



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

do Nascimento Givigi, Rosana Carla; Santos Nunes, Kivia; Lôbo Alves, Flávia;  
Nascimento de Alcântara, Juliana

A Comunicação Alternativa e os efeitos do trabalho em redes na constituição da  
linguagem e nas práticas educativas inclusivas

Educação Unisinos, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 48-57

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A Comunicação Alternativa e os efeitos do trabalho em redes na constituição da linguagem e nas práticas educativas inclusivas

Alternative Communication and the effects of networks in the constitution of language and in inclusive educational practices

Rosana Carla do Nascimento Givigi  
rosanagivigi@uol.com.br

Kivia Santos Nunes  
kivianunes@gmail.com

Flávia Lôbo Alves  
flavialoboalves@hotmail.com

Juliana Nascimento de Alcântara  
juzinha.alcantara@hotmail.com

---

**Resumo:** Este trabalho objetiva discutir a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em um grupo de seis crianças com dificuldades significativas de comunicação. Os pressupostos epistemológicos do trabalho se encontram nos estudos de Vygotsky e De Lemos, associados à literatura específica da CAA. A pesquisa, realizada durante um ano e meio, no curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe, analisa as práticas clínico-terapêuticas, o trabalho com a família, o trabalho com a escola e os efeitos desse trabalho em rede no processo de constituição da linguagem e de inclusão social. Seu desenho metodológico conjuga a pesquisa-ação e o método clínico-qualitativo. Os resultados obtidos com o estudo trouxeram evidências sobre o uso do sistema de CAA pelas crianças pesquisadas; o novo olhar das famílias sobre seus filhos; a inclusão de crianças na escola regular; e a necessidade de a escola instituir espaços-tempos para que seus segmentos possam vivenciar processos de ação-reflexão-ação. A partir desses resultados, conclui-se que a CAA pode efetivar-se como recurso para a constituição da linguagem e da aprendizagem e que o trabalho com as diferentes redes promove a construção de um novo dispositivo que mobiliza o sujeito e possibilita a constituição de novas formulações.

**Palavras-chave:** Comunicação Alternativa, inclusão escolar, redes, linguagem.

**Abstract:** The present work is focused on the implementation of Augmented and Alternative Communication (AAC) in a group of six children with significant communication difficulties. The epistemological assumptions adopted for the study were the possible relationships between Vygotsky and De Lemos, associated with the specific AAC literature. The research project discusses the clinical-therapeutic practices, the work with the family, the work with the school and the effects of this work on the process of language constitution and social inclusion. It was implemented at the Speech Therapy Department of Universidade Federal de Sergipe and lasted a year and a half. The methodological design combines the clinical-qualitative study with the

action research approach. We emphasize the use of the AAC system by the children involved in the project; the new perspective developed by the families on their children; the inclusion of children in regular schools; the need for schools to create several space-times so that their segments may experience processes of action-reflection-action. We conclude that AAC can be an effective resource for the constitution of language and learning and that the work with the different networks promotes the construction of a new device that mobilizes the subject and makes new formulations possible.

**Key words:** Alternative Communication, inclusion, networks, language.

---

## Introdução

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área recente, nascida no campo da educação, que permite criar novas possibilidades de comunicação para o sujeito não falante. Os crescentes estudos científicos visam ao avanço de tecnologias para facilitar o uso desse sistema pelos usuários e a consolidação dessa área.

No Brasil, os sistemas de CAA foram introduzidos no final da década de 1970, e, apesar de inúmeras pesquisas comprovarem seus benefícios, ainda são poucos os gestores que implementam programas de pesquisa e extensão nesse campo. Historicamente seu uso esteve atrelado ao atendimento a pessoas com paralisia cerebral, em centros de habilitação e em escolas especiais, quando se começou a repensar as definições dos variados tipos de deficiências. Os dois principais sistemas de Comunicação Alternativa foram desenvolvidos a partir da década de 1940 em países desenvolvidos. Nesses países, os usuários da CAA deram contribuições significativas para as pesquisas na área. Atualmente, as técnicas e recursos que possibilitam a implementação da Comunicação Alternativa são extensos; vão desde pranchas artesanais até *softwares* da mais alta tecnologia que se dividem em pictoriais e linguísticos (Nunes e Nunes, 2007).

Com o intuito de substituir ou suplementar a linguagem falada e/

ou gestual, visando garantir condições mínimas de comunicação e interação, os sistemas alternativos de comunicação têm sido empregados em pessoas com necessidades especiais. Tais sistemas promovem a competência comunicativa e o desenvolvimento da linguagem, favorecendo o contexto interacional e garantindo a acessibilidade comunicativa. Trata-se, portanto, de um sistema constituído por um grupo de componentes integrados que incluem símbolos, auxílios, estratégias e técnicas usadas por indivíduos para melhorar a comunicação (Deliberato *et al.*, 2009).

Conjuntamente com os recursos tecnológicos que envolvem a CAA, a linguagem e sua efetivação foram o foco deste trabalho. Dessa forma, neste estudo, entendemos a linguagem longe do modelo tradicional e de sua forma linear e generalizada. A linguagem é compreendida como resultado de processos interacionais e não se apresenta de uma só forma para todos os sujeitos; pelo contrário, a generalização leva a equívocos, limitando o sujeito a uma forma de linguagem que nem sempre o beneficia. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida a partir de seu próprio funcionamento, e o outro, o mediador, é quem vai agir sobre a sua estruturação, interferindo na constituição do sujeito (De Lemos, 2006).

