rasgar o jornal, eu apresentava o jornal e o pincel e muitas vezes da gente ficar ali o aluno me pegar o pincel pegar o jornal para eu entender que era aquilo”.

E por fim o último aspecto pontuado por E2 referente a utilização foi o contexto. E2 explicou que uma aluna por “recomendação da própria fisioterapia” era necessária trabalhar a mão da aluna para “não ficar muito atrofiada”. Com isso, no momento final do atendimento era realizado a pintura das unhas da aluna, já que “ela era extremamente vaidosa então pintar a unha era um momento que quando eu apresentava o esmalte para ela, ela abria a mão, a mão deixava de ficar travada”, a aluna conseguia pegar na mão da profissional e apertar indicando a sua escolha de esmalte.

### Frequência do uso de Símbolos Táteis

Quanto a frequência da utilização E2 informa que “no contexto de objetos eu acho que eu uso frequentemente” a utilização acontece principalmente no final do atendimento e até mesmo no desenvolvimento das atividades em que “a gente vai fazer uma pintura hoje tenho determinados tipos de pincel, eu tenho maior, eu tenho menor, eu tenho fino, eu tenho grosso” e assim é possível trabalhar diversos “conceitos” e envolve os alunos nas atividades possibilitando os alunos a fazerem escolhas.

### Locomoção

Relativamente a locomoção E2 lembra que “algumas crianças a gente tem uma questão de rotina e até mesmo de estarem em outros espaços”, então alguns alunos vão apresentar “dificuldade



de entrar no espaço mais barulhento”. Sendo assim, E2 explica que o trabalho com esse aluno precisa ser aos poucos e devagar, passando muita “segurança”. No que se refere a utilização de objetos na locomoção E2 indica que “não tinha a presença de um objeto”, mas era feito um trabalho de acalmar, passar tranquilidade e segurança para o aluno e aos poucos conseguir entrar no espaço barulhento. Já com outro aluno que “em alguns momentos assim ele ficava muito agitado”, as vezes demonstrava estar “zangado” e “irritado” em “determinado espaço”, então E2 “apresentava a bolinha” e o aluno ficava apertando o que “uma certa forma o acalmava”, E2 ressalta ainda que esse aluno tinha “comunicação oral” porém para expressar que estava “aborrecido” e que o lugar não “tava bacana” era difícil no entanto com o trabalho da bolinha “conseguiu dizer o que ele (aluno) sentia”. E2 também trouxe outra situação em que utilizou um objeto com uma aluna, a situação descrita foi o uso de um “bambolê” para que a aluna pudesse deslocar e assim “não se jogava tanto ao chão”. Apesar de ter utilizado esses objetos “não sei se como um símbolo (Símbolo Tátil)”, contudo foram objetos que deram “segurança”.

#### Vantagens

Na perspectiva de E2 as vantagens dos Símbolos Táteis é fato de ser uma “possibilidade de a gente ter mais um meio de acessar um tipo de uma comunicação com esse aluno”. Sendo assim ter a possibilidade de “conseguir com um ou dois alunos isso para mim eu acho maravilhoso eu acho que essa é a vantagem”. É importante que os recursos possam ser tentativas para verificar se “serve para aquele aluno se para aquele aluno não serve” e na sua visão é “interessante” pois assim podemos conseguir “alcançar um aluno, dois o quer que seja”.

#### Desvantagens

Para E2 a desvantagem se relaciona com “a gente ter esse recurso não como uma possibilidade da gente resolver um problema, como eu falei a possibilidade é um recurso a mais no nosso trabalho” e sinaliza que não pode gerar “ansiedade”. E2 destaca que alguns alunos ao entregar o objeto em suas mãos ele irá “jogar fora ele não vai querer experimentar”, então nesse sentido é importante que o recurso seja colocado como uma possibilidade que poderá “alcançar alguns, mas pode não alcançar todos e para que isso não gere uma ansiedade”. Por fim é ter consciência que para aquele que “não queira pegar um objeto” poderá “ser muito no corpo, na brincadeira, no movimento, não vai ser através do símbolo”, ou seja, “a possibilidade de a gente não ver como um recurso que vai resolver alguns casos que não resolve as vezes é isso que a gente tem que ter em mente a gente tem que lhe dar como nosso público, com o nosso perfil e cada aluno é um, isso é fato”.

### **Participante E3**

E3 já está na instituição a bastante tempo. A escolha da participante E3 se relaciona com a possibilidade de agregar com a sua experiência profissional tanto dentro e fora da instituição bem como o seu interesse acadêmico relativo à temática da comunicação de alunos com Deficiência Múltipla.

### **Perfil Profissional**

A idade de E3 é de “67 anos”, relativo ao tempo de experiência como professora “Aaaaa tem uns 16 anos”. A sua função profissional atual é “Eu sou Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico e atendo crianças com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual” quanto ao tempo que exerce a função profissional atual “Cerca de 12 anos”. A participante E3 informou que a sua formação acadêmica é ““Aaaa Eu tenho algumas faculdades tenho mestrado e doutorado em Educação.”

### **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

#### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

E3 compreende que a comunicação até o ponto em que se “normatize e normalize” o uso de “códigos que geralmente as pessoas” irão fazer a utilização na linguagem oral. Para E3 a Comunicação Alternativa e Aumentativa “requer uma produção de símbolos”, devendo ser “selecionados e criados especificamente para um determinado aluno” e assim possibilitando “algum tipo de comunicação adaptada” para que o aluno possa se comunicar. Outro aspecto pontuado por E3 é que esse tipo de comunicação “inclui gestos, inclui as expressões faciais, inclui materiais que sejam criados e recriados, que sejam adaptados”

#### Conceito de Símbolos Táteis

Na perspectiva de E3 os Símbolos Táteis serão um facilitador para “o desenvolvimento comunicativo”, pois a dificuldade de se comunicar em relação ao “aluno com algum tipo de deficiência” existe por diversos fatores que conforme afirma E3 podem perpassar desde a falta de estímulo e incentivo para esses alunos se comunicarem e pode se relacionar as pessoas que não conseguem contemplar essa dificuldade em se comunicar. Considerando a aplicabilidade é importante que sejam “realias” que para E3 são miniaturas ou partes de objetos que poderão ser utilizados com o fim de se comunicar.

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Na perspectiva de E3 a relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis perpassam inicialmente pela necessidade de os Símbolos Táteis estarem contextualizados, ou seja, devem “ter um significado para quem ele está sendo aplicado” e devem fazer parte “dos aspectos culturais daquele aluno”. Assim esses símbolos serão recursos “promissores e profícuos” com a finalidade de “estabelecer a comunicação para desenvolver o processo comunicativo”. E3 afirma ainda que os símbolos podem não “ficar existindo durante toda a comunicação”, porém possa ser o “início a essa de forma de comunicar desses alunos”.

### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis

A aquisição de conhecimento relativo a Comunicação Alternativa e Aumentativa e os Símbolos Táteis para E3 teve início na troca entre profissionais que “já trabalharam na área”. E após com o acesso ao conhecimento com profissionais de Universidades.

### **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Na perspectiva de E3 os Símbolos Táteis podem contribuir com a comunicação e “principalmente das crianças que tem autismo que elas têm muitas dificuldades de se comunicar”. E3 com base na sua experiência “eu experimentei no atendimento com eles (alunos)” afirma que considera que são recursos que trazem resultados positivos principalmente quando utilizados “realias”. Para a sua utilização E3 compreende que brincar e trabalhar com as “realias” pode contribuir “no processo comunicativo, pelo menos até o início daquilo ali acontecer”.

### **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

#### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

E3 esclareceu que faz atendimento entre 1 a 3 alunos, em alguns momentos com “pequenos grupos” o que na sua visão “favoreceu o desenvolvimento dessa comunicação entre eles” e percebeu que isto ocorria por causa da escuta, por conta dos recursos utilizados como jogos e brincadeiras o que foi “bastante interessante”. De acordo com E3 os alunos demonstram dificuldades de comunicação e essas podem ter relação com o autismo ou porque tiveram alguma questão no momento, durante ou um pouco depois do nascimento, a família pode ter encontrado problemas para conseguir “estabelecer um processo comunicativo” e com o uso dos recursos ao longo dos

atendimentos “houve uma melhora” no que se refere a ampliação do interesse, autoestima. E3 acrescenta que os alunos que atende tem algumas síndromes e que por conta dessas apresentam algumas características como a “dificuldade de comunicação”, os atendimentos a esses alunos são realizados individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos atendidos “individualmente ou pequenos grupos, crianças com autismo, crianças com paralisia cerebral de um modo geral essas crianças com atraso no seu desenvolvimento de linguagem de comunicação e no desenvolvimento como um todo” e afirma que “todos eles têm associação com a deficiência visual de um modo geral eles são deficientes múltiplos com associação a deficiência visual”.

Na perspectiva de E3 a maior dificuldade ao trabalhar com seus alunos é “a falta de comunicação”, no que concerne ao desenvolvimento comunicativo E3 afirma que é necessário “estabelecer algum tipo de vínculo” para que assim possa desenvolver uma certa confiança “na minha pessoa e comece a acreditar nele mesmo” e assim conseqüentemente adquirir resultados. Relativamente a evolução do desenvolvimento comunicativo dos seus alunos E3 entende que um planejamento compartilhado com outros “profissionais” e com os “familiares” contemplando “atividades” que sejam apropriadas para o “desenvolvimento da comunicação” ainda que apareçam dificuldades esse planejamento poderá ser “suficientemente maleável” e passível “de trocas ou de adaptações” para assim atingir os objetivos. E3 destaca que momentos de “observação de vários aspectos” que identificam “alterações” observadas pela profissional e demonstradas pelos alunos são contempladas no “planejamento individualizado”, portanto a observação importante para verificar a evolução do aluno.

#### Alunos com Deficiência Múltipla

Relacionado a já ter trabalhado com alunos com Deficiência Múltipla E3 afirma que “o maior número de crianças que eu atendo e que eu já atendi fazem parte desse grupo de crianças com Deficiência Múltipla sempre associada a deficiência visual”.

#### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

Na perspectiva de E3 a maior dificuldade ao trabalhar com alunos com Deficiência Múltipla é “a falta de comunicação oral”, no entanto, esclarece que “isso não quer dizer que ele não se comunique, ele (aluno) se comunica por outros meios”. E3 indica que o aluno irá se comunicar de diferentes formas como pelo corpo, pela face, pelos gestos, por gritos e comportamentos meio agressivos e considera que as “comunicações não usuais deveriam favorecer um processo inclusivo desse aluno”. De acordo com E3 estabelecer uma rotina de observação em que contemple um planejamento individualizado ajuda sanar essas dificuldades comunicativas.

Referente aos desafios que na visão de E3 podem permear o trabalho com o aluno com Deficiência Múltipla indica que é “desenvolver essa comunicação”, pois esses alunos “são muito singulares, eles apresentam a dificuldade, mas respondem de formas diferentes em cada investimento que se faça”. Com isso, E3 explica que “não existe um padrão de planejamento para estabelecer ou iniciar a comunicação”. Na perspectiva de E3 indica utilizar recursos da Comunicação Alternativa por meio de jogos e brincadeiras “são ações que desenvolvem a comunicação de uma forma muito prazerosa”. Vale salientar que para E3 o vínculo com esses alunos é importante e irá contribuir para o desenvolvimento de uma “comunicação inicial”.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

De acordo com E3 ao expressar o que considera contribuir para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla, indica que é necessário primeiramente estabelecer um vínculo com o aluno e que a partir disto inicia-se uma “observação maior” em que ele “vai se soltando” e “demonstra vontade de iniciar alguma troca alguma comunicação” e essa troca é considerada por E3 uma comunicação.

#### Família e o desenvolvimento comunicativo

Para E3 o vínculo é um fator importante na relação com a família. E3 esclarece que “estabelecer o primeiro vínculo” poderá fazer com que a família se sinta “compromissada a levar o seu filho para assistir a algum evento que eu promova”, outro aspecto pontuado por E3 é que “as tarefas de casa para que os alunos levem” ajudam na “relação com esses familiares”, pois são jogos, brincadeiras que refletem a suas realidades e se tornam “atividades prazerosas para que ele (aluno) e a família desenvolvam juntos” e por fim “consigam iniciar uma forma de se comunicar”. Vale salientar que E3 também destaca que aceitação da família relativo ao profissional também um ponto que pode ser considerado como uma dificuldade já que é preciso dar “credibilidade” ao trabalho realizado pela profissional, acreditar que “o filho tem condições de fazer alguma coisa”. Sendo assim, “uma conversa inicial onde eu procuro saber rapidamente quais são os anseios da família” contribui para uma relação e uma convivência de credibilidade.

#### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

E3 explicita que os alunos fazem uso da “Comunicação Alternativa com as realias, são objetos miniaturizados ou reais mesmo de verdade”, “na escola enquanto eles utilizam uma miniatura o mais próximo real da sua realidade, por isso, realias da sua cultura”. Já nas suas residências os alunos usam o “mesmo material natural”, ao transpor a “realia para o natural” a “intenção é que essa realia

deixe de ser e passe a ser o real”. E3 acrescenta o planejamento teve uma continuidade, pois se estendeu para casa em que “a família me retorna por telefone ou por e-mail que o seu filho continua fazendo aquilo” e dessa forma é possível acompanhar o que “foi feito, perdurou e foi realmente instalado como processo de comunicação”.

### **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

#### Utilização dos Símbolos Táteis

No que se refere a utilização de Símbolos Táteis, E3 explicou a partir de um exemplo a utilização de objetos. Inicialmente com um plano de atendimento estabelecido foram utilizados “miniaturas de recursos” relacionadas com as profissões que o aluno estava interessado, “porteiro que era o pai dele e o jardineiro que trabalhava na portaria”, então E3 estabeleceu um telefone que fosse próximo ao que se utilizava com a numeração dos apartamentos e ferramentas em miniatura do jardineiro, o trabalho contribuiu para o interesse do aluno por essas profissões.

#### Frequência do uso de Símbolos Táteis

Relativamente a frequência do uso de Símbolos Táteis E3 afirma que “eu utilizo bastante, acredito que em todos os atendimentos”. E3 explica como entende que é o processo de utilização, primeiro há uma “observação para haver um planejamento”, uma conversa com a família com o intuito de saber “o que a família deseja?” e a partir disso são idealizadas brincadeiras com objetos “pequeninho realia de verdade” “para depois estabelecer que aquilo ali passe a ser a sua realidade comum” E3 afirma que é “nesse momento que o aluno demonstra os eu interesse em participar de alguma coisa”. De acordo com E3 com o passar do tempo o aluno “vai conhecendo os recursos que se tem, e ai meio que de um indutiva se oferece numa determinada caixa os recursos que se vai trabalhar naquele dia ou que se tem interesse de se estabelecer alguma comunicação, então a gente vai retirando aquilo e tornando a ação mais complexa”. Para E3 a “comunicação alternativa no caso de pessoas que tem dificuldade de se comunicar ela ocupa todo o atendimento”, sendo assim é sempre necessário ir adaptando “o recurso ali junto com o aluno”.

#### Locomoção

Quanto a utilização de Símbolos Táteis relativamente a locomoção E3 informou que “em alguns desses momentos, sim”. E3 exemplificou a utilização de uma miniatura de escada em “trabalhei os conceitos de escada” e assim foi o suficiente para que o aluno identificasse a escada e pudesse utilizar. Após fazer o trabalho tátil com a escada o aluno demonstrou a “intenção de passar

pela escada para se locomover de um andar para o outro”, portanto o objetivo foi alcançado, já que “ele tinha outros recursos, mas ele preferiu a escada”.