Adotar uma concepção de linguagem que foge da corrente positivista implica sujeitar-se às incertezas e admitir que não há “jogos” estabe-

lecidos, mas “jogos” por estruturar-se. Foi nesse jogo de incertezas, de opacidade, que nos debruçamos, tentando compreender o funcionamento singular de cada criança no ambiente familiar e na rede escolar. A família e a escola foram vistas como participantes do processo, e a intenção foi observar a modificação dos sentidos dados para a relação com o sujeito não falante, tomando-se como suporte a Comunicação Alternativa.

Ao entender o outro como parte fundante da construção da linguagem, a responsabilidade por sua constituição deixa de ser apenas do usuário de CAA e passa a ser dividida com suas redes interacionais, que habitualmente são formadas pela família e pela escola.

A linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo no momento em que este não se comunica com as outras pessoas. Constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio (Vygotsky, 1996). É tida como o principal mediador nas interações sociais, o instrumento que forma o pensamento e que permite a comunicação e a socialização do sujeito. O desenvolvimento linguístico se dá a partir das interações e das experiências do indivíduo. É por intermédio da linguagem que o ser humano se constitui sujeito. Com isso, a dificuldade de comunicação interfere no processo de desenvolvimento da linguagem, dos sistemas simbólicos e de atividades de relacionamento interpessoal.

Para entender a família dentro desse processo, é preciso compreender que há um novo ajuste imposto pelo filho que necessita de cuidados especiais, exigindo tempo e reorganização familiar. Uma das alternativas para que a família encontre essa reorganização são os espaços de discussão. Os grupos de pais e/ou cuidadores são de fundamental importância, pois, nesse espaço, encontram seus pares, um campo de forças onde não há linearidade, mas atravessamentos. No grupo, “[...] são estabelecidas conexões que envolvem modos de vida diferentes, criando confrontos” (Givigi, 1998, p. 51). É nesse movimento que as famílias, através da reflexão pela fala do outro, podem colocar-se em outras posições, ressignificando as ações de seus filhos. O grupo, nessa perspectiva, trabalha com relações horizontalizadas e num constante movimento entre a ação e a reflexão, na integração entre os pais/cuidadores e a atividade intersubjetiva, que provoca mudanças por meio de estranhamentos da fala de outros pais.

Além da família, a outra rede que interfere no processo de constituição da linguagem é a escola. A Comunicação Alternativa pode ser um elemento de grande importância para os processos de inclusão escolar. Desde a década de 1980, pela lei, todas as pessoas têm direito à educação, no ensino regular. O uso da CAA iniciou-se em São Paulo, em 1978, em uma escola especial. Mais recentemente, a prática está sendo incluída nas escolas regulares, para os alunos especiais (Nunes e Nunes, 2007).

É com professores e seus pares que os usuários de Comunicação Alternativa têm a oportunidade de ampliar sua comunicação. Nesse espaço, há situações-problema que dinamizam e tornam sua comunicação cada vez mais abrangente. Daí a importância de esses sujei-

tos estarem inseridos no contexto escolar.

Este artigo faz um recorte da pesquisa “Comunicação Alternativa e Ampliada como Instrumento de Inclusão Social” que acontece na Universidade Federal de Sergipe, desde fevereiro de 2009, financiada pelo Fapitec e pelo CNPq, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe sob o nº 0131.0.107.000-08.

O objetivo do trabalho foi estudar o acesso à comunicação pela CAA e compreender a construção da linguagem nas pessoas que estão impossibilitadas de utilizar a comunicação verbal e/ou a linguagem escrita. Para isso, foram utilizados recursos de alta e baixa tecnologia, sustentando-se em teorias que acreditam na linguagem como constituinte do sujeito, sempre inserida no contexto social. No desenvolvimento do estudo foram discutidas as práticas clínico-terapêuticas, o trabalho com a família, o trabalho com a escola e os efeitos desse trabalho em rede no processo de constituição da linguagem e de inclusão social.

## Metodologia

### Aporte teórico-metodológico

A pesquisa seguiu os preceitos do método qualitativo, consistindo num trabalho imbricado com o universo de significados. Com base nessa concepção, o intuito foi o de compreender o processo de construção da linguagem e a inclusão a partir da implementação da CAA com a criança na escola e na família.

Foi utilizada a metodologia clínico-qualitativa, originária das ciências humanas e entendida como métodos científicos, técnicas e procedimentos que buscam descrever e interpretar os fenômenos a partir

de sentidos atribuídos à vida dos pacientes ou à de qualquer outro participante do *setting* terapêutico (Turato, 2003).

Também foi utilizada a pesquisa-ação, que atendia ao objetivo. A metodologia pensa a ação tomando como alicerce a teoria, de modo que sempre se esteja agindo em espiral, numa reflexão permanente sobre a ação. Nesse processo, o pesquisador é parte do grupo e todos devem participar igualmente, todos os participantes devem envolver-se nas questões postas. Para isso, compreende que a realidade é complexa e dinâmica e aprende a lidar com os confrontos e contradições (Barbier, 2002).

A pesquisa caracterizou-se por ser interventiva, primando pela interferência no processo, buscando mudanças, transformações, ciente da imprevisibilidade dos efeitos produzidos.

## Seleção dos sujeitos

Em fevereiro, março e abril de 2009, foi feita a seleção das seis crianças que fizeram parte do projeto da Comunicação Alternativa. As crianças selecionadas apresentavam significativa dificuldade de comunicação.

Como critério de elegibilidade foi considerada a significativa dificuldade de comunicação, a idade (faixa etária de 3 a 12 anos) e a ausência de alteração acentuada de cognição. Seguindo esses preceitos, para uma entrevista inicial estabeleceram-se contatos com 13 famílias, dentre as quais foram selecionadas seis crianças para participar da pesquisa.

Durante o processo, houve a desistência de duas famílias (devido a dificuldades de locomoção e acesso à Universidade). Mais duas entrevistas foram feitas para substituir essas desistências. Portanto, ao todo foram 15 famílias procuradas para seleção.

À medida que a seleção ia acontecendo, a pesquisa desenvolvia-se com o agendamento dos encontros, nos quais a interação com as crianças ocorria semanalmente. O intuito era descobrir formas de comunicação específicas de cada criança para, posteriormente, proceder à implementação do novo sistema e se obter um resultado mais eficaz.

## **Apresentação dos sujeitos**

As crianças foram apresentadas juntamente com suas famílias. Ressaltamos a importância da captura do movimento para estudar o fenômeno em desenvolvimento, entendendo-se o que se passa, isto é, o processo que está em constante transformação.

Feita a seleção, os atendimentos foram agendados, dando-se início ao processo de interação com a criança para, posteriormente, implementar a Comunicação Alternativa. A seguir, apresentamos cada criança que constituiu o grupo, conforme o Quadro 1.

A primeira criança selecionada foi V. Tinha 4 anos e o diagnóstico de paralisia cerebral mista quadriplégica severa. Não falava, mas fazia algumas vocalizações. V. teve quatro atendimentos iniciais e neles ela indicou que o olhar direcionado podia ser sua forma de resposta. Foi essa a primeira das ferramentas de que fizemos uso para o trabalho com a Comunicação Alternativa. V. residia com os pais e com os irmãos em uma casa localizada na cidade de Aracaju (SE), num bairro considerado o mais violento da cidade, e estudava em escola regular.

A segunda criança foi M., um menino de 5 anos, filho único. Vivia com a mãe e o pai na mesma cidade e bairro da criança anterior. M. tinha uma deficiência física, não utilizava as mãos, apenas os pés, com os quais substituíam os movimentos das mãos. Não andava, mas locomovia-se

arrastando-se, utilizando os quadris, o apoio das mãos e o impulso dos pés. O trabalho era levá-lo a explorar mais a sua comunicação e linguagem escrita com os pés, por meio do computador com teclas sensíveis ao toque e com teclado adaptado. M. estudava em escola regular.

A terceira criança foi Y., um garoto de 7 anos, filho único, que morava com a mãe na cidade de Aracaju, num bairro pobre. O diagnóstico de Y. era paralisia cerebral espástica quadriplégica severa. Vocalizava bastante e tentava dessa forma comunicar-se. Foi realizada uma avaliação da sua condição motora, dos espasmos severos e da ausência no controle dos movimentos corporais. A partir dessa avaliação, decidimos dar início ao trabalho com ele através do piscar de olhos. Y. estudava em escola regular, numa sala de estimulação que, na verdade, era uma sala da Educação Especial.

A quarta criança, chamada E., residia com os pais na cidade de Aracaju. Era uma menina de 4 anos, com o diagnóstico de paralisia cerebral mista diplégica moderada. E. iniciou as atividades apenas em 2010 e ainda não estudava.

A quinta criança foi E.V. Era uma garota de três anos. Residia com a mãe e com o pai em Aracaju, em condições precárias. E.V. chegou ao nosso espaço com o diagnóstico de paralisia cerebral mista diplégica moderada. Vocalizava bastante, apresentando várias entonações. Também iniciou em 2010, e, desde o começo, percebemos que ela precisava de experiências e brincadeiras novas para aumentar o seu conteúdo simbólico. Dessa forma, a proposta inicial foi de trabalhar com brinquedos elementares para que se estabelecesse uma relação com as brincadeiras simbólicas. E.V. não estudava.

Nossa última criança foi Vi., um garoto de 4 anos. Morava no interior

do estado de Sergipe com a mãe, a avó, tios e primos. Chegou trazendo o diagnóstico de paralisia cerebral mista diplégica moderada e queixa de dificuldade de fala. Iniciou em 2010, após a desistência de outra criança. Tentava fazer-se entender por meio de sua fala com palavras e muitas vocalizações. Através da relação dialógica, vislumbramos ampliar seu processo de subjetivação e, conseqüentemente, a construção de sua linguagem. Vi. não estudava.

## **Discussão e resultados**

A implementação da CAA envolvia vários processos, iniciando-se com o jogo interacional. Após esse momento inicial, começamos a avaliar quais as formas de que a criança se valia para melhor se comunicar: se piscava o olho voluntariamente, se batia palmas, se direcionava o olhar, se vocalizava. Qualquer pista era válida para que se iniciasse a CAA. Passado esse momento, que, na verdade, não se concluía, apenas era distanciado temporariamente, fomos ao uso efetivo das pranchas, por meio dos sinais antes ensinados e combinados com a criança.