#### Vantagens

Na perspectiva de E3 a utilização de Símbolos Táteis é vantajosa pois é possível “utilizar o material no contexto sociocultural econômico pedagógico”. E3 explica que a partir do momento que se “observa o aluno” é possível perceber “a sua realidade cultural e econômica” dessa maneira E3 afirma que fica mais fácil “utilizar recursos ou elaborar materiais táteis para ele (aluno) que sejam do dia a dia dele” esses materiais precisam ser “acessíveis” de maneira a oportunizar a “continuidade” de seu uso tanto no “atendimento” quanto na “residência” do aluno.

#### Desvantagens

Relativamente a desvantagem do uso dos Símbolos Táteis E3 relata que não vê “nada como negativo”, pois na sua visão com criatividade é possível pensar recursos “economicamente acessível não só ao professor como também a família”, pois como E3 esclarece uma das dificuldades que se tem é a “situação econômica” que atrapalha a elaboração de materiais para o atendimento. Com isso o uso de “sucata”, “realias que são vendidas em pacotes” haveria uma facilidade na aquisição e elaboração do material e assim “contemplar as necessidades comunicativas do aluno”.

### **Participante E4**

A escolha de E4 para a participação perpassou pela experiência e conhecimento que E4 tem de vários setores da instituição, assim como a sua experiência como profissional da educação, estes foram pontos cruciais que se considerou importante para abarcar E4 na investigação.

#### **Perfil Profissional**

E4 tem “42” anos, ao perguntarmos sobre o tempo de experiência como professora são “24” anos. Quanto a função profissional atual a informação é de que “Sou professora de uma turma de 1º ano, né, considerando que a gente tá funcionando com atividades remotas, né, encontros virtuais, mas são semanais é um encontro só e as atividades eu coordeno o curso de Pós -Graduação em Alfabetização e Deficiência Visual...” referente ao tempo que exerce a função profissional atual “com essa turma 1 ano, mas na instituição tem 7 anos”. Quanto a formação acadêmica de E4 “eu sou formada em pedagogia”.

## **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

E4 afirma ter o entendimento da comunicação alternativa, mas não sobre a ampliada o que é bastante “nova”, optando assim por falar sobre a sua concepção relativo a comunicação alternativa. E4 teve o primeiro contato por meio de um curso a 20 anos atrás em que o tema era autismo e tinha uma perspectiva comportamentalista e indica que a sua base teórica atual não condiz mais com a do curso que havia feito. Para E4 de acordo com as suas referências a comunicação alternativa, no entanto pode ser que tenha modificado, mas na sua visão ainda identifica linhas comportamentalista. Contudo identifica que a uma mudança com o uso de bases teóricas o que permite um “diálogo para aplicação na educação”. Na visão de E4 a comunicação alternativa terá o envolvimento de símbolos, porém esclarece que a estes são aplicados aquilo que já foi trabalhado no corpo “é comum as pessoas aplicarem aos objetos e que é importante, né, mas aos objetos aquilo que já tava vindo do corpo”. E4 exemplifica ainda que uma aluna sua mesmo com todas as suas questões “no conjunto da existência dela desenvolveu formas de comunicar dentro das questões do que o corpo dela permitia” era possível perceber as “expressões sutis” da aluna por meio dos músculos da sua face em que o trabalho realizado no dia-a-dia você não sabe ao certo que está acontecendo mas é “uma comunicação dela enquanto pessoa e o corpo manifestando ali no olhar”. E4 trás a reflexão sobre a importância de trazer “o aspecto da cultura do mesmo do sujeito”, ou seja, possibilitando “a integração desse sujeito” e assim terá “respostas desse sujeito” o que serão formas de estabelecer a comunicação. Outro destaque apontado por E4 é a questão da importância de considerar a independência do aluno, pois considera que quando atividade é “centrada no estímulo resposta” desconsidera o sujeito pois está colocando o “método a frente do sujeito”, como exemplo desta situação aponta que a sua preocupação ao colocar uma atividade para o aluno em que exige autonomia que ainda não tem “para pegar uma bola” e ser colocada na caixa que sinalizaria o sim ou não, pois E4 entende que essa comunicação está associada a interpretação do outro que estará com o aluno que “vai pegar a mão dele e vai colocar a bola na caixa tal ou caixa tal”, E4 afirma que nossas relações são de interpretações “interlocutores”, no entanto acredita ser “mais interessante” que o uso do corpo como a comunicação primeira, isto é, “considerar o que ele (aluno) já traz”. E por fim, chama a atenção que muitas vezes os profissionais ao exporem sobre comunicação alternativa não colocam como importante iniciar pelo corpo, mas sim “se expondo para gente as vezes as pessoas assim querendo montar o material colocam o material a frente da ééé, do sujeito, acaba fazendo o sujeito caber no material e não o material como serviço para essa criança para essa pessoa”



### Conceito de Símbolos Táteis

Para E4 o conceito de Símbolos Táteis se relaciona com “objetos” e neste caso o “cartão dele não é visual ele é tátil” e a construção desse material pode ser feito com textura e deve estar associado a “ferramenta cultural”. Vale destacar que E4 compreende que os Símbolos Táteis são uma ferramenta “desenvolvidas dentro de uma cultura que tem uma significação significado não só numa cultura macro como para um micro, né, a micro no sentido de de do indivíduo é e aí você vai estabelecer essa comunicação, o que eu tenho percebido....”.

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

E4 entende que a relação entre esses conceitos se faz na importância da contextualização pois os cartões táteis devem estar ligados ao aspecto cultural do aluno e ser “desenvolvido para aquela pessoa”. Então esses cartões com os símbolos criados e que sejam táteis serão “como forma de comunicação” e a organização se dependerá de cada profissional já que alguns poderão solicitar para colocar na caixa, outros dispostos em uma mesa e por fim outros terão que ser somente falados.

### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis

A aquisição do conhecimento quanto aos conceitos E4 afirma que inicialmente ocorreu com um curso a anos atrás e após ocorreu uma reconsideração quanto aos conceitos ao trabalhar com profissionais do “Atendimento a Deficiência Múltipla do IBC” em que na sua observação havia uma relação de afeto com a objetividade na relação humana considerando o sujeito como um todo.

### **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Para E4 os Símbolos Táteis podem sim ser uma contribuição para a comunicação principalmente no que se refere a demanda comunicativa em relação ao aluno com Deficiência Múltipla ou como o autismo. E4 pontua ainda a importância de parcerias para que a implementação possa ser aproveitada, destaca que muitas vezes o profissional inicia o desenvolvimento do material para um aluno e chega “a desenvolver a perceber aquele comportamento” este trabalho é realizado em equipe e assim também é desenvolvido e aplicado o material e utilizado, compreendido e consolidado pelo aluno, todo esse processo leva tempo e E4 chama atenção para o fato de que a escola pela sua forma organizacional particionada acaba não permitindo que “as vezes o trabalho que você começou no primeiro ano quebra no segundo, no segundo ano alguém vai querer fazer todo ele de novo e isso é difícil as vezes é porque saiu o professor que acompanhava, né, as vezes é enfim não

haver uma interlocução mesmo né de trabalho uma troca de trabalho”. Portanto o trabalho de parceria entre os professores e a escola pode “contribuir”.

## **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

E4 afirma ter “5 alunos”. As crianças têm questão “de desenvolvimento da linguagem de comunicação oral”, tem aluno com questões “do espectro do autismo”, em na sala de aula o aluno ficava cantando propagandas de supermercados o tempo inteiro. Os alunos da turma descritos por E4 são “alunos cegos” e os que apresentam algumas questões E4 descreveu as características como deficiência visual e comprometimento no desenvolvimento intelectual, deficiência visual e transtorno do espectro do autismo, deficiência visual e questões no desenvolvimento da linguagem, deficiência visual e usuário de cadeiras e tem “essa questão comportamental”.

Na perspectiva de E4 as dificuldades relativas a comunicação geram uma “angústia”, pois “eu preciso que ele (aluno) se sinta comunicante, se sinta um interlocutor” que o aluno “se integre e se sinta integrado”. No entanto, no contexto de turma a resposta não será “uma resposta como a gente costuma organizar”, mas sim “uma resposta oral”, “um som” que de alguma maneira da “voz que talvez ele não queira, dando uma voz que não seja talvez o que ele estava pensando”, nesse sentido gera uma “angústia” por não ter certeza do que realmente o aluno está querendo comunicar. No que se refere a evolução do desenvolvimento comunicativo E4 expressa que o resultado do trabalho desenvolvido aparece “no corpo mesmo daquele sujeito”, são expressões sutis “muito pequenas que se tem que estar atenta”, por exemplo a “uma expressão facial é uma mudança num músculo que te dá uma resposta”.

### Alunos com Deficiência Múltipla

Em relação ao tópico sobre já ter trabalhado com alunos com Deficiência Múltipla E4 informou que teve contato “com crianças com Deficiência Múltipla”.

### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

Na perspectiva de E4 a maior dificuldade que destaca se relaciona a realidade em que trabalha onde “coloca várias crianças com Deficiência Múltipla juntas” e na sua visão isso “dificulta o desenvolvimento da turma e da criança”. Essa questão apresentada por E4 é o fato de a criança “ser desafiada por outros colegas” e fazer “uma imitação de acordo com a sua faixa pelos interesses” a criança acaba sendo “guiada”. Outro ponto que E4 coloca como dificuldade são os pais e o “contexto

da sociedade” pois muitas vezes a criança com Deficiência Múltipla é o “bebê bajulado” ou “é uma pessoa quase um animal” que as não querem “chegar perto voluntariamente”.

Relativamente aos desafios E4 aponta que o tempo para desenvolver novos recursos para esses alunos é um aspecto a ser pontuado. E4 destaca que é importante o desenvolvimento de “instrumentos, ferramentas, materiais” que darão conta dessa comunicação ainda que ocorra “em processos futuros”, portanto essa questão perpassa pela compreensão de que esse momento de criação não será “um tempo jogado fora”, pelo contrário é saber que pode ser “desfeito daqui a pouco” para atender as necessidades do aluno.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

De acordo com E4 o que contribui no desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla é a participação “sempre no contexto da aula, da atividade”. E4 entende que independente do comportamento do aluno naquele momento, seja cantando uma música de propaganda sem responder ao questionamento, mas há insistência que “dará um resultado” ainda que posterior, mas o aluno está tendo estímulos para dar respostas e dessa forma “ele vai se organizando para em algum momento começar também a dar uma resposta se não imediata, mas ao menos mais próximo do momento imediato.

#### Família e o desenvolvimento comunicativo

Na perspectiva de E4 aponta que a parceria na relação com a família é fundamental para o desenvolvimento comunicativo. E4 relata que fazia “reuniões mensais individuais” com os responsáveis dos alunos e expressava para eles a “importância de integrar essa criança em todas as atividades possíveis dentro da sua casa”, pois E4 entende que dessa maneira se promove o desenvolvimento do aluno. Quanto as questões da comunicação E4 fazia tentativas insistentes em que “as mães participassem um pouco da aula” e dessa maneira pudessem compreender que “não é porque a filha dela não fala que ela não vai falar” e assim dar voz aos balbucios dar continuidade a conversa iniciada pelo aluno.

No que se refere as dificuldades relacionados a família E4 indica que a falta de “sistematicidade”, de “disciplina” relacionado a criar “sinais” com o aluno que sinalizem algum pedido ou dor e a família tem dificuldade em “persistir naquilo”. Mesmo com essa dificuldade E4 relata que foi possível criar “alguns sinais no corpo para a mãe ir desenvolvendo” além de ter identificado que para a família “foi importante saber que ele(aluno) tem que se comunicar”.

## **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Ao relatar sobre a utilização da Comunicação Alternativa E4 declara não houve utilização “Não. Não”.

## **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

### Utilização dos Símbolos Táteis

E4 ao responder sobre a utilização dos Símbolos Táteis, explica que “se eu pegar a sua pergunta eu vou dizer que sim, eu não usei como comunicação alternativa”. E4 ao longo da sua resposta explica que utilizou contornos arredondados para indicar que “representa o dia nublado”, se estiver chovendo e os aluno escutarem o “barulhinho da chuva” será utilizado a “nuvenzinha com gotinhas que estão a água caindo do céu, então ele (aluno) sente aquele formato de gotinha” e assim o aluno passa a interpretar esse “formato como gota e como chuva”. Contudo E4 afirma não ter utilizado esses símbolos como “uma comunicação entre sujeitos”, mas sim para sinalizações do clima naquele dia.

### Frequência do uso de Símbolos Táteis

De acordo com E4 quanto a frequência do uso de Símbolos Táteis informou que utiliza “em todas as atividades em que eles estivessem linkados”. Outro aspecto mencionado por E4 quanto a frequência e que diz não saber se é considerado comunicação alternativa é a utilização de do movimento “mão com mão”, ou seja, ao trabalhar com o aluno “as vezes batiam ou as vezes faziam movimento muito amplo jogando o material, né, primeiro eu ensinava mão com mão, a sua mão uma vai segurar a outra, mão com mão, vamos lá?” assim E4 explica que eles conseguiam e acabava sendo uma forma de sinalização de que naquele momento era necessário “reter esse movimento”.

### Locomoção

E4 informou que os alunos conseguiam se deslocar no horário das atividades com independência, os alunos “iam de boa muito tranquilo”. Quanto ao aspecto de utilizar objetos para sinalizar o horário de alguma atividade E4 indica que seria necessária “uma construção de muito sentido ali” pois “pandeirinho” significar que ele “vai para aula de música” e as vezes pode representar “um concerto que ele assistiu no final de semana”, portanto se torna uma questão muito “delicada de se construir”. Por fim, E4 afirma que é “necessário eu acho que sim”, mas “não foi feito”.

### Vantagens

E4 indica que na sua visão a “principal vantagem é que o sujeito, a pessoa está sendo colocada como pessoa que se comunica, que tem algo a comunicar, que interage e que tem seu lugar

em sociedade”, ainda que “não seja um sujeito que cria, um sujeito que ativa, que muda a situação, é muito mais um sujeito passivo que estabelece comandos para que o outro consiga se comunicar com ele”. Ainda que E4 questione esta forma de comunicação entende que é de suma importância pois a “a nossa sociedade se comunica ainda com a pessoa com deficiência, com qualquer ser humano, muito mais numa criação de comportamento condicionado do que de comportamento criativo”.

#### Desvantagens

No que se refere a desvantagem na utilização dos Símbolos Táteis E4 afirma que “não vejo desvantagem”, mas o que considera poder “dizer como desvantagem, mas que não é uma desvantagem” na sua visão são “as descobertas” que ainda irão acontecer. Nesse sentido E4 explica que são descobertas relativas ao processo de utilização do Símbolo Tátil em que “alguns erros vão acontecer” a exemplo “você (profissional) impor para o sujeito (aluno) um símbolo que ao invés de ampliar o universo vai reduzir. Então quando o pandeiro for o pandeiro mesmo ele vai deixar de ser pandeiro porque ele vai tá sempre representando algo para além dele” por esse motivo é importante ocorrer uma “constante revisão do símbolo”. Na perspectiva de E4 o preceito da comunicação alternativa visa “consolidar aquele objeto com aquela representação esse para mim é um problema, mas que faz parte do desenvolvimento de qualquer conhecimento produzido pela humanidade é a gente sempre vai querer consolidar só que o movimento e as dinâmicas das relações ela sempre vai empurrar para que aquilo seja outra coisa, a partir do momento que consolidou que é do movimento mesmo”. E4 conclui que não percebe essa questão como desvantagem, mas sim que faz parte da “dialética do conhecimento”.