O processo demanda tempo, variando para cada criança. As involuções podem e devem ser consideradas parte dele; não significam regressão, mas experimentações das situações comunicativas. Envolve sujeitos reais, que estão suscetíveis a confusões, a dúvidas, como em qualquer situação nova com a qual nos deparamos.

Neste artigo, discutimos o trabalho realizado com as seis crianças do grupo de pesquisa. Em 50% delas, a Comunicação Alternativa foi implementada com a utilização do computador com tela sensível ao toque, de teclados e *mouse* adaptados, mediante várias formas de rastreamento. Graças ao nosso conhecimento sobre a criança e so-



**Quadro 1.** Quadro demonstrativo dos casos apresentados no estudo.**Chart 1.** Demonstrative chart of cases presented in the article.

Casos	Sexo	Idade	Constelação Familiar	Escolaridade	Diagnóstico
V.	F	4 anos	Pai, mãe, irmã e irmão	Jardim – Educação Infantil	Paralisia cerebral mista, quadriplégica, severa
M.	M	5 anos	Pai e mãe	Alfabetização	Deficiência física
Y.	M	7 anos	Mãe	Sala de estimulação	Paralisia cerebral espástica, quadriplégica, severa
E.	F	4 anos	Pai e mãe	Não estudava	Paralisia cerebral mista, diplégica, moderada
E.V.	F	3 anos	Pai e mãe	Não estudava	Paralisia cerebral mista, diplégica, moderada
Vi.	M	4 anos	Mãe e padrasto	Não estudava	Paralisia cerebral mista, diplégica, moderada

bre o jogo interacional estabelecido, conseguimos captar algumas formas de comunicação que podem ajudá-la a conviver e interagir socialmente.

Com 16,6% das crianças chegamos apenas à etapa da avaliação, identificando as possibilidades de comunicação que elas ofereciam, observando seu processo terapêutico, grau e velocidade, para pensar na escolha de estratégias adequadas. Com isso, fez parte desta etapa a utilização de brinquedos, jogos, livros e brincadeiras a fim de verificarmos as possibilidades e os modos de comunicação e trabalhar as operações que se dão ao nível da representação, já que, nesse processo, foram utilizados os símbolos.

Em 33,3% das crianças, apenas foi possível o começo do processo de interação, requisito básico para posterior implantação do sistema de Comunicação Alternativa. Esses números se devem não somente ao fato de as crianças terem sido inseridas havia pouco tempo na pesquisa, mas também a uma provável resistência das famílias ao uso de outras formas de comunicação, mesmo que seus filhos não pudessem usar a fala como forma de comunicar-se.

Os sujeitos eram atendidos em terapia fonoaudiológica individual semanalmente a fim de aproximá-los

do universo da linguagem e possibilitar uma interação que viabilizasse o processo. Com Millan (1993) entendemos que o termo intervenção pode ser compreendido como a busca por um desenvolvimento melhor das habilidades dos indivíduos com vista nas próprias dificuldades.

Com as famílias eram realizadas entrevistas individuais e visitas domiciliares. Havia ainda o grupo de pais, que se reunia quinzenalmente durante uma hora. Foram ao todo 35 encontros. As famílias compareciam aos encontros na figura da mãe e/ou do pai. O grupo tinha uma perspectiva interacionista, graças à qual todos podiam interferir na forma de desenvolvimento das ações. Participavam dos encontros discutindo temas relevantes propostos vezes por eles, vezes por nós. Traziam questões que eram discutidas entre as famílias, debatiam diferentes assuntos que levavam em conta as angústias, as experiências vividas, os medos e anseios de cada um desses familiares, bem como temas relacionados à Fonoaudiologia, pondo em foco a troca de conhecimento entre o grupo e os pais e entre os próprios pais. O objetivo era promover rupturas, ao lançar mão de concepções não cristalizadas, e apoiar a implementação do sistema de CAA.

Na escola, o acompanhamento era semanal. Inicialmente foi feita uma observação do espaço físico e da dinâmica escolar, além de uma interação com a equipe pedagógica, visando conhecer de que forma o trabalho com essas crianças estava sendo realizado, levando em consideração as dificuldades e necessidades que apresentavam, na tentativa de propor uma atuação em conjunto direcionada a cada realidade. A proposta era uma prática de criação (Schwartz, 2009).

O número de atendimentos fonoaudiológicos foi bastante variado: V. foi atendida 15 vezes; M., 16; Y., 23; E., 12; E. V., sete; Vi., quatro. A diferença de números deveu-se a variadas questões, entre elas a data da entrada da criança no grupo e a assiduidade.

As famílias com as quais se trabalhou eram todas representadas pela mãe. A mãe de V., com quem foram realizadas sete entrevistas individuais e quatro visitas domiciliares, participou de 19 encontros do grupo de pais. A mãe de M., que participou de oito encontros do grupo de pais, foi entrevistada individualmente três vezes e recebeu uma visita domiciliar. A mãe de Y. participou de seis encontros do grupo de pais e de quatro entre-

vistas individuais; seu domicílio foi visitado três vezes. A mãe de E., que foi entrevistada individualmente quatro vezes, recebeu uma visita domiciliar e participou de três encontros do grupo de pais. A mãe de E.V. participou de duas entrevistas individuais e apenas de um encontro do grupo de pais; seu domicílio ainda não foi visitado. A mãe de Vi. não participou de nenhum encontro com o grupo de pais nem recebeu visitas domiciliares; foi entrevistada apenas duas vezes.