#### **Participante E5**

Apesar de conhecer E5 dos corredores da instituição nunca trabalhamos juntas. No entanto, considerei que E5 poderia agregar a investigação, pois, é uma professora com deficiência visual e que está em contato com o cenário de turma com alunos do Ensino Fundamental II.

#### **Perfil Profissional**

A idade de E5 é de “34, 34 anos” e o tempo de experiência como professora é “Eu sou professora a 8 anos desde 2012”. A sua função profissional atual é “Trabalhei durante 6 anos no ensino Braille e trabalho há 2 anos com inglês” e para o tempo que exerce a função profissional atual é de “trabalho há 2 anos com inglês”. Referente a formação acadêmica “Sou formada em Letras

Português Inglês, sou Pós-graduada a nível de especialização em letras cultura língua e literatura latina, sou mestre e doutora em estudo de linguagem pela UFF".

## **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

E5 afirma não entender muito bem sobre o conceito, porém na sua perspectiva esse conceito envolve símbolos dos “mais simples possíveis” com os quais representam a “vontade da pessoa” o que “ela queira expressar seja entendido praticamente universalmente”.

### Conceito de Símbolos Táteis

Para E5 o conceito Símbolos Táteis se relaciona com “símbolo em autorelevo ou símbolos em Braille”. Na sua perspectiva esses símbolos seriam táteis de maneira a permitir que a “ver símbolos através do tato”

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Na perspectiva de E5 essa relação ocorre quando através de um símbolo tátil a “criança com múltipla deficiência” poderá “se comunicar pode mostrar o que ela tá querendo, mostrar um desejo”. A exemplo E5 coloca que o aluno pode demonstrar suas emoções, seu desejo e o quer naquele momento a partir dos símbolos que poderão ser criados.

### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis

Relativamente a aquisição dos conhecimentos sobre esses conceitos E5 afirma que apesar de “não conheço muito a respeito” participou de um curso em que “ouvi falar sobre Comunicação Alternativa”.

## **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Na perspectiva de E5 os Símbolos Táteis podem contribuir na comunicação, acrescenta que para a sua aluna que quase não fala e tivesse o conhecimento de Símbolos Táteis “talvez ela se expressa melhor, talvez os alunos que não falem, os alunos que tenham oooo é algum problema severo, alguma deficiência muito grave podem se expressar melhor com uso de Símbolos Táteis, talvez os alunos com autismo também podem”. Para E5 os símbolos táteis podem ser uma mais valia para “reconhecer expressões” e “expressar sentimentos”.

## **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

“Com o período de pandemia” foi difícil para E5 lembrar de todos os alunos, mas em princípio são 10 alunos. Dos alunos que participam das aulas de E5 os comprometimentos descritos se relacionam com ansiedade e “outros comprometimentos que eu não sei o que ele tem mas que é bastante comprometido”. E5 expressou bastante preocupação com o período de pandemia, pois “a gente não sabe nem como as nossas crianças vão voltar, né, então elas precisam de apoios e elas ficam muito ansiosa e é muito complicado para elas também.” Quanto “as dificuldades das crianças” E5 explica que “tem um que tem hidrocefalia” tem outro “autista eeee tem realmente relação com múltipla”, porém E5 afirma não saber se “eles têm o diagnóstico ainda ou não foi fechado”.

E5 relata que em relação as dificuldades de comunicação dos seus alunos se apresentam na “questão linguística”, por dar aulas de inglês é necessário “mostrar o que a palavra significa” e a cobrança fica na parte “mais prática, o mais palpável”. Já a evolução da comunicação é percebida por E5 quando o aluno consegue de alguma forma oralizar o que aprendeu por meio de uma “palavra” o que na perspectiva de E5 significa que o aluno “entendeu aquilo, entendeu aquela palavra”, “entendeu que era para cumprimentar aquele “Hi”.

### Alunos com Deficiência Múltipla

E5 informou que já teve contato com alunos com Deficiência Múltipla.

### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

De acordo com E5 a dificuldade vivenciada no trabalho realizado com o aluno com Deficiência Múltipla se relaciona com a aceitação e adaptação. E5 esclarece que relativo ao aspecto da aceitação, em sua prática teve uma aluna que “não aceitava o inglês” e essa questão foi preciso ser trabalhada e após a aluna passou a demonstrar interesse cantando músicas. O outro aspecto relacionado com a adaptação E5 explica que identifica uma necessidade de que o aluno precisa se adaptar e “entender como professor ele tem que te aceitar, tem que saber que você é professor dele da matéria x”, ou seja, é uma questão de favorecer “um tempinho para eles se acostumarem”.

Para o aspecto desafiador do trabalho com o aluno com Deficiência Múltipla E5 considera a questão da “fala” e de os alunos “terem confiança em você” e assim “conseguirem se expressar do seu lado”.

### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

Na visão de E5 “a comunicação alternativa pode contribuir” no desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla assim “a comunicação tátil” e explica que esta última na sua perspectiva é quando “você mostra a palavra e mostra o que tá acontecendo com a palavra e mostra realmente o que a palavra significa” sendo assim na prática poderia ajudar.

### Família e o desenvolvimento comunicativo

E5 indica que tem uma relação de parceria com a família dos seus alunos, trocando informações sobre o aluno e enviando trabalhos para que os alunos façam com suas famílias; “eu mando musiquinha para alunos que ééé já entendem e tal para fazer um trabalho diferenciado com os alunos de múltipla as mães põem para as crianças ouvirem, eu fico bem feliz”.

Quanto a alguma dificuldade sentida na relação com a família E5 esclarece que percebeu “uma cobrança exagerada” de “um responsável sobre um aluno”, pois percebia que era cobrado do aluno “coisa que ele não era capaz de fazer”. Com essa alta expectativa os trabalhos trazidos de casa eram feitos certos, contudo na “prova ele(aluno) não respondia nada” com isso E5 sabia “que alguém estava fazendo os trabalhos para ele” E5 explica que essa atitude prejudica, pois é necessário saber o que o aluno realmente sabe para assim poder ajudar.

### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Na perspectiva de E5 relacionado a utilização da Comunicação Alternativa afirma que “não sei”. Outro ponto que E5 coloca é que se considerar recursos tecnológicos como leitores de tela NVDA, DOSVOX os alunos fazem uso, “mas não sei se considera” e pontua que “acho que alguns alunos usam a Comunicação Alternativa sim, mesmo que eu não saiba”.

### **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

#### Utilização dos Símbolos Táteis

Quanto a utilização de Símbolos Táteis E5 informou que “não usei não”.

#### Frequência do uso de Símbolos Táteis

Quanto a frequência do uso E5 salienta que “por enquanto não” utilizou, mas que tem “consciência da importância deles e da ajuda que ele daria aos alunos”



### Locomoção

Relativamente a locomoção no espaço escolar E5 afirma que os alunos “circulam sozinhos e outros com cuidadores” e não tem mais informações pois “não tenho muita experiência deles em outros espaços”.

### Vantagens

Quanto a perspectiva de E5 relacionado as vantagens da utilização dos Símbolos Táteis “seria que os alunos poderiam entender melhor o que está sendo dito”, pois ao compreenderem “uma parte” seria mais fácil entenderem o “todo” dessa maneira “facilitaria muito a compreensão a deles (aluno)”.

### Desvantagens

E5 afirma que a desvantagem da utilização dos Símbolos Táteis na sua visão seria “o material ser um pouco, um pouquinho grande para ficar levando para lá e para cá” contudo repensa e indica que talvez seja possível “fazer coisa pequena” e considera este aspecto “talvez nem seja uma desvantagem não, é não sei”.

## **Participante E6**

Eu conheci E6 um pouco antes da entrevista para a investigação, pois a sua entrada na instituição foi recente. Considerei que seria uma importante contribuição, pois não conhecia seu percurso profissional e assim como a sua experiência anterior ao ingresso na instituição.

### **Perfil Profissional**

E6 tem "38 anos" e o tempo de experiência como professora é de "Aproximadamente 10 anos". Referente a sua função profissional atual é "Atualmente eu atuo no Instituto Benjamin Constant com alunos do 3º ano de escolaridade e alunos com Deficiência Múltipla e faço um trabalho paralelo como professora especialista no município de Magé" e quanto ao tempo que exerce a função profissional atual é de "No Instituto Benjamin Constant 1 ano e meio com esses alunos exclusivamente com esses alunos e no município de Magé aproximadamente 24 anos". A sua formação acadêmica é "Eu sou pedagoga, psicopedagoga, especialista em educação de surdos e mestre em diversidade e inclusão pela Universidade Federal Fluminense".

## **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

Na perspectiva de E6 a Comunicação alternativa e Aumentativa é “de extrema importância”, mas ressalta que apesar de termos muitos materiais e discussões sobre o assunto E6 entende que há um a pouca aplicabilidade.

### Conceito de Símbolos Táteis

O conceito de Símbolos Táteis para E6 se relacionam com um facilitador que irá contribuir para a “ampliação da comunicação e repertório linguístico”. Os símbolos também serão contributos para a ampliação do repertório de atividades de vida diária e as questões de identidade, pois o Sim e Não dentro do “contexto de escolhas” fazem “parte de qualquer indivíduo”. E6 afirma ainda que os Símbolos Táteis são a oportunidade e um recurso que os alunos podem fazer escolhas, de diferenciar atividades, de diferenciar desejos e podendo “contribuir na escolarização”, ou seja, nas “etapas e nas rotinas”, ou seja, sendo um recurso pedagógico para desenvolver a comunicação.

### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Na perspectiva de E6 a relação existente entre os conceitos é o fato de os Símbolos Táteis serem um recurso que está “dentro da comunicação alternativa”, esta última também tem a perspectiva de ampliação de repertório comunicativo considerando a especificidade do aluno.

### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis

Relativamente ao aspecto do conhecimento sobre o assunto E6 afirmou que já utilizou a comunicação alternativa em experiências no seu trabalho anterior, ou seja, na prática.

## **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

Na perspectiva de E6 os símbolos Táteis é mais uma possibilidade, no entanto precisariam de adequação para “a realidade de alunos com deficiência visual com certeza vai contribuir”.

## **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

E6 indica que atualmente no “Instituto Benjamin Constant eu tenho 9 alunos”. No que se refere ao perfil dos seus alunos E6 destaca que tem 7 alunos com “Deficiência Múltipla”, ou seja, na sua perspectiva “deficiência visual atrelada a outra questão seja deficiência intelectual, seja autismo”, além

dessas características acrescenta que tem alunos com essas características citadas, mas “não com diagnóstico fechado” por exemplo de “surdocegueira”.

Relativamente as dificuldades percebidas por E6 ao se comunicar com seus alunos, a participante relata que sua “turma é muito heterogênea” e o trabalho realizado com “os alunos com cegueira e autismo” são feitos “a partir do concreto” com o intuito de estabelecer uma comunicação. De acordo com E6 o trabalho é feito por meio “do corpo” com o propósito de estabelecer o “Sim e o Não”, no entanto, E6 relata que eles “ainda não conseguem”. Com isso, o trabalho tem sido voltado a “estabelecer uma comunicação a nível primeiro corporal gestual” pois do ponto de vista de E6 dessa maneira será possível que o aluno compreenda “o que é uma comunicação” e por meio disto será possível “fazer a intervenção com outros tipos de materiais”. Segundo E6 a evolução comunicativa dos seus alunos é possível ser percebida por meio de “perguntas simples” em que é possível compreender as respostas dos alunos “seja oralizando, seja balbuciando, seja movimentando o corpo” e assim é fica perceptível que existe uma comunicação e a compreensão do que foi proposto.

#### Alunos com Deficiência Múltipla

E6 informou que já trabalhou com alunos com Deficiência Múltipla e que atualmente “tenho” alunos.

#### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

E6 relata que as dificuldades no trabalho com o aluno com Deficiência Múltipla “é não poder dar uma atenção específica para os alunos”, pois entende que eles necessitam de uma “atenção exclusiva”. E6 relata também a falta “de tempo maior para dar atenção as especificidades de cada educando”. Especificamente ao tempo E6 esclarece que é relativo à “produção de material, a pensar na comunicação alternativa para cada um, por exemplo o símbolo tátil que não é fácil de ser aplicado”.

Na perspectiva de E6 cada aluno é único para tanto os desafios relacionados a comunicação serão diferentes, já que “cada aluno apresenta um tipo de dificuldade”, então um aluno pode “apresentar uma dificuldade na comunicação o outro na questão desenvolvimental”. E6 compreende também é preciso “desmitificar a ideia de que o aluno não responde, onde na realidade as vezes somos nós que não entendemos a resposta que ele dá”.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

E6 explicita que na sua visão o que irá contribuir no desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla é estabelecer “uma única comunicação”, tanto na família como na escola. Para E6 é preocupante o fato de o professor estabelecer um trabalho de comunicação alternativa e ampliada em sala de aula, porém a família não compreender o que está sendo trabalhado com seu

filho e não ter nem a “noção do conceito desse material”. Sendo assim, para E6 é importante a família e a escola trabalharem juntos de “maneira que o aluno se sinta mais confortável e que atenda melhor a sua forma de comunicação” e com isso estabelecer uma comunicação pautada no sujeito com “o que ele nos trás e não o que a gente oferece”.

#### Família e o desenvolvimento comunicativo

Na perspectiva de E6 quanto a relação com a família e o desenvolvimento comunicativo, a participante explica que “entrei no IBC com a pandemia provocada pela Covid-19, então tudo foi preciso ser modificado”. E6 relata que a realidade das famílias de seus alunos é diversa, pois “as vezes não tem instrução, não é alfabetizado, que não tem noção do recurso tecnológico, que não tem internet em casa, não tem celular” e assim com essas diferentes situações E6 afirma não ter uma comunicação efetiva com a família.

E6 pontua as dificuldades sentidas com as famílias e destaca que a dificuldade que a aceitação do filho é muito complexa, pois “o que na realidade o que ela (família) quer na realidade é aquilo que talvez o próprio filho não possa dar naquele momento”. Mas esclarece que também existem famílias que são parceiras e que confiam nos professores para ajudar na “primeira comunicação efetiva”.

#### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Na perspectiva de E6 “não” houve utilização. E6 acrescenta que “estou tentando inserir comunicação alternativa” com uma aluna, porém para que isso ocorra na sua visão é necessário “primeiro entender de que forma ela responde pelo menos o Sim ou o Não”.

#### **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

##### Utilização dos Símbolos Táteis

Relativamente a utilização dos Símbolos Táteis E6 explicou que inicialmente o trabalho se refere ao aluno “compreender qual é o contexto que está naquele momento”, “compreender qual é o ambiente que ela (aluno) está”. Com isso em vista E6 indica que iniciou o trabalho com “essa questão do concreto” e procurava perceber “os símbolos Táteis como eu poderia fazer adequação” e a maneira que identificou como melhor foi trazer “o conceito de Símbolo Tátil para a realidade do aluno com Deficiência Múltipla”, portanto as atividades eram voltadas para o “brincar”, a partir de “um comando manual, a mãe precisava pegara mão da criança e levar a criança até determinado ambiente” para que assim a criança pudesse ter contato com todos os ambientes da casa e o reconhecer. E6 acrescenta a

utilização de símbolos Táteis objetos concretos como “por exemplo hora de comer seria dado um determinado objeto, por exemplo um prato na hora do almoço”.

#### Frequência do uso de Símbolos Táteis

Quanto a frequência do uso de Símbolos Táteis E6 relata que “no passado todas as vezes, hoje não. Hoje somente a questão da introdução do conceito para essa aluna através das aulas pelo aplicativo”.

#### Locomoção

De acordo com E6 “houve tempo hábil”, pois “entrei com a pandemia”. No entanto E6 afirma que acredita que eles faziam a locomoção por meio do “rastreamento” que se relaciona com a “orientação e mobilidade”.

#### Vantagens

Na visão de E6 seria preciso “analisar todo o contexto para dizer se para esse é válido para esse não é valido”. Quanto a comunicação alternativa E6 esclarece que irá “servir para futuramente esse aluno desenvolver outros potenciais inclusive oralidade”.

#### Desvantagens

Conforme a sua experiência profissional E6 afirma que os docentes não dão conta de “definir sozinhos se esse aluno pode utilizar, eu acho que todo recurso ele é bem-vindo, ele vem para complementar”, sendo assim a comunicação alternativa “efetiva e única na vida do sujeito” não função somente do “professor decidir isso”.

Tomando por base as informações dos participantes e as categorias que emergiram elencamos no quadro (Quadro 2) os caminhos possíveis a serem percorridos para a construção do desenvolvimento comunicativo, estes podem ou não seguir a ordem enumerada, contudo para a implementação dos Símbolos é importante que todos os aspectos estejam contemplados:

## Quadro 2 - Caminhos possíveis

Passos	Descrição
1- Observação	Neste ponto é importante observar o aluno como um ser único que poderá contribuir com as informações para entender suas formas de interagir com o mundo.
2- Identificação dos primórdios comunicativos	Para este aspecto a intenção é identificar a maneira como o aluno se comunica, compreendendo que antes mesmo de possibilitar novas de comunicação o aluno já traz formas comunicativas que podem perpassar pelas expressões corporais, faciais e gestos.
3- Preferências	Neste ponto é a identificação das preferências de assunto, de brincadeiras, de movimentos conhecer mais o aluno no que se refere às suas necessidades e preferências comunicativas.
4- Parceria	Já neste aspecto a parceria com as famílias e os outros profissionais que atendam o aluno poderão contribuir para a identificação e desenvolvimento comunicativo.
5- Vínculo	Relativamente a este ponto trata-se do vínculo com o aluno, pois ajudará o mesmo a se sentir seguro, tranquilo para avançar no processo
6- Validar o contexto	Por fim este aspecto se relaciona com a importância da contextualização, pois, o trabalho a ser realizado deve considerar todos os aspectos anteriores e principalmente este e assim o trabalho estará com as necessidades do aluno atendida bem como o contexto ao qual está inserido será validado.

*Audiodescrição [O quadro 2 logo acima com o nome Caminhos possíveis é composto por duas colunas. A primeira coluna nomeada por Passos e a segunda coluna por Descrição. Na coluna Passos a primeira está disposta 1 – Observação; na segunda coluna Descrição ao lado está disposta na mesma linha Neste ponto é importante observar o aluno como um ser único que poderá contribuir com as informações para entender suas formas de interagir com o mundo; A segunda linha da primeira coluna está escrito 2 - Identificação dos primórdios comunicativos; na segunda coluna está escrito Para este aspecto a intenção é identificar a maneira como o aluno se comunica, compreendendo que antes mesmo de possibilitar novas de comunicação o aluno já traz formas comunicativas que podem perpassar pelas expressões corporais, faciais e gestos; Na terceira linha da primeira coluna está escrito 3 – Preferências; na terceira linha da segunda coluna está escrito Neste ponto é a identificação das preferências de assunto, de brincadeiras, de movimentos conhecer mais o aluno no que se refere às suas necessidades e preferências comunicativas; Na quarta linha da primeira coluna está escrito 4 – Parceria; na quarta linha da segunda coluna está escrito Já neste aspecto a parceria com as famílias e os outros profissionais que atendam o aluno poderão contribuir para a identificação e desenvolvimento comunicativo; Na quinta linha da primeira coluna está escrito 5 – Vínculo; na quinta linha da segunda coluna esta escrita Relativamente a este ponto trata-se do vínculo com o aluno, pois ajudará o mesmo a se sentir seguro, tranquilo para avançar no processo; Na sexta linha da primeira coluna está escrito 6 - Validar o contexto; na sexta linha da segunda coluna está escrito Por fim este aspecto se relaciona com a importância da contextualização, pois, o trabalho a ser realizado pode considerar todos os aspectos anteriores e principalmente este e assim o trabalho estará com as necessidades do aluno atendida bem como o contexto ao qual está inserido será validado].*

Saliento que a partir das perspectivas dos participantes quanto ao desenvolvimento comunicativo também foi possível identificar as estratégias utilizadas para que o aluno se comunique, são elas: contexto da criança; rotina; preferências e lúdico. Os profissionais em suas afirmativas relataram esses aspectos de diferentes formas, mas sempre procurando pontuar que para o desenvolvimento comunicativo era importante considerar cada um desses aspectos. No que se refere ao contexto da criança está relacionado com o aparato cultural da família, a comunicação já existente nesse meio familiar. Já a rotina se relaciona com ter atenção a organização da rotina e utilizar as atividades que são realizadas sempre como uma forma de comunicação, da mesma maneira que contribui para o aluno que possa apresentar dificuldades com a rotina passar a compreender a atividade que virá a seguir. Relativamente as preferências compreendi que os participantes procuram compreender e entender quais são as preferências de seus alunos e é a partir dessa identificação que as atividades são elaboradas. E por fim o lúdico os participantes pontuaram que muitas vezes as brincadeiras serão o centro da comunicação e que por meio delas os alunos conseguem se comunicar, ainda que a atividade seja mais complexa o aluno emite um som ou faz um movimento que se relacione com a resposta por esse motivo entendem a importância do lúdico.

Considerando a análise realizada até aqui quanto as categorias descritas de maneira global salientamos que algumas reflexões surgiram quanto aos aspectos que apareceram com mais frequência, são eles:

*Comunicação* - este aspecto aparece em diferentes momentos das análises, observou-se que a ausência de comunicação oral dos alunos com Deficiência Múltipla é identificada como um desafio. No entanto, os participantes pontuaram em diversos momentos que o fato de não ter uma comunicação oral estabelecida existem outras maneiras que cada aluno encontrará para se comunicar como por meio de expressões faciais, comportamentos agressivos, expressões corporais e gestuais que podem sinalizar atos comunicativos, ressaltam ainda a importância de esses serem valorizados.

*Contexto* - este aspecto apareceu ao longo da investigação em que os participantes ressaltavam a importância de os objetos estarem relacionados com as atividades, com o aspecto cultural, com a realidade econômica, com as necessidades e interesses de cada um de seus alunos.

*Símbolo* - por meio deste aspecto foi possível constatar que os participantes fazem uso de objetos (concretos) em diferentes momentos e com diferentes funções para exercer a comunicação com seus alunos. No entanto, sem os chamar de Símbolos Táteis. Outro ponto que merece destaque é o fato de os símbolos serem compreendido como um recurso promissor que poderá atender as

demandas possibilitando o desenvolvimento comunicativo, principalmente quando é considerado o contexto do aluno.

*Recursos* - este aspecto aparece em diversos momentos trazendo a importância dos Símbolos Táteis como uma estratégia profícua minimante para dar início a comunicação.

*Observações* - já com este constatou-se a necessidade da observação constante do aluno, no intuito de conhecê-lo na sua totalidade. Ou seja, para os participantes é possibilitar conhecer as preferências, necessidades dentro do processo comunicativo, as emoções, sua forma de comunicar já utilizada e que nem sempre fica perceptível para todos os profissionais.

*Parceria* - por fim este aspecto aparece na importância do trabalho em conjunto e colaborativo com os diferentes profissionais que atuam com a criança e com a família uma vez que essa comunicação única possibilitará uma linguagem mais efetiva que por meio de registros possibilitará a continuidade do processo de desenvolvimento ao longo do percurso educacional desse aluno.

Após a apresentação das perspectivas dos participantes o próximo capítulo irá apresentar as discussões e as conclusões da investigação, fazendo algumas recomendações com o suporte dos resultados da investigação.



## **Capítulo IV– Discussão e Conclusões**

Neste capítulo tratamos das discussões e conclusões relativas ao estudo. Consideramos importante evocar algumas informações, no que diz respeito a finalidade e os objetivos deste trabalho. Deste modo, a intenção do estudo foi analisar a utilização dos Símbolos Táteis por professores do Ensino Fundamental e do Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla do Instituto Benjamin Constant, na Cidade do Rio de Janeiro, Brasil, no apoio e atendimento as crianças com Deficiência Múltipla de modo a contribuir com o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Para atingir esse propósito delinhamos os seguintes objetivos:

- Analisar se os professores que trabalham no Instituto Benjamin Constant, uma escola pública federal, na Cidade do Rio de Janeiro conhecem e utilizam os Símbolos Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla;
- Conhecer quais os Símbolos Táteis que são usados pelos professores a fim de desenvolver competências comunicativas em crianças com Deficiência Múltipla no contexto escolar.

A metodologia qualitativa foi utilizada neste estudo e como instrumento de recolha de dados foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada. Nos respaldamos na análise de conteúdo de Bardin (2016) para fazer a análise dos dados por meio da correlação das percepções dos entrevistados com a fundamentação teórica.

### **4.1 Discussão**

O que pretendo nesta secção é analisar os resultados obtidos no decorrer deste estudo relacionado com a fundamentação teórica que contribuiu para sustentar a investigação. Posto isso consideramos a organização da discussão com as categorias e as subcategorias cruzando as informações obtidas com as perspectivas das participantes.

#### **Perfil Profissional**

Na primeira categoria Perfil Profissional foi possível identificar os nossos participantes quanto a idade, profissão tempo, tempo de serviço e formação Acadêmica. Considerando a idade, observamos a mínima em 29 anos e a máxima em 67 anos. Já em relação ao tempo que a participante é professora temos um tempo mínimo de 8 anos e o tempo máximo de 24 anos. Quanto a função que os profissionais exercem no Instituto Benjamin Constant temos profissionais que são professores do

atendimento especializado em Deficiência Múltipla, Professores do Ensino Fundamental e de ensino Língua Inglesa. Relacionado com o tempo que exercem esta função na instituição percebe-se o mínimo de 1 ano e o máximo de 12 anos. E por fim quanto a formação acadêmica todos os participantes têm minimamente graduação.

Ao analisar as perspectivas dos participantes quanto a esta categoria podemos constatar que suas idades, vivências profissionais e tempo de serviço se unem em um ponto comum que é a instituição em que exercem as suas atividades laborais. Corroborando com a literatura em que Coutinho (2013) aponta a importância dos critérios bem definidos e a diversidade dos participantes nessa pesquisa.

Vale destacar que uma parte dos entrevistados fazem atendimento especializado individualmente com seus alunos e uma outra parcela dão aulas a grupos de alunos do Ensino Fundamental I e II. Outro ponto a ser ressaltado e que contribuiu para a investigação é o fato de termos participantes diversificados e com diferentes experiências.

### **Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis**

Em resposta à um dos objetivos que se relaciona ao conhecimento dos professores participantes sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e Símbolos Táteis com a análise das perspectivas dos participantes emergiu a categoria *Perspectiva sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis*. Esta categoria gerou quatro subcategorias, são elas: *Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada*; *Conceito de Símbolos Táteis*; *Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis* e *Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis*.

#### Conceito da Comunicação Alternativa e Ampliada

Ao analisar as perspectivas das entrevistadas quanto a esta subcategoria quatro afirmam compreender que a Comunicação Alternativa e Ampliada utiliza símbolos, os objetos e são uma marcação da comunicação e que fazem parte do processo comunicativo.

Duas participantes afirmam que a Comunicação Alternativa e Ampliada são recursos que contribuem no processo do desenvolvimento comunicativo. Outras duas participantes que as expressões faciais, corporais e gestos fazem parte da Comunicação Alternativa e Ampliada e consideram que em muitas das vezes essa será a forma primária de comunicação.

Vale destacar que as participantes pontuaram outros aspectos que compreendem se relacionar com o conceito de Comunicação Alternativa e Ampliada. Uma participante indica a importância de

considerar o contexto e que considere a independência do aluno. Outra participante pontua que percebe ter pouca aplicabilidade na prática. E por fim duas participantes indicam que entendem muito pouco sobre o conceito, mas ainda assim fizeram as suas considerações.

Ressaltamos que a fundamentação teórica atesta que a Comunicação Alternativa e Ampliada é um facilitador para o desenvolvimento da comunicação e na sua aplicação pode envolver símbolos bem como expressões faciais, corporais, gestos. Explicitamos a partir de autores como Ferreira-Donati e Deliberato (2017), Sapage et al. (2018), Tetzchner e Martinsen (2000) que a Comunicação Alternativa e Ampliada é um facilitador que poderá alavancar a comunicação por meio de elementos, de estratégias, recursos como gestos, expressões faciais, símbolos concretos sendo oportunidades e possibilidades comunicativas para pessoas que não se comunicam oralmente.

Saliento que com as perspectivas dos participantes podemos constatar que os participantes demonstraram conhecimento sobre o conceito de Comunicação Alternativa e Ampliada, uma vez que afirmaram ser um recurso facilitador para o processo comunicativo. E por fim no que se refere a experiência prática dos entrevistados foi possível observar o fato de que as suas opiniões e vivências, trazem a compreensão do símbolo e da valorização das expressões faciais, corporais e gestos como parte do processo de desenvolvimento comunicativo do aluno.

#### Conceito de Símbolos Táteis

Na desta subcategoria Conceito de Símbolos Táteis encontramos a perspectiva de quatro entrevistados afirmarem que se relacionam a ser um facilitador do processo comunicativo. Outros quatro afirmam que o conceito está intimamente ligado com os símbolos e acrescentam que estes devem ser de fácil manipulação. Na análise também foi possível encontrar outras perspectivas relativas com a necessidade de o símbolo estar atrelado ao contexto do aluno, sendo dois participantes e outros dois afirmarem que os Símbolos Táteis podem ser um recurso promissor.

Com isso salientamos a compreensão dos entrevistados ao relacionarem o conceito de Símbolos Táteis como sendo uma possibilidade para o desenvolvimento comunicativo do aluno que se apresente comprometimento na comunicação oral, também afirmam que envolve símbolos concretos, manipuláveis de fácil discriminação tátil tendo que ser significativo, fazer parte de um contexto e do seu aparato cultural e por fim poderá ser utilizado tanto no início quanto no desenvolvimento do processo comunicativo.

Na fundamentação teórica (Matos, 2017; Mirenda, 1990; Pinheiro, 2016; Roche et al., 2014) é ressaltado que o conceito de Símbolos Táteis são a ponte para o desenvolvimento comunicativo do aluno no qual é possível fazer uso de diferentes símbolos desde os mais concretos, parciais,

tridimensionais e incluindo a textura, os quais, poderão significar ou representar aquilo que se quer comunicar.

Vale salientar a constatação quanto a relevância que os entrevistados pontuaram relativo a validar o aspecto cultural, o contexto do aluno. Estas afirmações vão de encontro com as perspectivas de que para implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada e para a utilização dos Símbolos Táteis seja bem sucedido faz e necessário a compreensão de que é um recurso facilitador assim como um processo que precisa estar em consonância com o contexto do indivíduo (Matos, 2017; Mirenda, 1990; Roche et al., 2014; Rowland & Schweigrt, 1990; Sapage et al., 2018).

#### Relação entre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Quatro profissionais que se referiram a esta subcategoria compreendem que os Símbolos Táteis fazem parte da Comunicação Alternativa e Ampliada, servindo como um recurso que dará início ao processo de desenvolvimento comunicativo, dois participantes acrescentam que envolve o uso dos símbolos nos mesmos moldes que a Comunicação Alternativa e Ampliada. Dois participantes apontam outra questão que se refere a necessidade dos Símbolos Táteis fazerem parte do contexto do seu utilizador, os símbolos poderão envolver texturas, podendo ser manipulável, palpável de fácil percepção podendo ser fixado a uma cartão e se relacionar com o que se deseja representar. Estas afirmações vão de encontro com os autores (Matos, 2017; Roche et al., 2014; Rowland & Schweigrt, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2000) que são a base da fundamentação teórica, pois ao utilizar os Símbolos Táteis é necessário considerar a individualidade, os gostos e o contexto pois o símbolo irá compor o sistema de comunicação inicial e conforme for evoluindo o processo comunicativo, aumentando sua complexidade.

#### Aquisição de conhecimentos sobre os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada e os Símbolos Táteis

Identificamos que nesta subcategoria os participantes abordaram em maior número o fato de que trocas entre profissionais foram as suas fontes de conhecimento, outros três participantes indicaram as universidades e por fim mais três pontuaram o aprendizado na prática de sala de aula. Com isso, os entrevistados demonstraram ter maiores informações nas trocas entre colegas de trabalho e alertaram sobre a importância e a necessidade de estudos e divulgação de novas pesquisas acadêmicas, por meio de Universidades. Vale ressaltar que na análise foi possível perceber que a prática docente também foi destacada, ou seja, o conhecimento produzido pelos profissionais é importante justamente para qualificar e quantificar o seu dia a dia profissional alimentando uma formação continuada.

Dessa maneira constatamos que nesta subcategoria é demonstrada o quanto o tema ainda precisa se tornar evidente principalmente no que refere aos Símbolos Táteis. O fato de os participantes relatarem ter conhecimento sobre os conceitos por meio de trocas profissionais, universidades e na prática docente validam a importância de trabalhos colaborativos entre profissionais e parcerias com universidades, uma vez que oportunizar essas possibilidades traz benefícios para o profissional e para os alunos (Deliberato, 2007; Ferreira-Donati & Deliberato, 2017).

Ao fazermos uma análise observamos que mesmo que os participantes tenham sinalizado a aquisição de conhecimento por meio das Universidades, ainda assim as informações quanto a Trocas e Práticas que se relacionam com o trabalho colaborativo foram mais expressivas. Sendo assim, pontuamos que a aquisição de conhecimento sobre Símbolos Táteis de maneira mais profunda pode ser mais abrangente, visto que os profissionais denotam saber informações, porém têm interesse em saber mais. Neste aspecto percebemos que os profissionais nas suas práticas pedagógicas trocam experiências entre seus pares quando sentem a necessidade de atender alguma questão com seus alunos. Esta questão está em conformidade com a afirmação de Tardif (2010) onde explicita que os saberes dos professores se baseiam nas experiências vivenciadas profissionalmente.

### **Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação**

A categoria Perspectiva sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação se refere a análise das respostas dos entrevistados quanto a compreensão dos participantes em relação as contribuições dos Símbolos Táteis para a Comunicação.

Encontramos cinco entrevistados que compreendem os Símbolos Táteis como uma importante contribuição para o desenvolvimento comunicativo de alunos com Deficiência Múltipla e com autismo que não se comunicam oralmente, mas que já tenham uma comunicação estabelecida ou que não fazem uso da mesma.

Ressaltamos ainda que dois entrevistados entendem como importante o uso dos Símbolos Táteis no processo comunicativo como sendo uma forma de iniciar a comunicação além de assinalarem que existem profissionais que o empregam, porém não há um consenso no entendimento do Símbolo Tátil.

Já outros dois profissionais valorizam a necessidade e a importância de existir adequações dos Símbolos Táteis para que os mesmos sejam utilizados principalmente no que se refere ao contexto de utilização por alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual, ou seja, é necessário adequar a realidade singular dos alunos. Desse modo ele se torna um recurso promissor, não “como

uma receita de bolo” e sim possibilitando que cada usuário tenha as suas adequações contempladas às suas necessidades.

Com essas perspectivas observamos que as respostas coincidem com a fundamentação teórica, pois Rowland e Schweigrt (1990) indicam que para a efetiva contribuição e implementação dos Símbolos Táteis é preciso considerar que estes símbolos sejam individualizados e singularizados significando o início do processo comunicativo.

Destacamos algumas constatações quanto a esta categoria, a primeira se refere aos participantes que compreendem a importância do Símbolos Táteis para a comunicação do aluno com Deficiência Múltipla. Vale pontuar que neste aspecto os entrevistados também sinalizam que a utilização dos Símbolos Táteis pode ocorrer no início do processo comunicativo, o que está em consonância com o que foi abordado no Capítulo I, ou seja, os símbolos poderão compor um sistema comunicativo inicial e em conformidade com a evolução do seu usuário ir aumentando a sua complexidade (Matos, 2017; Roche et al., 2014). Ao considerarem as suas práticas os entrevistados ressaltam a importância de adequações para a realidade singular dos seus alunos concordando com a fundamentação teórica que afirma a relevância de considerar o contexto individual do usuário (Matos, 2017; Roche et al., 2014; Rowland & Schweigrt, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2000).

### **Perspectivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Família e o desenvolvimento da Comunicação**

#### Características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Nesta subcategoria encontramos a quantidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais descrita pelas participantes em que relataram fazer atendimentos ou darem aulas para cerca de 1 a 10 alunos.

Houve uma incidência maior das respostas dos entrevistados relacionada ao perfil dos alunos em que ressaltaram as dificuldades desses alunos e estabelecerem a comunicação oral como o principal e acrescentaram que havia necessidade de incentivar o desenvolvimento dessa comunicação.

Verificamos outros aspectos apontados pelos entrevistados que apontaram a questão dos comprometimentos e a ação de Interpretação de Textos. Nesse sentido as participantes fizeram referência a outras dificuldades, no que se refere as necessidades de organização, rotina, pouca tolerância ao barulho e a necessidade de da interpretar textos e ter acesso ao Sistema Braille.

No que se refere aos tipos de Necessidades Educativas Especiais as entrevistadas relataram que os alunos para os quais eles dão aula, apresentam Deficiência Múltipla associada a deficiência

visual. Quatro participantes informaram que nem todos os alunos apresentam diagnóstico fechado; acrescentaram que mesmo sem haver o diagnóstico, eles observaram que os alunos apresentavam diversos comprometimentos e exemplificaram com a falta de comunicação oral, comportamentos agitados, falta de concentração entre outros comprometimentos.

Quanto as dificuldades com a comunicação, observamos que a ausência de comunicação oral dos alunos foi a maioria da resposta dos entrevistados. Destacaram dois aspectos, o primeiro relativo aos seus próprios sentimentos e o segundo em relação aos seus alunos. Nesse sentido, no primeiro aspecto, os profissionais esclareceram que o fato de não compreenderem o que os alunos queriam comunicar gerava frustração e angústia. O segundo aspecto evidenciado foi relativo aos comportamentos dos alunos. Pois, o fato de não conseguirem comunicar seus sentimentos e desejos, os faziam demonstrar frustração por meio expressões faciais, gestos e atitudes as vezes agressivas, fazendo delas a sua forma de se comunicar.

Dois entrevistados relataram possuir dificuldades em interpretar o que seus alunos estavam tentando comunicar; sentiram necessidade de que eles emitissem algo e de transformar para algo prático e palpável, para então compreender o que exatamente queriam comunicar.

Ressaltamos que a maioria dos entrevistados considerou que a evolução da comunicação de seus alunos podia ser percebida a partir das expressões faciais, corporais e gestos demonstrados por eles. Já outros participantes afirmam a necessidade de uma observação contínua, para identificar a evolução comunicativa dos alunos.

Outra forma de perceber a evolução comunicativa mencionada pelos entrevistados, é percebida por eles a partir de um balbúcio, da oralização de uma palavra, mesmo que seja emitida para além da sala de aula, demonstrando o quanto o professor foi importante no desenvolvimento da comunicação.

#### Alunos com Deficiência Múltipla

Relativamente a subcategoria de alunos com Deficiência Múltipla encontramos unanimidade dos participantes ao afirmarem terem trabalhado com alunos com Deficiência Múltipla.

#### Dificuldades e desafios ao trabalhar com o aluno com Deficiência Múltipla

Os entrevistados entendem que a comunicação é a maior dificuldade de trabalhar com os alunos com Deficiência Múltipla, no entanto ressaltam que mesmo a comunicação não seja feita de forma “usual”, “padronizada” o aluno se comunica por meio de gritos, comportamentos agressivos e com isso demonstra a importância do profissional está atento ao que o aluno deseja comunicar. Outros participantes apontam para a necessidade de uma observação cuidadosa e compreensiva desse indivíduo para assim chegar às suas necessidades. E por fim os entrevistados relacionaram a

necessidade de parceria, pois compreendem a relevância do professor pode estar em contato com os outros profissionais que atendem o aluno bem como a família e desta maneira irão colaborar para suprir as dificuldades no trabalho com o aluno Deficiência Múltipla.

A maioria das participantes compreendem que os desafios para se comunicar com o aluno com Deficiência Múltipla se revelam na inexistência de um padrão, o fato, de cada aluno ser único e suas características serem diferentes independentemente das suas condições médicas serem iguais. Dessa forma afirmam que as suas especificidades, seu desenvolvimento, a forma de comunicação e o planejamento serão totalmente distintos. Já dois participantes entendem que é necessário estabelecer um vínculo para desenvolver a comunicação, no entanto, esse vínculo se torna um desafio ao perpassar pela questão da aceitação do indivíduo e sentirem segurança para com o profissional.

#### Contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla

Relativamente a esta subcategoria três participantes afirmaram que a contribuição envolve a possibilidade de se ter recursos que contribuam com o desenvolvimento comunicativo, a criação de novos materiais sem ser um manual, no intuito de que todos esses sejam possibilidades a serem utilizadas como recursos. Já outros dois participantes pontuam que a observação é primordial e que irá contribuir no desenvolvimento desse aluno podendo ser um ponto de partida para o trabalho. Outro aspecto pontuado por dois participantes é a percepção de que para contribuir com o desenvolvimento comunicativo é preciso ocorrer a construção de um trabalho em conjunto, coletivo, com uma comunicação única entre todos os envolvidos, ou seja, família, professores, inspetores, profissionais que atenderem o aluno compreendendo que esta comunicação perpassará por todos os ambientes tendo assim uma linguagem única.

#### Família e o desenvolvimento comunicativo

Encontramos quatro participantes com a percepção dos entrevistados em relação a família quanto ao desenvolvimento comunicativo deve perpassar pela parceria, ou seja, a família precisa estar em “sintonia”, “casada” com o trabalho que está sendo realizado pelo profissional. Outro aspecto que ficou evidente nas entrevistas foi a questão da aceitação dos familiares em relação as dificuldades e necessidades apresentadas pelo filho bem como em acreditar e aceitar o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional com o aluno e a família.

As questões apontadas pelos participantes relativamente a família estão em consonância com algumas ideias já apresentadas, em que tratam da importância da família como parceira, no processo de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada, pois assim contribuirá para que o aluno



faça uso em diferentes ambientes (Deliberato, 2007; Ferreira-Donati & Deliberato, 2017; Moreschi & Almeida, 2012; Stoner et al., 2010).

### **Perspectivas quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada**

Ao analisarmos os resultados desta categoria verificamos que três dos participantes relacionam com a importância da continuidade da utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada. No que se refere a evolução do processo comunicativo as participantes informam que depende da continuidade do trabalho com a Comunicação Alternativa e Ampliada ainda que seja por outros profissionais bem como com as famílias. Um participante relacionou o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada a expressões corporais, faciais e gestos e relata ter feito uso com seus alunos, uma outra participante relaciona com o uso de miniaturas com seus alunos e mais uma participante relaciona o uso de recursos tecnológicos com seus alunos com NVDA, Dosvox. Relativamente a afirmação da não utilização dois respondentes informaram não terem feito uso de Comunicação Alternativa e Ampliada com seus alunos.

### **Perspectivas quanto ao uso dos Símbolos Táteis**

Em resposta ao segundo objetivo que trata sobre conhecer quais os Símbolos Táteis utilizados pelos profissionais no desenvolvimento comunicativo com a análise das perspectivas encontramos a categoria *Perspectiva quanto ao uso dos Símbolos Táteis* e as seguintes subcategorias: *Utilização dos Símbolos Táteis, Frequência do uso dos Símbolos Táteis, Locomoção, Vantagens e Desvantagens*

#### Utilização dos Símbolos Táteis

Para esta subcategoria quatro participantes relacionaram a necessidade de o objeto, símbolo utilizado fazer sentido para o aluno e bem como fazer parte do contexto que está sendo trabalhado, precisar ser contextualizado tanto na dinâmica da aula, das propostas e as necessidades do aluno. Outro aspecto sinalizado por duas participantes para esta subcategoria se refere com a utilização de símbolos e objetos, para a marcação do início da aula, do meio ou do final, para isto as entrevistadas relataram fazerem uso de notícias, creme hidratante, já para os alunos saberem as atividades que serão trabalhadas, foram relatados o uso de almofadas do momento da contação de histórias, tapete de marcação onde os alunos devem sentar-se para ouvir a história.

Duas participantes também relacionaram o uso dos Símbolos Táteis aos alunos fazerem pedidos e escolhas e deram como exemplos: copo para beber, diferentes tipos de pincel para o aluno escolher, disponibilizar diferentes atividades como rasgar papel ou tinta com o intuito de que o aluno

fizesse a escolha entre as atividades. Uma outra participante elencou o uso dos Símbolos Táteis com a identificação, no sentido que se relacionava com as necessidades do aluno que ainda não reconhecia espaços de sua casa com isso foram utilizadas sinalizações, “comando manual”, para a identificação e por fim uma última participante fez uma conexão com a rotina em que os alunos tinham a oportunidade de identificar os formatos que se relacionam com o “tempo” no calendário como: sol, chuva, nublado. Saliento que para esta subcategoria uma participante informou não fazer uso de Símbolos Táteis.

As perspectivas mencionadas anteriormente estão de acordo a fundamentação teórica explicitada no Capítulo I, pois a comunicação é um ponto relevante quando descrevemos as características dos alunos com Deficiência Múltipla e ao pensarmos em estratégias para esta finalidade como os, Símbolos Táteis, estes os atendem favoravelmente já que são pensados individualmente (Ali, MacFarland, & Umbreit, 2011; Kirk & Gallagher, 1987; Matos, 2017; Rocha, 2014; Rocha & Pletsch, 2018<sup>a</sup>; Roche et al., 2014; Rowland & Schweigrt, 1990; Trief, 2007).