A variação dos números referentes às atividades relacionadas ao trabalho com a família justifica-se por fatores como necessidade, tempo de participação no grupo e assiduidade.

Os dados mostraram que 50% das crianças que participaram da pesquisa estudavam. Entretanto, apesar da proposta de atendimento semanal a elas, o número de visitas apresentou grande variação de uma escola para outra, pois o início dos trabalhos não aconteceu no mesmo período para todas as crianças e a frequência às aulas variou conforme o acesso à escola. Consequentemente, ocorreu um total de 33 encontros na escola de V., de cinco na de M. e de quatro na de Y.

Nas escolas estávamos semanalmente na sala de aula, no espaço do recreio e com a equipe em geral. O trabalho desenvolvido compreendeu reunião com gestores e professores, adaptação do plano curricular, modificação do material escolar, interação nos espaços de recreação, uso de variados recursos de comunicação, adequação postural e de mobilidade, acesso independente ao computador e escrita alternativa.

Os resultados obtidos estiveram associados ao número de atendimentos e aos trabalhos feitos com a família e com a escola. Os casos são aqui retomados para que o leitor tenha maior visibilidade desses resultados.

## Discutindo os resultados de V.

Com V. procedemos a um grande número de atendimentos individuais, de ações com a família e também com a escola. O trabalho iniciou-se pelo processo interacional. V. apresentava grande dificuldade em se relacionar, não respondia ao que se lhe perguntava, chorava incessantemente, não compartilhava das brincadeiras. Esse foi o trabalho inicial.

Quanto à CAA, ainda estavam sendo feitas experiências no tocante à melhor forma de V. sinalizar. Inicialmente, foi investigado como resposta o direcionamento do olhar, porém houve dúvidas quanto à certeza das respostas devido à dificuldade de controle cervical, que a impedia de fixar seu olhar. O processo de interação foi efetivado fazendo-se com que as brincadeiras entre as participantes dos encontros também sofressem algumas modificações. No início, as brincadeiras não envolviam muitas trocas simbólicas; depois, dentro das possibilidades de V., ficaram repletas de simbolismo. Também foi implementado o uso de pranchas de Comunicação Alternativa. Nesse processo, utilizamos as figuras do *software* Boardmaker e da internet, com temáticas objetivas relacionadas ao contexto social e cotidiano da criança. As figuras iniciais tinham a dimensão de 25x15 cm e eram coloridas. A continuidade do trabalho, cujo intuito/objetivo era o reconhecimento do sinal, priorizou a prancha, entendendo-se ser esse seu instrumento de comunicação.

Em relação ao trabalho com a família, as questões propostas nos atendimentos individuais foram retomadas para que fosse feita a reflexão das ações implementadas. A família não foi vista como coterapeuta no processo de tratamento. A ela foi lançado um novo olhar, não mais como de coadjuvante do

terapeuta. A intenção era entender o lugar que a criança ocupava nesse meio e a forma como as relações aí existentes reforçavam a patologia posta em questão e impediam que outras formas de aprender e de se comunicar pudessem aparecer. O trabalho acolheu as demandas familiares (Cunha, 2002).

V. estudava em uma escola regular e o trabalho com ela foi semanal. Na escola, temos um espaço rico em interação, e os processos interacionais são imprescindíveis para a aprendizagem. É na relação com outro mediador que se transforma a atividade mental. A qualidade e a intensidade da interação podem agir sobre as relações de maneira ampla, reverberando na aprendizagem formal, nas atitudes diárias, na vida social.

Pensar o trabalho em colaboração significou dispormo-nos a um exercício de autonomia, do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, no caso, os professores. O que propusemos foi um trabalho de formação docente no dia a dia da escola, com o professor ativo no processo. Tem-se chamado a isso de “[...] empoderamento, isto é, um processo de construção do poder dos sujeitos que dele participam; poder aqui entendido como consciência de si como sujeito da práxis” (Franco e Lisita, 2008, p. 49).

O trabalho se deu especialmente na sala de aula. Como V. apresentava grande dificuldade motora, foram usadas diferentes estratégias para adaptação, entre elas o emprego de recursos simples. Por exemplo: em atividades de pintura, em vez do lápis de cor comum, utilizava-se uma esponja, para facilitar o manejo por V.; os desenhos e as letras eram ampliados para que a visualização fosse melhor; as letras eram feitas em forma bastão porque seu traçado é mais simples para a criança que começa a se apropriar da linguagem escrita; as letras eram apresentadas



**Figura 1.** Imagem de uma das primeiras pranchas de V.

**Figure 1.** Image of one of the first boards from V.

em cores diferentes para facilitar o reconhecimento.

Dentre os resultados obtidos, destacaram-se os seguintes: a interação com os colegas nas atividades pedagógicas e recreativas; a forma ativa como começou a agir no processo de aprender; a participação nas atividades pedagógicas; o aprendizado das vogais; a participação em festas promovidas pela escola, como a festa junina; a compreensão de histórias; a participação em brincadeiras simbólicas.