#### Frequência do uso de Símbolos Táteis

Relativamente a esta subcategoria na sua análise verificamos a referência de três entrevistados que relacionam a frequência do uso de objetos em todos os momentos de suas atividades e que consideram ser necessário que esteja relacionado com o contexto da sua aula. Dois participantes entendem que o contexto como relevante para o uso dos símbolos, pois, de acordo com o contexto será a utilização dos símbolos nas aulas já que precisam estar “linkados”, com o intuito de desenvolver a comunicação em conformidade ao interesse do aluno e com o trabalho a ser realizado. Por fim encontramos dois participantes que elencam o uso ao aspecto comunicativo, ou seja, proporcionar inicialmente o incentivo ao desenvolvimento da comunicação por meio de expressões orais, gestuais, antes da introdução de utilização dos símbolos a fim de melhor compreenderem o significado. Vale destacar que nessa categoria apenas uma participante destacou não utilizar.

#### Locomoção

Na subcategoria locomoção encontramos em sua análise três participantes que relacionam com a independência dos alunos, pois em sua grande maioria tinham independência para circularem pelos espaços da escola. Já outras duas participantes relacionaram com o acesso em que abordaram o fato de terem alguns casos de alunos que precisa de colaboração para acessar certos espaços, ou seja, será necessário o apoio de um inspetor, do responsável e até mesmo em algumas situações da compreensão do profissional quanto a dificuldade de algum aluno em acessar certos espaços que segundo a participantes se justifica no barulho de determinados ambientes.

Quanto a utilização de Símbolos Táteis na locomoção verificamos que duas participantes informaram utilizarem objetos para serem a referência na locomoção, como o “bambolê”, uma “bolinha” para acalmar e ou uma miniatura da “escada” por onde o aluno iria passar na intenção de se localizar e compreender onde estava e escolher intencionalmente a escada para transitar pelos espaços. Uma participante informou que para um aluno que tinha restrições com barulhos para sinalizar a comunicação foi utilizado expressões faciais, corporais e gestos com a intenção de identificar a satisfação do aluno quando estava fora do ambiente e quando havia as tentativas de entrar e nesse momento era trabalhado a “tranquilidade e calma” e que a profissional estaria o tempo todo por perto com o aluno. E por fim duas participantes informaram não terem utilizado símbolos relacionados com a locomoção.

#### Vantagens

Para esta subcategoria que trata sobre as vantagens da utilização dos Símbolos Táteis encontramos duas participantes que afirmam ser uma possibilidade e que compreendem ser mais um recurso que poderá ser utilizado com o aluno com Deficiência Múltipla, salientam a importância de este ser entendido como uma tentativa para alcançar esse aluno, contudo, sempre tendo em mente que o aluno é único tem suas diferentes características e que não necessariamente servirá para todos.

Outras duas participantes afirmam quanto a importância e a vantagem de o símbolo estar contextualizado, ou seja, dentro do contexto sócio-cultural do aluno, ter relação com a realidade cultural e econômica, podendo assim perceber a validade do seu uso para cada indivíduo considerando as suas necessidades e especificidades.

Uma participante elencou como vantagem o fato do aluno estar no seu lugar de agente comunicativo, pois o aluno está “sendo colocada como pessoa que se comunica, que tem algo a comunicar, que interage e que tem seu lugar em sociedade, mesmo que seja as vezes em vias de muito de uma base comportamentalista, assim ainda não é um sujeito que cria, um sujeito que ativa, que muda a situação, é muito mais um sujeito passivo que estabelece comandos para que o outro consiga se comunicar com ele”.

Já uma outra participante indica que os Símbolos Táteis podem contribuir com a compreensão dos alunos, no que diz respeito ao que está sendo dito eles passariam a entender melhor.

E por fim uma participante esclarece que percebe como vantagem a padronização, pois na sua visão é uma forma de padronizar a comunicação para que ela não seja “caótica”, ou seja, “não posso hoje falar para ele que o copo significa água e amanhã dizer que o copo significa banheiro isso é caótico”.

### Desvantagens

Para esta subcategoria que corresponde com a desvantagem da utilização dos Símbolos Táteis verificamos que duas participantes relatam que os símbolos não podem ser percebidos como uma solução para todos no que se refere ao desenvolvimento comunicativo. Alertam que nem sempre funcionará com todos os alunos, pois, cada criança é uma e algumas delas podem não só aceitar naquele momento o símbolo, como também pode ser melhor naquele primeiro momento o uso de brincadeiras, movimento ou por meio de expressões faciais, corporais e gestuais. Apontam que para os pais e profissionais terem esse tipo crença, solução, pode contribuir com uma certa ansiedade.

Uma participante aponta para o aspecto do desconhecimento, em que esclarece que poderia ser um recurso mais utilizado e que poderia agregar ao aprendizado do aluno. Outra participante aborda que não percebe desvantagem e afirma que acessibilidade a materiais que podem ser economicamente acessíveis, com uso de miniaturas e sucatas. Um ponto que uma participante colocou foi fato que com o tempo haverá uma consolidação do conhecimento e do uso dos Símbolos Táteis, ou seja, a necessidade de uma constante revisão do uso dos símbolos para o aluno com intuito de verificar se está sendo útil ou se é necessária uma nova adequação. E por fim uma participante afirmou que percebe como desvantagem o deslocamento, no sentido de que como o material é grande seria ruim para carregar de um lugar para o outro.

As reflexões que abordamos nestas categorias e subcategorias estão em conformidade com as concepções levantadas no Capítulo I visto que a utilização e a implementação dos Símbolos Táteis perpassam pela valorização do contexto, na rotina, na mudança de uma atividade para outra. Os autores também afirmam o fato de os Símbolos Táteis serem uma boa opção para o início do processo comunicativo, além de que pode ser um desafio para algumas crianças o uso de objetos concretos e texturas (Matos, 2017; Roche et al., 2014; Torrey, 2020; Trief, 2007; Trief, Cascavella, & Bruce, 2013).

Com a discussão realizada neste item alcançamos resultados expressivos que suscitaram algumas reflexões. Com isso a seguir com base nesta investigação iremos abordar as conclusões, as limitações e as recomendações.

## **Conclusões**

Nesse trabalho valorizo a minha pesquisa que envolve a Comunicação Aumentativa e Alternativa utilizada no ambiente escolar, que proporcione oportunidades de aprendizado com a família e com outros profissionais como uma parceria que promova o desenvolvimento comunicativo. Ao compartilharmos experiências, pensamentos, ações, desejos podemos fazer uso da comunicação e interagirmos com o outro a partir de atos comunicativos intencionais, pois existe uma necessidade natural de nos comunicarmos. Contudo, ao longo dessa investigação verificamos que para algumas pessoas estabelecer um diálogo pode ser uma tarefa mais árdua por diversas razões e com isso vir a prejudicar as interações sociais, familiares e no contexto escolar.

Dito isto, a investigação teve como temática principal a utilização de Símbolos Táteis. Sendo assim, a finalidade deste trabalho foi de analisar o uso de Símbolos Táteis por professores no apoio a crianças com Deficiência Múltipla com o intuito de contribuir com o desenvolvimento comunicativo. Com isso demonstramos ao longo do trabalho por meio das perspectivas dos professores a importância desse recurso para a prática pedagógica bem como para o início do processo comunicativo.

Vale ressaltar que os objetivos delineados para este estudo se referiram em analisar se os professores participantes conheciam e utilizavam os Símbolos Táteis com crianças com Deficiência Múltipla e o segundo objetivo conhecer quais eram os Símbolos Táteis utilizados a fim de desenvolver as competências comunicativas dos alunos com Deficiência Múltipla. Afirmando que com base nos resultados das análises e da discussão apresentadas concluo que alcançamos os dois objetivos que foram planejados para esta investigação.

Referente ao primeiro objetivo os resultados demonstraram que os entrevistados conhecem e tem informações sobre os Símbolos Táteis e a Comunicação Aumentativa e Alternativa uma vez que afirmam ser um recurso facilitador para o processo comunicativo e que deve considerar o aspecto cultural, o contexto do aluno. Estas conclusões estão em conformidade com a fundamentação teórica apresentada ao longo da investigação.

Ainda sobre o primeiro objetivo concluí que foi possível identificar a aquisição de conhecimentos sobre Símbolos Táteis e Comunicação Aumentativa e Alternativa pelos profissionais entrevistados por meio de trocas entre seus pares, da prática diária e em universidades. Vale destacar que as vivências desses profissionais, os seus saberes estão conectados com as suas experiências de trabalho. Ou seja, os conhecimentos externos adquiridos em conjunto com as experiências vivenciadas

são reinterpretados pelos professores de forma a contribuir com as exigências específicas do ambiente de trabalho ao qual esteja inserido, de acordo com a fundamentação teórica.

Evidencio que encontramos unanimidade com os participantes quanto a terem trabalhado com crianças com Deficiência Múltipla. Sendo assim conforme pontuamos ao longo da investigação para algumas crianças com Deficiência Múltipla se expressar oralmente pode ser difícil em decorrência das suas limitações e necessidades específicas. Essa evidência na fundamentação teórica se confirmou com os participantes onde a maioria pontuou a ausência da comunicação oral como um fator desafiador para a interação.

Nesta perspectiva conclui a importância de que para esses alunos é fundamental que os estímulos sejam pontuados amparados na comunicação. Com isso, pensar em formas de aprendizagem que tenham como ponto central a comunicação bem como atividades complexas, aprendizagens significativas e que irão propiciar o desenvolvimento das competências comunicativas estes são pontos relevantes sinalizados na fundamentação teórica e confirmados nas entrevistas.

Vale salientar que para os participantes os Símbolos Táteis são importantes para a comunicação do aluno com Deficiência Múltipla. Diante do que os entrevistados declararam sobre a utilização dos Símbolos Táteis são relevantes mais especificamente no início do processo comunicativo, esta indicação está amparada teoricamente. Destaco que essa constatação é uma vantagem promissora para os alunos com Deficiência Múltipla uma vez que os Símbolos Táteis podem proporcionar o acesso a aprendizagem significativas, a atividades complexas e podem contribuir com a redução do comportamento mais agressivo, conforme foi possível verificar em alguns relatos dos participantes.

Para atender a ausência de comunicação oral e bem como o desenvolvimento de competências comunicativas a Comunicação Aumentativa e Alternativa conforme a fundamentação apresentada neste trabalho atende a essas questões uma vez que é um conjunto de meios e estratégias que irão viabilizar a evolução comunicativa do indivíduo de maneira a dar apoio a comunicação que está comprometida. Dito isto saliento, outro aspecto que ficou evidente entre os entrevistados, que foi o fato de relatarem não terem utilizado Comunicação Alternativa e Ampliada, apesar de que ao fazer as análises das suas entrevistas percebi a descrição da utilização de objetos/símbolos concretos em momentos de suas práticas pedagógicas. Conclui que os entrevistados utilizam os Símbolos Táteis sem os nomear como tal.

Em resposta ao segundo objetivo, que trata dos Símbolos Táteis utilizados por profissionais que trabalham com Deficiência Múltipla concluo que as análises demonstraram que seu uso está

relacionado ao contexto das atividades dos profissionais participantes. Além disso, percebi que com essas análises o aparato cultural do aluno e sua situação econômica também é uma condição para uma melhor adequação dos Símbolos Táteis a realidade dos alunos. Identifiquei que os profissionais utilizam os Símbolos Táteis de maneira frequente em diversos momentos, quer seja no início ou no fim das atividades, para a locomoção dos seus alunos ou para delimitação de uma atividade específica.

Considerando as necessidades e as singularidades dos alunos com Deficiência Múltipla, abordadas mais a fundo ao longo desta investigação, destaco as questões comunicacionais que são correlacionadas aos Símbolos Táteis. Estes são promissores em seu uso, pois podem ser de baixa compreensão, a sua requisição de memória é baixa assim como é de fácil manuseio do utilizador. Sendo assim, poderá ser usado na fase inicial de comunicação por pessoas com comprometimentos cognitivos e por pessoas com deficiência visual (cega ou baixa visão), por serem de fácil discriminação tátil. Concluo que apesar de os dados demonstrarem que por um lado os profissionais afirmam não usar os Símbolos Táteis ao mesmo tempo fazem uso de objetos, símbolos em diversos momentos das atividades pedagógicas com intenções comunicativas.

Enfatizo que para além da utilização dos Símbolos Táteis, os participantes mencionaram o quanto incentivam e validam o estímulo frequente de comunicação por meio de expressões faciais, corporais e gestuais com os seus alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual. Constatei que para os participantes esse é um aspecto importante e que também deve ser considerado como um princípio comunicativo. Vale destacar que esta constatação contribui para a percepção de que o processo comunicativo vai além do símbolo e que alguns alunos podem se expressar e interagir com seus pares intencionalmente antes mesmo da implementação de um Símbolo Tátil.

Essas constatações anteriores além de suscitar reflexões referentes a utilização dos Símbolos Táteis no início do processo de desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla, nos alertou para a possibilidade de alguns alunos inicialmente não conseguirem utilizar os Símbolos Táteis. Porém, existe a viabilidade de a comunicação do aluno ser feita por meio de expressões corporais, faciais e gestos, o que poderá ser uma outra opção comunicacional. Concluo que este aspecto deve ser considerado como um ponto relevante da investigação pois mostra a importância de outras formas de desenvolvimento comunicativo que são utilizadas e valorizada pelos professores.

Ao refletir sobre a necessidade de adequações dos Símbolos Táteis em que alguns participantes pontuaram que se deve considerar o aluno como um todo, conclui que não haverá unanimidade na sua utilização e nos benefícios desse recurso com todos os alunos. Pois, para alguns no primeiro momento, a utilização dos recursos comunicativos será feita apenas por meio das

expressões faciais, corporais e gestuais. Portanto, foi revelador verificar que os participantes entendem que este é um recurso não como “um livro de receitas”, mas como uma possibilidade bastante promissora.

Considero uma vantagem destacar alguns aspectos que apareceram nas entrevistas e que considere pertinente para esta conclusão, pois poderá contribuir em futuras práticas pedagógicas. Os aspectos referidos são:

a) parceria com a família e outros profissionais: favorecer a interação e colaboração a fim de possibilitar o desenvolvimento do aluno;

b) o vínculo: trata-se da relevância sobre o envolvimento do aluno com o profissional que irá ocasionar um elo de confiança que poderá se estender a um melhor desenvolvimento do trabalho;

c) observação: destaco a importância do olhar atento e minucioso ao seu aluno por parte do professor e assim poder identificar comportamentos comunicativos;

d) criatividade: este aspecto me refiro ao profissional ter criatividade para acessar as necessidades e especificidades, compreender os atos comunicativos pré-existentes de seus alunos;

e) ludicidade: os profissionais transformaram a utilização de objetos concretos e símbolos em momentos lúdicos;

f) comportamentos agressivos: os participantes revelaram aplicação de objetos, símbolos e expressões corporais como forma de contribuir na redução ou reestruturação de comportamentos agressivos, ou seja, redirecionando o foco de atenção do aluno.

Saliento que este estudo trouxe evidências pertinentes para o Instituto Benjamin Constant, pois demonstrou a importância dos Símbolos Táteis para os alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual bem como constatou que os profissionais fazem uso de objetos e miniaturas em diferentes situações de aprendizagem com a intenção do desenvolvimento comunicativo, no entanto, não nomeiam como Símbolos Táteis. Ao longo das entrevistas os profissionais refletiram sobre aspectos muito pertinentes para as análises. Trouxeram confirmações acerca dos Símbolos Táteis ser uma possibilidade, um recurso que poderia responder as angústias e frustrações quanto as dificuldades de comunicação dos seus alunos enriquecendo a sua prática pedagógica.

Vale destacar ainda que muitos profissionais ressaltaram a importância das expressões corporais, faciais e gestuais como princípio comunicativo uma vez que compreendem que essa é a primeira comunicação e após a sua validação pode-se ou não utilizar os símbolos. Nesse sentido considerando os alunos com as dificuldades comunicativas relatadas pelos profissionais desse estudo,



ouso afirmar que é possível que para outras instituições do Rio de Janeiro bem como do Brasil que também tenham esse perfil de aluno possa ser possível a utilização dos Símbolos Táteis.

Ressalto que a partir das análises considero importante favorecer que os professores destinem tempo para a formação continuada em que tenha abrangência dos estudos sobre os Símbolos Táteis com intuito de promover a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais independentemente do seu grau de desenvolvimento comunicativo. Assim como sugiro a replicação da investigação por outros profissionais (como professores, terapeutas entre outros) dada a pertinência do estudo uma vez que favorece e possibilita o aprofundamento de novos caminhos comunicativos, novas aprendizagens com os alunos com Deficiência Múltipla.

Ressalto ainda que essa investigação trouxe contribuições para o mundo acadêmico ao apresentar características facilitadoras ao desenvolvimento de novas pesquisas cujo teor esteja ligado diretamente ao uso dos Símbolos Táteis com a finalidade comunicativa. Além de ter sido possível identificar possibilidades significativas para o desenvolvimento comunicativo do aluno com Deficiência Múltipla. Concluímos que para os professores é uma mais valia considerando que as informações contidas na investigação resultam dos saberes, experiências e vivências de seus pares.

Saliento que este trabalho investigativo proporcionou o meu crescimento pessoal e profissional, pois o processo me amadureceu como profissional me incentivando a buscar mais conhecimento e como pesquisadora oportunizou vivências enriquecedoras ao longo do processo.

#### Limitações do estudo

Por fim vale pontuar que uma das limitações do estudo foi que a princípio um dos critérios definidos seria a abrangência de participantes de escolas municipais, ou seja, de professores que trabalhassem em escolas que integrassem a Prefeitura do Rio de Janeiro, Brasil. Contudo, a pandemia resultante da COVID - 19 que assolou o planeta modificou o plano, pois impossibilitou que a pesquisa se estende-se ao Município do Rio de Janeiro.

## **Recomendações**

Compreendo que esta investigação pode trazer diversas contribuições para os profissionais da educação bem como para o meio acadêmico, pois confirmou a possibilidade do uso dos Símbolos Táteis na escola, pelas famílias e por outros profissionais que assim o desejarem, a implementação poderá partir do lúdico. Além disso, algumas recomendações parecem ser pertinentes.

Diante das características da Comunicação Aumentativa e Alternativa que identifica o uso de expressões faciais, corporais e gestos como formas de comunicação, percebo a possibilidade de estudos por estados e nacionalmente que aprofundem a utilização de Símbolos Táteis nos primeiros atos comunicativos.

Considero importante que outros pesquisadores deem continuidade a estudos nesta temática que envolvam a família, os alunos e outros profissionais que acompanham esses alunos, com o intuito de que possamos ter perspectivas de cada uma das partes relativo ao uso de Símbolos Táteis na comunicação.

Sugiro que outros pesquisadores possam dar continuidade a estudos dessa temática e correlacionando a implementação com o trabalho colaborativo dos diferentes profissionais que atendam os alunos com Deficiência Múltipla.

Pondero ser pertinente que na implementação dos Símbolos Táteis com o aluno com Deficiência Múltipla considere-se o lúdico, a observação contínua e as preferências de objetos texturas por estes alunos e que nesse processo possa envolver todos a família e os profissionais que atendem esses alunos.

Sugiro que novos estudos possam ser viabilizados por diferentes profissionais a fim de investigar a relação entre a implementação dos Símbolos Táteis e o lúdico. Podendo viabilizar possíveis novas formas de implementação dos Símbolos Táteis que considerem a aprendizagem lúdica, as diferenças econômicas, o aparato cultural dentro dos diferentes estados e nacionalmente.

## Referências Bibliográficas

- ABRASCO (2021). *Portal da Associação Brasileira de Saúde Coletiva*. Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>
- Afonso, I., Maia, F., & Meneses, R. F. (2019). Intervenção com comunicação alternativa na multidificiência e surdocegueira: Revisão sistemática. *Distúrbios Comum*, V. 31(3), p. 394-410, São Paulo doi: 10.23925/2176-2724.2019v31i3p394-410.
- Ali, E., MacFarland, S. Z., & Umbreit, J. (2011). Effectiveness of combining Tangible Symbols with the picture Exchange communication system to teach requesting skills to children with multiple disabilities including visual impairment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, V. 46(3), p. 425-435.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga, Portugal. Psiquilíbrios Edições.
- Alves, M. D., & Guareschi, T. (2011). Atendimento educacional especializado. In Siluk, A. C. P. (org.), *Formação de Professores para o atendimento educacional especializado* (p.31-60). Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
- Andrade, P.G.S. (2020). *Educação inclusiva como direito de todos. Inconstitucionalidade do Decreto nº10.502/2020 frente à Convenção internacional de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 25, n 6304, 4 out 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/85803>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil. Edições 70.
- Bersch, R., & Machado, R. (2011). Tecnologia Assistiva - TA: Aplicações na educação. In Siluk, A. C. P. (org), *Formação de professores para o atendimento educacional especializado* (p.63-99). Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade federal de Santa Maria.
- Bersch, R.C. R. (2006). *Tecnologia assistiva e educação inclusiva. Ensaios pedagógicos*. Ministério da Educação. Brasília.
- Bersch, R., & Schirmer, C. (2005). *Tecnologia assistiva no processo educacional. Ensaios pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil (2007). Ata da Reunião do Comitê de ajudas técnicas- CAT.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2006). *Saberes e práticas da inclusão dificuldades acentuadas de aprendizagem deficiência múltipla*. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília.

- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2008). *Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2008). Lei 6.571 de 17 de setembro: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica [CNE/CEB] (2009). Resolução n. 4, de 2 de outubro: Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2011). Decreto n. 7.611/2011 de 17 de novembro: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2015). Lei 13.146, de 6 de julho: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2020). Decreto 10. 502, de 30 de setembro: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: As implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 24(90), 359-379. doi: 10.1590/S0104-40362016000200005.
- Breitenbach, F. V. (2017). *Políticas Públicas na Educação Especial*. 1ªed. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria E-book.
- Carvalho, E. N. S. (2000). *Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental- Deficiência Múltipla*. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília.
- CPIR (2020). *Portal do Center for Parent Information and Resources*. Disponível em <https://www.parentcenterhub.org/multiple/>
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Braga: Flora Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra:Edições Almedina.
- Cruz-Santos, A. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão, *Inclusão* (3), 21-38.
- Deliberato, D. (2007). Comunicação Alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. *Núcleos de Ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007 v.1, p. 366-378.

- Deliberato, D. (2009). Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira Educação Especial*, v.15 (3), p. 369-388, Marília.
- Dugnani, K. C. B., & Bravo, A. D. (2009). Análise de artigos em periódicos nacionais. In Costa, M.P. R. *Múltipla deficiência: Pesquisa & intervenção*. (p.19- 26). São Carlos. Pedro & João Editores.
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Fundação para ciência e a tecnologia. Lisboa: Ministério da educação e ciência.
- Ferreira- Donati, G. C., & Deliberato, D. (2017). Questionário de necessidades de informação em linguagem e comunicação alternativa (QNILCA-F) - Versão para Família. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 23 (1), p. 53-66, Marília.
- Ferreira, C. A. S. P. (2017). *O uso dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA) por crianças com necessidades educativas especiais em idades precoces (2-6 anos):Um estudo nacional*. (dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- Franco, E. P. C., & Silva, M. C. C. C. (2010). Audiodescrição: breve passeio histórico. In Motta, L. M. V. M., & Filho, P. R. *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*. (p. 23-42). Secretaria de estado dos direitos da pessoa com deficiência. São Paulo.
- Glat, R., & Pletsch, M.D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Glat, R., & Pletsch, M.D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Hagood, L. (1992) *Tactile symbols*. Ps News published. Texas School for the Blind & Visual Impaired. Disponível em <https://www.tsbvi.edu/203-resources/1315-a-standard-tactile-symbol-system-graphic-language-for-individuals-who-are-blind-and-unable-to-learn-braille-1>.
- Hampson, J. (2014). *The use of objects of reference as part of a multi-sensory communication system*. RNB Pears Centre for specialist learning. Disponível em [http://educationdocbox.com/Special\\_Education/83285140-The-use-of-objects-of-reference-as-part-of-a-multi-sensory-communication-system-julia-hampson-royal-national-institute-for-blind.html#download\\_tab\\_content](http://educationdocbox.com/Special_Education/83285140-The-use-of-objects-of-reference-as-part-of-a-multi-sensory-communication-system-julia-hampson-royal-national-institute-for-blind.html#download_tab_content).
- IBC (2021). *Portal do Instituto Benjamin Constant*. Disponível em <https://www.gov.br/ibc/pt-br> .
- IDEA (2020). *Individuals with disabilities Education Act*. Disponível em <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/7>.
- Kassar, M. C. M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil. Discurso e silêncio na história de sujeitos*. São Paulo: Autores Associados.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1987) *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

- Maia, S. R., Giacomini, L., & Araújo, S. M. M. (2009). Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: M. P. R., Costa, *Múltipla deficiência: Pesquisa & intervenção*. (p. 49 - 64). São Carlos. Pedro e João Editores.
- Maia, M. V. C. M., Oliveira, M. S. F., & Fontoura, C. M. R. O. (2017). Aquisição da linguagem e inclusão educacional: Estratégias educacionais entre cegos e deficientes múltiplos. *Revista de Estudios e Investigacion em Psicologia y Educacion*, vol. extr. (11), A11-012. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2204>.
- Machado, A. C., Oliveira, S. F., & Bello, S. F. (2009). Um olhar para a deficiência múltipla nas bases de dados americanas. In Costa, M. P. R., *Múltipla deficiência: Pesquisa & intervenção*. (p. 27-36). São Carlos. Pedro e João Editores.
- Manzini, E. J. (2005). *Tecnologia assistiva para educação: Recursos pedagógicos adaptados*. In Brasil, S. (org.) *Ensaio pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. (p. 82-86). Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília.
- Manzini, E. J., & Deliberato, D. (2004). *Ajudas técnicas para educação: Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física recursos para a comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial - MEC – SEESP, Brasília.
- Manzini, E. J., & Deliberato, D. (2006). *Ajudas técnicas para educação: Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*. Secretaria de Educação Especial - MEC – SEESP, Brasília.
- Matos, M. J. M. B. (2017). *Contributo da utilização de símbolos tangíveis e do conto de histórias na regulação do comportamento e no desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com Síndrome de Joubert*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Mazzotta, J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. (5ª ed). São Paulo: Cortez.
- Mirenda, P. (1999). *Augmentative and alternative communication techniques*. In J.E., Downing, *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. (p. 119-138). Baltimore. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Moreschi, C. L., & Almeida, M. A. (2012). A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18 (4), p. 661-676, Marília, doi: 10.1590/S1413-65382012000400009.
- Moura, M.L.S., & Ferreira, M. C. (2005). *Projeto de pesquisa: Elaboração, redação, apresentação*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Murray- Branch, J., & Bailey, B. R. (1998). *Textures as communication symbols*. Indiana Stat University. Indiana.
- Motta, L. M. V. M., & Filho, P. R. (2010) *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

- Nunes, M. C. A. (2012). *Apoio a pais e docentes com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. (tese de doutorado). Universidade de Lisboa. Portugal.
- Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: Formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*. N° 87.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Portugal:Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira: Contributos para o sistema educativo*. Portugal: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congênita: Organização da resposta educativa*. Portugal: Ministério da Educação.
- Pinheiro, A. L. (2016). *As tecnologias da informação e comunicação na comunicação aumentativa e alternativa: Um estudo em unidades de educação especial*. (dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- Pletsch, M. D. (2015). Deficiência Múltipla: Formação de professores e processos de ensino - aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 12-29 doi: <https://doi.org/10.1590/198053142862>.
- Rocha, M. G. de S. (2014). *Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Múltiplas de Deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. (dissertação de mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Recuperada de [http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/07/Dissertacao\\_MairaRocha.pdf](http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/07/Dissertacao_MairaRocha.pdf).
- Rocha, M. G. S., & Pletsch, M.D. (2018). Deficiência múltipla, sistema de apoio e processos de escolarização. *Horizontes*, v.36(3), p. 99-110 doi: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.
- Rocha, M. G. S., & Pletsch, M. D. (2018a). Comunicação alternativa como instrumento externo de compensação: Possibilidades para a aprendizagem de alunos com múltiplas deficiência. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4(1),174 – 185 doi: 10.12957/riae.2018.32824.
- Rocha, M. G. S., & Silva, R. N. M. (2013). A construção de materiais adaptados para alunos com múltiplas deficiências: Práticas vivenciadas em duas salas de recursos multifuncionais. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina.
- Rocha, M. G. S., & Pletsch, M. D. (2015). Deficiência múltipla: Disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 22(1), p. 112-125.
- Roche, L., Sigafos, J., Lancioni, G. E., O`Reilly, M. F., Green, V. A., Sutherland, D., Meer, L. V. D., Schlosser, R. W., Marschik, P. B., & Edrisinha, C. D. (2014). Tangible Symbols as na AAC option for individuals with Developmental Disabilities: A systematic review of intervention studies. *Augmentative and Alternative Communication*, Early online: 1-12 International

Society for Augmentative and Alternative Communication. doi: 10.3109/07434618.2013.878958.

- Rossel, C., & Basil, C. (1998). Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y critérios para su uso. In Basil, C., Soro-Camats, E., & Rosell, C. Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. (p.7-22). Barcelona: Masson. Disponible en la colección OMADO del Dispositivo Digital de la UB.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1990). *Tangible Symbol Systems*. Arizona: Communication Skill Builders.
- Sá, E. D. (2011). Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In Siluk, A. C. P., (org.) *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. (p. 177-205). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Sapage, S., Cruz-Santos, A., & Fernandes, H. (2018). A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: Cinco mitos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.5 (2), p. 229-240 doi:10.36311/2358-8845.2018.v5n2.17.p229.
- Sartoretto, M. L., & Bersch, R. C. R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. *Ministério da Educação*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2010). Implementing augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A case study. *Augmentative and Alternative Communication*, V. 26 (2), p. 122-135 doi: 10.3109/07434618.2010.481092.
- Suplino, M. (2009). *Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. Rio de Janeiro, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência.
- Tardif, M. (2010). Os saberes dos professores. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. CDROM. Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/os-saberes-dos-professores/>.
- Teixeira, E., & Nagliate, P. C. (2009). Deficiência múltipla: Conceito. In M.P.R., Costa (Org). *Múltipla deficiência: Pesquisa & intervenção*. (p.13-18). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Teixeira, E., Nagliate, P. C., & Reis, T. (2009). Análise das publicações sobre múltipla deficiência na Europa. In M.P.R., Costa (Org). *Múltipla deficiência: Pesquisa & intervenção*. (p.37-47). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Tenor, A. C., & Deliberato, D. (2011). Análise do uso de instrumento de avaliação para crianças usuárias de comunicação alternativa. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p. 1704-1711, Londrina, ISSN 2175-960X.
- Tetzchner, S. von., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.



- Tetzchner, S. von, Brekke, K. M., Sjøthun, B., & Grindheim, E. (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11(2),151- 184.
- Torrey, E. (2020). *Tangible Symbols*. Disponível em <https://www.perkinselearning.org/videos/webcast/tangible-symbols>.
- Trief, E. (2007). The use of tangible cues for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101 (10), p. 613-619.
- Trief, E., Cascacella, P., & Bruce, S. (2013). A field study of a standardized tangible symbol system for learning who are visually impaired and have multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107 (3),180-191.
- Walter, C. C. de F. (2006). *Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo*. (Tese Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

## Anexo A: Declaração de Anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS

### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA<sup>1</sup>

O Instituto Benjamin Constant está de acordo com a execução da pesquisa “O USO DE SÍMBOLOS TÁTEIS NA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, BRASIL”, realizada pela pesquisadora DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA, e assume o compromisso de apoiar o seu desenvolvimento. O Instituto se compromete ainda a colaborar para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes, em concordância com as Resoluções de número 466 de 12 de dezembro 2012 e 510 de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde – CONEP.

Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2020.

João Ricardo Melo Figueiredo  
Diretor Geral do IBC  
Matrícula SIAPE 1567418

João Ricardo Melo Figueiredo  
Diretor Geral  
Instituto Benjamin Constant  
Matr. SIAPE nº 1567418

<sup>1</sup> *Atenção pesquisador: esta ainda não é a autorização para pesquisar. O desenvolvimento das atividades no IBC só poderá ser iniciado após apresentação a este Centro de Estudos do Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil.*

Instituto Benjamin Constant  
Av. Pasteur, 350/368  
Urca, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 22290-240  
Tel.: (21) 3478-4458 / email: [cepsq@ibc.gov.br](mailto:cepsq@ibc.gov.br)  
[www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)

## Anexo B: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O uso de Símbolo Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com deficiência múltipla na cidade do Rio de Janeiro, Brasil

**Pesquisador:** DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA

**Área Temática:** Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

**Versão:** 1

**CAAE:** 37380720.9.3002.5246

**Instituição Proponente:** MINISTERIO DA EDUCACAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.566.899

#### Apresentação do Projeto:

O uso de Símbolo Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com deficiência múltipla na cidade do Rio de Janeiro, Brasil

#### Objetivo da Pesquisa:

Este estudo foi aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e visa analisar se os professores que atuam nas escolas públicas, na cidade do Rio de Janeiro, têm conhecimento e utilizam os Símbolos Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com deficiência múltipla; e também identificar quais os Símbolos Táteis que são utilizados pelos professores com o intuito de desenvolver competências comunicativas em crianças com deficiência múltipla no ambiente escolar.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há detalhamento de riscos - eventual constrangimento e possível perda de privacidade no material gravado;

Benefícios: o uso de Símbolos Táteis quando utilizados pelos professores contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com deficiência múltipla no contexto escolar.

**Endereço:** R. Tabelião Sebastião Dantas Moreira, 40  
**Bairro:** Centro **CEP:** 27.600-000  
**UF:** RJ **Município:** VALENÇA  
**Telefone:** (24)2453-4608 **Fax:** (24)2453-4608 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VALENÇA/FUNDAÇÃO  
EDUCACIONAL DOM ANDRÉ  
ARCOVERDE - RJ



Continuação do Parecer: 4.566.899

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia utilizada neste estudo será de cunho qualitativo, e os dados serão recolhidos por meio de uma entrevista semi estruturada on line, com gravação previamente autorizada, a 12 professores participantes que lecionam no Instituto Benjamin Constant e em outras escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente os dados resultantes das entrevistas receberam tratamento conforme a metodologia baseada na análise de conteúdo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os documentos pertinentes para a apreciação deste CEP. Anexa a Proposta de REGULAMENTO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, e informa que pesquisa está inscrita no Comitê de Ética em Pesquisa Universidade do Minho- INES de número: 37380720.9.0000.8137 Este projeto foi submetido a avaliação do CONEP que em parecer apresentou propostas de adequações. Anexada Carta Resposta Número 4.483.539 ao parecer do CONEP com as adequações das adequações as pendências que foram identificadas, e posteriormente aprovado.

**Recomendações:**

Apresentar Relatórios: parcial e final ao CEP-UNIFAA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma pendência e/ou inadequações. Favorável a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado por unanimidade em reunião do CEP-UNIFAA de 04 de março de 2021.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado	Projeto_dayana_miranda4.pdf	23/01/2021	DAYANA MIRANDA	Aceito

**Endereço:** R. Tabelião Sebastião Dantas Moreira, 40

**Bairro:** Centro **CEP:** 27.600-000  
**UF:** RJ **Município:** VALENÇA

**Telefone:** (24)2453-4608 **Fax:** (24)2453-4608 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br

Página 2 de 04



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VALENÇA/FUNDAÇÃO  
EDUCACIONAL DOM ANDRÉ  
ARCOVERDE - RJ



Continuação do Parecer: 4.566.899

/ Brochura Investigador	Projeto_dayana_miranda4.pdf	22:26:57	DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	TCLE_versao_limpa.docx	23/01/2021 22:21:36	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	23/01/2021 22:19:03	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE4.docx	23/01/2021 22:16:15	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Indicacao_artigo_despachoUminho.pdf	06/11/2020 19:48:09	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Despacho_RT03_2020Uminho.pdf	06/11/2020 19:45:15	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_admissao.pdf	09/10/2020 17:50:56	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Guiao_entrevista.docx	02/09/2020 06:52:17	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_anuencia_ibc.pdf	02/09/2020 06:48:34	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Carta_anuencia_prefeitura.pdf	02/09/2020 06:46:28	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito
Outros	Parecer.pdf	30/04/2020 13:23:19	DAYANA MIRANDA DOS SANTOS BANDEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** R. Tabelião Sebastião Dantas Moreira, 40

**Bairro:** Centro

**CEP:** 27.600-000

**UF:** RJ

**Município:** VALENÇA

**Telefone:** (24)2453-4608

**Fax:** (24)2453-4608

**E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VALENÇA/FUNDAÇÃO  
EDUCACIONAL DOM ANDRÉ  
ARCOVERDE - RJ



Continuação do Parecer: 4.566.899

VALENÇA, 09 de Março de 2021

---

**Assinado por:**  
**ABELARDO DE SOUZA COUTO JUNIOR**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** R. Tabelião Sebastião Dantas Moreira, 40

**Bairro:** Centro

**CEP:** 27.600-000

**UF:** RJ

**Município:** VALENÇA

**Telefone:** (24)2453-4608

**Fax:** (24)2453-4608

**E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br

Página 4 de 04

## **Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a), o(a) senhor(a),

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar do projeto sobre “O uso de Símbolos Táteis na Comunicação Alternativa em crianças com Deficiência Múltipla na cidade do Rio de Janeiro, Brasil” que é parte da pesquisa de Mestrado em Educação Especial na área de especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, cujo pesquisador responsável é Dayana Miranda dos Santos Bandeira, supervisionada pela Profa. Dra. Anabela Cruz dos Santos do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A pesquisa está inscrita no Comitê de Ética em Pesquisa - INES de número: 37380720.9.0000.8137. O objetivo do projeto é conhecer a utilização de Símbolos Táteis (objetos ou partes de objetos que podem representar pessoas, lugares, atividades etc.) pelos professores ao intervir no desenvolvimento da comunicação de alunos com Deficiência Múltipla. O(a) Sr. (a) está sendo convidado porque é um professor(a) que atua no Instituto Benjamin Constant ou professor(a) escola pública da Prefeitura do Rio de Janeiro. Sendo assim, sua participação contribuirá para a construção dos dados da pesquisa.

Caso aceite, a sua participação consistirá em colaborar com uma entrevista respondendo a perguntas *on line*. Portanto, será feita por meio digital, com a utilização de aplicativo que permita vídeo conferência bem como a gravação da entrevista, viabilizando a posterior verificação e validação da participação. As entrevistas durarão cerca de 40 minutos. Vale ressaltar que as imagens e a reprodução sonora serão utilizadas apenas para uma melhor análise dos dados, a pesquisadora através da gravação fará o registro literal das falas. Durante todas as produções e divulgações acadêmicas resultantes da pesquisa não se fará o uso das imagens ou a reprodução sonora obtidas na vídeo gravação, apenas utilizará a reprodução literal das falas dos participantes, preservando seu anonimato por meio de nomes fictícios. A reprodução literal das falas dos participantes e as suas análises consistem em dados de pesquisa, portanto, estarão presentes nos resultados a ser a apresentados em eventos científicos, publicações científicas e outros meios de divulgação da pesquisa. Caso tenha restrição quanto a gravação da imagem e/ou voz e da reprodução literal da sua fala favor marcar o box que mais se adequa ao seu desejo, estes se encontram ao final do texto.

Salienta-se que o processo não apresenta qualquer tipo de risco, uma vez que, em tempo de pandemia, você manterá seu distanciamento social. E, por se tratar de uma entrevista agendada previamente, com dia e horário escolhido por você, haverá respeito a sua disponibilidade de momento e espaço. Ressalta-se que não haverá manuseio de qualquer tipo de material que apresente riscos à saúde física e mental. Além disso, como participante sua identificação se manterá anônima e não apresentará qualquer tipo de prejuízo de imagem e identificação sonora.

Esclarecemos que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não cabendo qualquer tipo de ônus ou bônus a qualquer tempo e que estejam relacionados a pesquisa. Diante do exposto considera-se que os riscos são mínimos. Mesmo assim, acaso sinta-se lesado de alguma forma, considera-se que é dever do pesquisador garantir e prestar a assistência e reparação devidas, caso você sinta-se prejudicado em decorrência das ações propostas por esta pesquisa.

Diante da relevância da pesquisa à qual você está sendo convidado a participar e que certamente irá contribuir para o ambiente educacional e pedagógico. Sendo assim, espera-se que os resultados obtidos ofereçam benefícios ao trabalho relativo ao desenvolvimento da comunicação das crianças com Deficiência Múltipla.

O Sr.(a) tem garantido a plena liberdade de interromper a sua participação por qualquer razão e em qualquer fase da pesquisa inclusive retirando seu consentimento, sem que lhe ocorra nenhum prejuízo decorrente dessa decisão. Assim os seus dados, como participante, podem ser removidos a qualquer momento.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste TCLE em seu e-mail e deverá clicar no botão de aceite. O documento poderá ser baixado para consultas futuras. A partir da sua autorização, a entrevista *on line* será gravada pelo pesquisador, transcrita em momento posterior e encaminhada ao seu e-mail para sua apreciação e confirmação das informações contidas. **Considerando que a entrevista ocorrerá por meio de questionário *on line* destacamos a importância de guardar em seus arquivos uma via deste Registro de Consentimento. Caso perca sua via entre em contato com a pesquisadora, Dayana Miranda dos Santos Bandeira, através do Endereço: Rua Luis Silva, 46 Bl 1 apt 407 – Abolição – 20755250 – Rio de Janeiro – RJ ou pelo e-mail [daymiranda19@gmail.com](mailto:daymiranda19@gmail.com) ou pelo telefone (21) 98162-0481 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos – CEPINES através do Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232 – Laranjeiras – 22240003 – Rio de Janeiro – RJ ou pelo E-mail: [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) ou por telefone: (21) 2285-7546 ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep através do Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte,**



**lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte- 70719040- Brasília-DF ou pelo E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) ou por telefone: (61)3315-5877 e nova via será encaminhada.**

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é uma comissão de estudo local constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, com a função de avaliação da pesquisa com seres humanos em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde. Já a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde com a finalidade da implementação de normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos examinando os aspectos éticos das pesquisas encaminhadas pelo CEP.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da dissertação que será publicada pela Universidade do Minho, também em artigos de revistas científicas e periódicos acadêmicos. Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação durante a pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Assegura-se a divulgação dos dados da pesquisa e a sua adequação, conforme a necessidade do docente e toda a produção estará em formato acessível respeitando áudiodescrição de imagens.

O(a) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Dayana Miranda dos Santos Bandeira a qualquer tempo para informações adicionais, através do Endereço: Rua Luis Silva, 46 Bl 1 apt 407 – Abolição – 20755250 – Rio de Janeiro – RJ ou pelo e-mail [daymiranda19@gmail.com](mailto:daymiranda19@gmail.com) ou pelo telefone (21) 98162-0481 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos – CEPINES através do Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232 – Laranjeiras – 22240003 – Rio de Janeiro – RJ ou pelo E-mail: [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) ou por telefone: (21) 2285-7546 ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep através do Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte- 70719040- Brasília-DF ou pelo E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) ou por telefone: (61)3315-5877.

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Caso não concorde em participar apenas feche essa página em seu navegador.

- Sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz
- Não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz
- Sim, autorizo a reprodução literal da minha fala
- Não autorizo a reprodução literal da minha fala.
- Li e concordo em participar da pesquisa.

## **Anexo D: Guião de Entrevista Semiestruturada**

### **Guião de Entrevista Semiestruturada**

#### **O uso de Símbolos Táteis na comunicação em crianças com deficiência múltipla**

(Bandeira & Cruz-Santos, 2019)

#### **Questões da Entrevista**

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Há quanto tempo é professor?
- 3- Atualmente como professor desempenha qual função na escola? Há quanto tempo exerce essa função?
- 4- Qual a sua formação académica (Graduação, Pós-graduação...)?
- 5- Como você descreve a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)?
- 6- Em sua opinião o que são Símbolos Táteis? E como se relaciona com a CAA?
- 7- Por quais meios adquiriu conhecimento sobre Comunicação Alternativa e Ampliada e sobre Símbolos Táteis? (curso, conversas com colegas, auto estudo)
- 8- Em sua opinião, ter conhecimento sobre Símbolos Táteis pode contribuir no desenvolvimento da comunicação dos seus alunos?
- 9- Quantos alunos com NEE você tem em sala de aula? Pode descrever o perfil deles? Que tipo de NEE os seus alunos apresentam?
- 10- Quais as principais dificuldades sentidas ao se comunicar com seus alunos com NEE? E como percebe a evolução da comunicação deles?
- 11- Já trabalhou ou teve contato com crianças com deficiência múltipla? Quais as principais dificuldades sentidas ao trabalhar com essas crianças?
- 12- Pode descrever a sua opinião sobre o que é desafiador na comunicação de crianças com deficiência múltipla?
- 13- Pode explicar o que considera contribuir para o desenvolvimento da comunicação dos alunos com deficiência múltipla?
- 14- Como é a relação entre você e a família dos seus alunos quanto ao desenvolvimento da comunicação? Quais dificuldades sentidas?
- 15- Atualmente, seus alunos utilizam CAA? Qual? Em que momentos? E no contexto familiar?
- 16- Considerando que Símbolos Táteis são objetos ou partes de objetos, que podem representar pessoas, lugares, atividades ou conceitos. Descreva quais Símbolos Táteis já utilizou? E em qual momento foi usado? Se o participante não responder, pode dar exemplos e perguntar se usa nestes momentos: Contação de história; Mapa de chamadas (presença); Enumeração das atividades (calendário); Para pedir; Para escolher; Para se comunicar com você e/ou entre pares; Para representar tempo início, meio e fim de algo ou atividade
- 17- Na sua rotina de sala de aula, com qual frequência utiliza ou utilizou Símbolos Táteis para cada situação?
- 18- Como seu aluno se organiza nos diferentes espaços da escola? Já utilizou Símbolo Tátil nesses momentos?

19- Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens de utilizar Símbolos Táteis para a comunicação?

**Agradecemos a sua participação nesta pesquisa!!!**

**Qualquer dúvida pode entrar em contato:**

**Dayana Miranda dos Santos Bandeira (daymiranda19@gmail.com)**