O trabalho na sala de aula foi de colaboração. Inicialmente, o desejo era que houvesse transformações nas falas dos sujeitos envolvidos e que V. pudesse sair do lugar despotencializado que ocupava. As atividades escolares em que V. foi envolvida sofreram adaptações. Também foram utilizadas estratégias para que ela pudesse participar das brincadeiras coletivas. À medida que a CAA ia sendo implementada nos atendimentos individuais, também o era na escola. Buscou-se a superação da ideia de que as limitações do corpo se sobrepujam à dinâmica

da linguagem e da aprendizagem como relacional.

### Discutindo os resultados de M.

Nos primeiros encontros com M., percebemos uma criança que tentava a todo instante mostrar o quanto era forte, autossuficiente e dona de si, negando a condição em que a própria sociedade a colocara, a de deficiente físico incapaz. Ao longo de cada encontro, conseguimos, através da interação com M. bem como da brincadeira, conhecê-la um pouco mais. Por meio dessa relação, fomos capazes de lançar um olhar sobre as atitudes que tanto nos diziam sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que estava inserida. Foi justamente nesse contexto que nos demos conta de que, por detrás daquela armadura, M. se protegia e lutava de todas as formas contra as limitações e preconceitos impostos pela sociedade. Coexistiam nela a autossuficiência e a necessidade do outro. Aos poucos M. se permitia entrar no processo de construção.

Com M. trabalhamos a implementação de sistemas de CAA para a escrita. Foram utilizados diferentes jogos que envolviam a escrita (letras, sílabas, palavras), o computador e variados programas, como o “Paint” para desenhar, o Escrevendo com os Símbolos, o CD interativo da história “101 Dálmatas”. Para isso e devido às dificuldades motoras de M., utilizamos o *mouse* adaptado, o teclado ampliado, a colmeia de acrílico e a tela sensível ao toque, já que ele só usava os pés.

No que diz respeito à família, a mãe era participativa. Seu nível de exigência para com M. era grande, por nós interpretado como uma resposta ao preconceito que precisava enfrentar. A relação com a família foi de parceria e constituiu-se por meio do confronto. Dizemos isso porque

as atitudes da mãe eram constantemente confrontadas nas entrevistas e no grupo de pais. Um exemplo disso foi a maneira como se discutiu sua inflexibilidade para as decisões e seu alto grau de exigência.

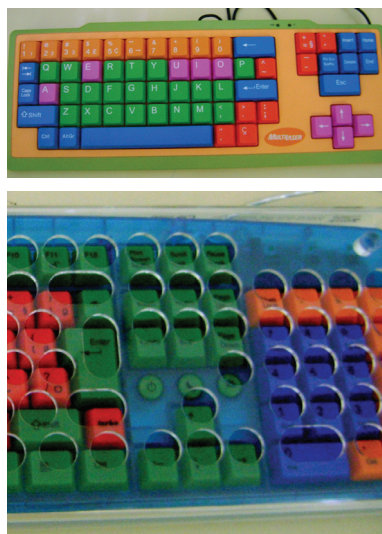
M. frequentava escola regular e o trabalho com a escola estava no início. Não apresentava dificuldades de aprendizagem, mas necessitava de adaptações para que pudesse acompanhar as atividades. O foco do trabalho era o professor. Era recorrente a discussão sobre a diversificação dos momentos e das estratégias de ensino na mesma sala de aula. Esses fatores eram levantados por nós como elementos importantes para que a inclusão fosse eficaz e o aprender fosse para todos. A intensificação das atividades de leitura e escrita foi uma das metas estabelecidas. M. reconhecia várias letras e números, escrevia e lia palavras. Sua relação com os colegas era de parceria; compartilhavam as brincadeiras e as atividades.

As técnicas implementadas nos atendimentos individuais eram discutidas com o professor da sala de aula. O fato de M. escrever com os pés gerava muito desgaste. Uma das dificuldades observadas foi a inexistência de materiais adaptados que pudesse usar com facilidade.

### Discutindo os resultados de Y.

No decorrer de 23 encontros, Y. ampliou sua forma de se comunicar, somando ao piscar de olhos o direcionamento do olhar e a produção de algumas palavras. No início, o uso das pranchas de comunicação permitia que se contasse com figuras de situações e objetos concretos pertencentes ao seu contexto social. Essas pranchas tinham 25x15 cm, eram coloridas e continham as figuras do *software* Boardmaker e da *internet*.





**Figura 2.** Recursos utilizados: *mouse* adaptado (Expert Mouse Model #K64325), teclado ampliado (Teclado Kidsboard), colmeia de acrílico.

**Figure 2.** Used resources: adapted *mouse* (Expert Mouse Model #K64325), enhanced keyboard (Teclado Kidsboard), acrylic hive.

Também foram utilizadas fotografias das pessoas de seu cotidiano e dos lugares que frequentava regularmente. Quando passou a dominar as pranchas mais simples, foram inseridas circunstâncias abstratas que refletiam a sua singularidade. Metodologicamente, iniciamos com a apresentação de duas pranchas por vez e de perguntas objetivas, depois ampliamos a quantidade das pranchas e o tipo de pergunta.

Y. respondia às perguntas piscando os olhos, passou a pronunciar várias palavras e, por vezes, direcionava o olhar. Os sorrisos e as vocalizações estavam sempre presentes, facilitando a comunicação.

A família de Y. era representada apenas por sua mãe. O trabalho foi para que ela compreendesse as possibilidades de Y. e sua atuação com a CAA. Posteriormente, a mãe passou a participar dos atendimentos e aprendeu a utilizar as pranchas. Constituiu-se como parceira e tem dividido conosco as dificuldades e os méritos do trabalho.

Quanto às questões escolares, Y. frequentava uma escola regular que dispunha de uma sala especial. A

justificativa dada era que a sala tinha a função transitória de preparação para a sala regular. Frequentavam-na apenas cinco alunos, todos com alguma deficiência. O espaço e a dinâmica da sala faziam com que se assemelhasse à de um trabalho clínico. Durante todo o tempo opusemos-nos a essa prática, que exclui ou que suspende a interação necessária à formação do indivíduo e de todos os seus processos mentais superiores.

Nosso trabalho direcionou-se para a inclusão de Y. na sala regular, mas deparamo-nos com muitas dificuldades, tais como a descrença em suas condições intelectuais, suas limitações motoras, a acessibilidade, parceiros que utilizassem a CAA na escola, entre outros. Nossas dificuldades congregaram-se com as encontradas em outros trabalhos de pesquisa (Tenor *et al.*, 2009).

### Discutindo os resultados de E.

O trabalho individual com E. começou com a brincadeira, buscando a interação. E. era muito rápida, manuseava tudo, detinha-se pouco

nas atividades propostas. Arrastava-se com agilidade, vocalizava muito e falava várias palavras. Devido às dificuldades de mantê-la nas brincadeiras e no diálogo, decidimos reduzir o contexto para facilitar o processo de interpretação.

Suas brincadeiras apresentavam-se elementares, e a necessidade de experimentação era constante. Nas repetições iam surgindo momentos de interlocuções construtivas carregadas de significado.

E. fazia esforço para falar e para manter-se nas atividades, mas seu precário simbolismo impedia que apresentasse um resultado mais eficaz. O trabalho específico com a CAA foi iniciado: o primeiro passo foi observar a forma de rastreamento que ela utilizara para fazer a seleção do sistema de signos. O processo de escolha iniciou-se com os objetos para depois ser feito com as pranchas.

Na família, o trabalho de reflexão partiu da própria mãe, que declarou sua dificuldade em permitir que E. pudesse ter mais autonomia. A relação mãe e filha produzia um comportamento muito infantilizado em E., interferindo nas questões de linguagem e de aprendizagem. Apesar de a mãe perceber a inconveniência de suas atitudes, ainda assim não conseguia adotar outra postura.

A situação escolar de E. retratava a dificuldade da mãe em conseguir que a filha tivesse mais autonomia. A criança frequentava uma escola especial, pois a mãe acreditava que lá ela estaria mais segura e seria mais bem atendida. Nosso trabalho foi o de apontar outras possibilidades associadas à entrada de E. na escola regular. A mãe, inicialmente, mostrou-se resistente a essa mudança, mas, depois de algumas visitas a escolas regulares acompanhada por pesquisadoras do grupo, decidiu pela inclusão da filha no ensino regular.



**Figura 3.** Prancha com nível de iconicidade mais complexo, com a inclusão de categorias, como os verbos.

**Figure 3.** Board with iconicity level more complex, with inclusion of categories, such as verbs.

### Discutindo os resultados de E.V. e de Vi.

O início do trabalho com E.V. e Vi. consistiu no processo de conhecê-los mediante a interlocução com o terapeuta, uma relação dialógica que favorecesse a descoberta de formas possíveis de explorar a linguagem dessas crianças para posterior implementação da Comunicação Alternativa.

Esse processo inicial deu-se por meio de brincadeiras elementares, brincadeiras simbólicas, jogos, livros e diálogo. O objetivo foi conhecer os sujeitos que precisavam do sistema de comunicação com auxílio e as características funcionais que deveriam ter os sistemas de sinais selecionados, as formas de indicação e de acesso aos sinais.

Nesse processo, E.V. e Vi. mostraram-se capazes de processos especulares e de executar brincadeiras elementares e brincadeiras simbólicas simples. Foi possível identificar nelas algumas características funcionais dos sinais selecionados. Quanto às formas de indicação, percebemos que podiam usar pequenas palavras e

indicação direta. Ambos mostraram-se prontos para a implementação do sistema de CAA.

O trabalho com as famílias foi incipiente, pois demandava tempo e cuidado, mas elas mostraram-se abertas ao trabalho conjunto.

As duas crianças não frequentavam a escola por diferentes razões: E.V., porque a mãe a achava muito jovem; Vi., porque residia em uma cidade do interior de Sergipe e não tinha muitas opções. O grupo de pesquisadores procurou mostrar o quanto a inclusão escolar poderia trazer benefícios ao desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem de E.V. e de Vi.

### Considerações finais

Articulamos, neste trabalho, as dimensões coletivas e individuais, macro e micro. Nessa perspectiva, o indivíduo e suas ações estavam associados ao campo interacional e ao seu contexto.

Entendemos que os campos interativos são fundantes do desenvolvimento humano. É através dos outros e das interações estabelecidas

por meio dos processos dialógicos que são modificados os pensamentos e as próprias ações, criando-se possibilidades de aprendizagens, confrontos, recriando-se sentidos e saberes (Vygotsky, 1989a, 1989b).

Relacionamos as várias redes em que a pessoa está imersa, rompendo com a ideia de uma natureza para o indivíduo e apontando para uma visão prospectiva da vida, numa perspectiva de desenvolvimento sem linearidade. Nessas redes, criança, família e escola, os caminhos foram plurais e as interconexões instáveis e dinâmicas, pois estavam em constante movimento.

Ao longo do texto, é possível ver que as redes se interpenetram. Os atendimentos individuais, o trabalho com a família e o trabalho com a escola, apesar de terem suas especificidades, estavam amarrados, como as redes são amarradas por nós.

Nos atendimentos individuais, foram construídas oportunidades e espaços de linguagem e aprendizagem. Utilizamos técnicas próprias da CAA, mas elas estavam associadas a uma perspectiva de linguagem como processo de subjetivação.

A participação das famílias no cotidiano das atividades e no processo de investigação sobre as formas de comunicação que as crianças podiam utilizar foi destaque durante todo o trabalho. Os pais participavam da implementação da CAA, colaborando com saberes próprios dessa relação. Acrescentamos a isso o fato de eles se terem percebido como interlocutores.

No entanto, nem todas as famílias perceberam que podiam participar de várias maneiras desse processo, como, por exemplo, na propagação do uso da CAA. Ressaltamos, no entanto, que o grupo de pais tem buscado a reflexão sobre o trabalho que está sendo feito e sobre a importância da comunicação.

No tocante à escola, acompanhamos três (50%) das crianças na escola regular, na busca de implementar

a Comunicação Alternativa também nesse contexto. As outras três ainda não iniciaram sua trajetória escolar.

Entendemos que a CAA é uma aliada para a mediação do usuário com suas redes interacionais em seu processo de aprendizagem e da construção de sua subjetividade por meio da linguagem.

O trabalho levou-nos a pensar a questão da comunicação, não a partir do sujeito, mas do entendimento dos diversos campos interacionais que o envolvem e de como os significados os atravessam, campos interacionais a que cada sujeito do grupo, cortado por redes, atribui sentidos. Assim pode ser possível reconhecer outras formas de se comunicar e de conviver e viver com a diferença, anulando o caráter individual da deficiência.

O trabalho não finaliza aqui, está em movimento, numa espiral de constantes reflexões que geram novas ações, produzindo uma sinergia de afetamentos, instaurando um percurso não linear e em permanente reconstrução.

## Referências

- BARBIER, R. 2002. *A pesquisa-ação*. Brasília, Editora Plano, 157 p.
- CUNHA, C. 2002. O setting fonoaudiológico: a que será (e não será) que se destina? *Distúrbios da Comunicação*, **13**(2):323-333.
- DE LEMOS, C.T.G. 2006. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: L. ARANTES; M.F. LIER-DEVITTO, *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo, EDUC/FAPESP, p. 21-33.
- DELIBERATO, D.; GONCALVES, M.J.; MACEDO, E.C. 2009. *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 353 p.
- FRANCO, M.A.S.; LISITA, V.M.S.S. 2008. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: S.G. PIMENTA; M.A.S. FRANCO, *Pesquisa em Educação*. São Paulo, Loyola, p. 41-70.
- GIVIGI, R.C.N. 1998. A produção das dificuldades de aprendizagem: uma análise do cotidiano escolar. *Cadernos da Pós-Graduação em Educação*, **12**:19-24.
- MILLAN, B. 1993. *Clínica Fonoaudiológica: análise de um universo clínico*. São Paulo, EDUC, 75 p.
- NUNES, D.R. de P.; NUNES, L.R. 2007. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In: M. GOMES; M. PELOSI; L. NUNES (orgs.), *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil*. Rio de Janeiro, Eduerj, p. 19-32.
- SCHWARTZ, Y. R. 2009. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Revista Educação Unisinos*, **13**(3):264-273. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2009.133.09>
- TENOR, A.C.; CARNIO, M.S.; NOVAES, B.C.A.C.; TRENCH, M.C. 2009. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. *Distúrbios da Comunicação*, **21**(1):7-14.
- TURATO, E.R. 2003. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. 1989a. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 168 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1989b. *Fundamentos de defectologia*. Ciudad de La Habana, Pueblo Educación, 532 p. (Obras Completas, tomo V).
- VYGOTSKY, L.S. 1996. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 135 p.

Submetido: 28/07/2010  
Aceito: 15/02/2012

Rosana Carla do Nascimento Givigi  
Universidade Federal de Sergipe  
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos  
Av. Marechal Rondon, s/n  
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil

Kivia Santos Nunes  
Universidade Federal de Sergipe  
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos  
Av. Marechal Rondon, s/n  
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil

Flávia Lôbo Alves  
Universidade Federal de Sergipe  
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos  
Av. Marechal Rondon, s/n  
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil

Juliana Nascimento de Alcântara  
Universidade Federal de Sergipe  
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos  
Av. Marechal Rondon, s/n  
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil