

## COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO DE PROFESSORES

### *AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN EDUCATIONAL CONTEXTS: TEACHER KNOWLEDGE*

Luciana Branco CARNEVALE<sup>1</sup>

Ana Paula BERBERIAN<sup>2</sup>

Paola Dias de MORAES<sup>3</sup>

Simone KRÜGER<sup>4</sup>

**RESUMO:** este estudo investigou a visão de profissionais da área pedagógica sobre a linguagem de crianças com paralisia cerebral sem fala oralizada e o conhecimento e/ou uso da Comunicação Alternativa (CA) nesses casos. Foram entrevistados vinte e três sujeitos atuantes numa escola especial situada no interior do Paraná e seis eixos de análise definidos a partir de seus depoimentos. Quanto aos resultados mais representativos predomina a visão de que a linguagem está presente através da gestualidade, da expressão facial e do olhar desses alunos. A fala é vista como instrumento expressivo da linguagem assumida como capacidade cognitiva de elaboração de conteúdos internos. Predomina o desconhecimento a respeito da CA e a ausência da utilização sistematizada de seus recursos impede que o aluno ocupe uma posição de “falante” e uma condição participativa no processo educativo. Os entrevistados reconhecem a necessidade de formação específica nessa área. Concluímos que há uma carência generalizada, por parte dos professores entrevistados, quanto ao conhecimento acerca da CA e das possibilidades de manifestação da linguagem de alunos com PC que não podem oralizar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Comunicação Alternativa. Paralisia Cerebral. Linguagem.

**ABSTRACT:** This study analyses professionals' view of a special education school on the language of persons with cerebral palsy without articulated speech and the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in such cases. A total of 23 staff members were interviewed at a special education school in the state of Paraná. From their reports six major categories of analysis were defined: 1) teaching experience with the pupils; 2) distinction between speech and language; 3) forms of interaction between interviewees and pupils; 4) knowledge of AAC; 5) aspects related to the improvement of interactions; 6) aspects related to social inclusion. Results point to the existence of language by means of gestures, facial expressions and ways of looking. Speech is seen as a tool for expression, understood as a cognitive ability enabling elaboration of internal contents. In general there is little understanding of what AAC is about and the lack of adequate use of resources prevents students from assuming the role of speakers, fully participating in the educational process. The interviewees recognized the need for specific training in this area. In conclusion, there is a great need for AAC knowledge, related to the ways students with cerebral palsy express themselves linguistically when they are unable to speak.

**KEYWORDS:** Special Education. Augmentative and Alternative Communication. Cerebral Palsy. Language.

<sup>1</sup> Fonoaudióloga; Docente do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Doutora em Linguística e Estudos da Linguagem PUC São Paulo. luciarnevale@hotmail.com

<sup>2</sup> Fonoaudióloga; Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em História pela PUC de São Paulo. asilva@utp.br

<sup>3</sup> Fonoaudióloga pelo curso de graduação em Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). pops\_paolinha@hotmail.com

<sup>4</sup> Fonoaudióloga; Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná, doutoranda em distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná. simonekrueger@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional regular ou especializado a presença de alunos com paralisia cerebral (PC)<sup>5</sup> cuja a fala encontra-se prejudicada é via de regra assumida como perturbadora. De fato, alguns desses educandos vivenciam tal condição de forma bastante dramática já que os prejuízos na mobilidade e sequência articulatórias advindos de seu quadro neuromotor de base dificultam de forma acentuada a produção de fala inteligível ou mesmo impedem totalmente a sua realização. Ainda, muitas vezes, as limitações motoras impostas pela especificidade de sua condição orgânica comprometem qualquer manifestação gestual mais elaborada<sup>6</sup>. Nessa dimensão impasses interativos envolvendo professores e alunos são também salientados (SCHIRMER, 2011; ALVES, MATSUKURA, 2011, RODRIGUES, 2011).

Algumas considerações sobre o papel da fala no processo educativo dito formal podem contribuir para o entendimento das dificuldades enfrentadas por professores e alunos quando a fala destes últimos está ausente, ou mesmo presente, mas não o suficiente, para permitir a “comunicação”.

A fala é, de fato, a modalidade de manifestação da linguagem priorizada na maioria das relações sociais, incluídas aquelas que permeiam o universo escolar. Nesse âmbito é pressuposto que a fala, enquanto “instrumento de comunicação”, permite a “transmissão/construção” de conhecimentos num processo interativo, desde os primeiros anos da educação básica. Além disso, é ainda pela via da “comunicação oral” que se pretende verificar em que medida tais conhecimentos são adquiridos pelos alunos. A fala é vista, nessa perspectiva, como um meio de retorno, mais ou menos, imediato dessa aquisição e permanece a serviço do próprio processo de ensino-aprendizagem. Compatíveis com essas colocações são as referências encontradas em Brasil (2009: 27-8) sobre o lugar de destaque atribuído à linguagem oral no ensino da Língua Portuguesa:

O aluno do ensino fundamental chega à escola com pleno domínio da linguagem oral, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivarão tanto a interação professor-aluno e aluno-aluno quanto o processo de ensino aprendizagem.

Será com o apoio dessa experiência que o aluno desvendará o sistema de escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno (...).

<sup>5</sup> A paralisia cerebral é definida por Bobath (1984) como uma desordem da postura e do movimento (envolvendo o equilíbrio e a coordenação motora), resultante de uma lesão cerebral não-progressiva, mas irreversível, que acomete o cérebro enquanto este é ainda imaturo (primeira infância). Leite & Prado (2004) enfatizam que a principal característica dessa condição não-sensorial é o variável comprometimento motor, decorrente da extensão e do local da lesão cerebral, o qual influencia diretamente no desempenho funcional desses sujeitos. Assim, dependendo da disfunção motora (quadro clínico) existente e da topografia dos prejuízos no corpo, funções como a marcha ou mesmo o funcionamento do mecanismo pneumofonoarticulatório, responsável pela produção motora articulatória da fala, bem como aquele relativo à produção de movimentos requeridos na escrita “manual”, podem estar muito debilitados ou mesmo ausentes. Note-se que a ênfase nas definições desses quadros recai sobre os aspectos do desenvolvimento motor. Outros comprometimentos associados podem ou não estar presentes nos sujeitos PCs como deficiência visual, intelectual e outras.

<sup>6</sup> Como uma língua de sinais ou mesmo sinais isolados idiossincráticos ou convencionados também reconhecidos enquanto meios alternativos de comunicação sem ajuda (BASIL, 1995).

Com base nessas pontuações podemos afirmar que o estatuto da oralidade enquanto “veículo de comunicação” e “mecanismo de ensino-aprendizagem” ultrapassa o próprio âmbito do ensino da Língua Portuguesa e estende-se a todos os domínios de construção do conhecimento e etapas do processo educativo. A fala é, portanto, assumida como “condição necessária” para viabilização das propostas pedagógicas, ao menos daquelas que vigem no ensino regular.

Essas afirmações nos permitem, por um lado, reconhecer o peso conferido, de fato, à oralidade no universo escolar, o que parece responder, pelo menos em parte, pela dificuldade dos professores na lida com alunos sem fala oralizada encadeada. Por outro, é preciso salientar a possibilidade de que, na ausência da fala, outras manifestações do aluno possam ganhar estatuto similar a ponto de surtirem os efeitos de comunicação que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, somente desse modo é possível fazer valer o princípio de que a educação é um direito fundamental de todas as crianças inclusive daquelas que vivem condições bastante restritivas de fala/linguagem.

No campo da Educação, quando se enfoca o processo de ensino-aprendizagem de alunos com quadros de paralisia cerebral sem fala dita “funcional” (MOREIRA; CHUN, 1997) salienta-se a necessidade de reconhecimento e incentivo de meios “não-usuais” de comunicação. Pelosi (2008) enfatiza que tal “recomendação” deve ser seguida, caso se pretenda, de fato, oferecer oportunidades educativas a essa população. Do contrário, o processo torna-se inviável porque obstaculizada fica a relação/interação com esses alunos.

A comunicação alternativa (CA)<sup>7</sup> é considerada uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) cujo objetivo é promover e ampliar habilidades de pessoas com limitações “funcionais” decorrentes de deficiências diversas e mesmo advindas da idade avançada (NUNES, 2011). Definida pela ASHA (2005) enquanto área de pesquisa e de prática clínica e educacional, a CA visa a compensar e facilitar de forma temporária ou permanente as limitações e os padrões de inabilidade de indivíduos com transtornos expressivos e/ou de compreensão da linguagem falada e/ou escrita. Ela compreende um conjunto de métodos e técnicas ditos com ou sem ajuda.

Segundo Pelosi (2008:41):

Nos sistemas simbólicos não apoiados o aluno utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. Esses sistemas incluem os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais. Já, os sistemas simbólicos apoiados requerem instrumentos além do corpo do aluno para produzir uma mensagem. Esses sistemas simbólicos podem ser simples, de baixa tecnologia, como os objetos concretos e símbolos gráficos organizados em pranchas de comunicação ou de alta tecnologia quando incluem os sistemas simbólicos apresentados em comunicadores pessoais ou computadores.

---

<sup>7</sup> A *Comunicação Alternativa (CA)* é uma terminologia *genérica* empregada tanto na referência a uma área de atuação, quanto aos recursos e estratégias nela empregados. É comum, neste último caso, a expressão *Augmentative and Alternative Communication Techniques* que pode ser traduzida como *Meios Alternativos e Facilitadores de Comunicação; Comunicação Alternativa ou Ampliada (CAA); Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA); Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação; Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA)* (CHUN, 2009). Neste artigo optamos por utilizar genericamente a terminologia *Comunicação Alternativa (CA)* mesmo reconhecendo a possibilidade desta ser utilizada de modo temporário ou permanente dependendo das características de seus usuários e das circunstâncias de sua indicação.

Para grande parcela de alunos com PC sem fala oralizada, recursos alternativos de comunicação são de natureza gráfico-visual, pois o comprometimento motor presente nesses casos, como já dito, impossibilita quase sempre a produção de gestos que integram também a CA. Além disso, constituem-se num meio permanente de interação/comunicação (ASHA, 1989, 1991; BASIL, 1995; PELOSI, 2008; VON TETZCHNER, 2009) e viabilizam a realização de suas atividades acadêmicas e sociais (BEUKELMAN, MIRENDA, 2005).

Os autores da área da CA procuram fazer, ainda, uma distinção entre recursos, estratégias e técnicas, utilizadas nesse âmbito, que dizem respeito ao modo de acessibilidade aos sistemas. Pelosi (2011, p.126) discorre sobre eles na citação abaixo:

[...] os recursos são dispositivos utilizados para transmitir as mensagens e podem ser eletrônicos ou não eletrônicos como pranchas de comunicação em papel, comunicadores, *tablets* ou computadores; as estratégias compreendem o modo como os recursos da Comunicação Alternativa são empregados, e a técnica é a forma como o usuário de CAA fará a seleção dos símbolos. As técnicas incluem o acesso direto pelo apontar ou olhar e os sistemas de varredura [os quais] compreendem o apontamento pelo parceiro de comunicação, ou pelo computador, do conjunto de símbolos do usuário. O usuário, por sua vez, seleciona o símbolo desejado através de um sinal afirmativo como, por exemplo, um movimento de cabeça. Quando a varredura é realizada pelo computador, o usuário seleciona o símbolo desejado pressionando um acionador acoplado ao seu computador.

No Brasil, apesar da maioria dos estudos em CA voltarem-se ao campo da Educação e terem se intensificado nos últimos anos, a adoção de suas abordagens no ambiente escolar pode ser considerada ainda incipiente principalmente se levarmos em conta as instituições localizadas fora dos pólos regionais já constituídos e reconhecidos como produtores e disseminadores dos conhecimentos e práticas nessa área.<sup>8</sup>

Numa publicação que compilou os principais estudos nacionais nesse âmbito, Nunes (2007) apontou, por exemplo, seis áreas de concentração do Grupo de Pesquisas intitulado *Educação Especial: comunicação alternativa*<sup>9</sup> que conta com a participação de pesquisadores oriundos de diversas áreas de graduação. No que diz respeito aos estudos propriamente voltados à Educação, as pesquisas enfocam principalmente as interações entre alunos “não-falantes” e seus professores; a formação inicial e continuada de professores em CSA, a aquisição da leitura e escrita em usuários de CSA, bem como a adaptação de recursos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula.

Pesquisas em âmbito nacional que abrangem a visão do professor sobre a comunicação e a linguagem de alunos com PC cuja fala é restrita, bem como sobre o uso da CA em sala de aula foram realizados por Souza (2000) e Silva e Deliberato (2010).

Souza (2000) buscou caracterizar, a partir da análises de dados obtidos por meio de dois questionários respondidos por professores, entrevistas com os mesmos e observações em sala de aula, os fatores facilitadores e impeditivos para a efetiva participação social e acadêmica

<sup>8</sup> Fazemos referência, neste momento, às regiões abarcadas por centros universitários de representatividade neste campo como é o caso da UNESP de Marília, USP-SP, UERJ, UEL, dentre outros, ou mesmo grandes centros urbanos onde tais conhecimentos são ministrados muitas vezes em cursos promovidos por instituições que prestam serviços nas áreas de reabilitação

<sup>9</sup> O referido grupo é mantido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UERJ desde 1995.

de alunos com deficiência física e da comunicação matriculados em escolas especiais e regulares do município do Rio de Janeiro. Os resultados de sua pesquisa apontaram para a necessidade de implementação de recursos alternativos para favorecer a integração e a inclusão desses alunos e para a necessidade de uma maior interação entre profissionais da Educação e da Saúde que auxiliam quanto ao desenvolvimento de recursos alternativos à comunicação oral e à produção da escrita.

Silva e Deliberato (2010) buscaram apreender a visão de professores de educação especial sobre a própria atuação e formação no contexto da CA. As autoras destacaram a carência de conhecimentos, por parte dos professores, acerca dos recursos e procedimentos alternativos e suplementares de comunicação, bem como de sua utilização/otimização durante o processo de ensino-aprendizagem. Tornou-se claro, também, que muito embora os professores até reconheçam a necessidade de adaptação de recursos para atividades acadêmicas, desconhecem seu aproveitamento para o desenvolvimento de outras habilidades dos alunos, como é o caso da comunicação que, como já discutido anteriormente, neste trabalho, é essencial ao referido processo. A partir dos relatos dos participantes, as autoras concluem que há necessidade de se implementar uma formação específica sobre comunicação suplementar e alternativa a esses professores, uma vez que, se bem conduzida, pode levar a transformações das práticas e à adoção de procedimentos que atendam às reais demandas dos alunos das classes especiais.

Propostas de intervenção desenvolvidas junto a professores e alunos centradas na implementação de CA na sala de aula tem contribuído para a formação do professor nessa área, como também para a inclusão escolar e social dos alunos usuários desses recursos (SCHIRMER, NUNES, 2011; QUITERIO, BRANDO, 2011; SILVA et al, 2011).

O presente estudo teve como objetivo conhecer a visão de professores sobre a linguagem de alunos com paralisia cerebral sem fala oralizada encadeada ou funcional e investigar, também, o seu conhecimento acerca da Comunicação Alternativa, assim como seus possíveis usos em sala de aula. Tais professores atuavam na única escola especial de um município localizado na Região Centro-Sul do Estado do Paraná e nossa aproximação dessa instituição, bem como o critérios de escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa, foram motivados pela informação obtida junto às Secretarias de Educação Municipal e Estadual de que, na localidade, não havia alunos inclusos com o perfil mencionado na rede regular de ensino.

## 2 MÉTODO

### 2.1 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram 23 professores de uma escola especial situada em um município no interior do estado do Paraná.<sup>10</sup> O critério de escolha do local da pesquisa deu-se em função da instituição responder pela totalidade do acolhimento de alunos com paralisia cerebral sem fala oralizada. Como já dito anteriormente, fomos informados de que, até a época deste estudo, nenhum aluno nesta condição fora incluído na rede regular de ensino local.

<sup>10</sup> Cabe esclarecer, que muito embora, no momento da pesquisa, dois desses sujeitos ocupassem cargos de coordenação pedagógica e um de direção, todos eles, exceto a diretora da instituição, assumiam, como professoras, em outro período, a sala de aula. Vale dizer ainda que a diretora também havia lecionado no ano anterior nesta mesma escola. Portanto, trataremos todos sujeitos entrevistados como professores, uma vez que foi desta posição que ofereceram seus depoimentos durante a entrevista.

No primeiro encontro com os gestores da instituição fomos informados de que todos os professores tinham contato com todos os alunos da escola (mesmo que fora de sala de aula) e que o sistema de rodízio implantado anualmente na assunção das turmas permitia a possibilidade de que qualquer professor tivesse ou viesse a ter, em sua sala de aula, alunos com paralisia cerebral sem fala oralizada. Deste modo decidimos, em comum acordo com a equipe gestora da escola, pelo envolvimento de todos os profissionais atuantes na área pedagógica dessa instituição (professores, coordenadoras pedagógicas e a diretora).

## **2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS**

Após o consentimento dos sujeitos envolvidos no estudo, foram realizadas as entrevistas nas próprias dependências da instituição de acordo com a disponibilidade de cada sujeito da pesquisa (fora de seu horário de aula). Todos os sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados foram registrados em áudio-gravador, posteriormente transcritos e apresentados aos sujeitos da pesquisa visando sua anuência quanto à realização das análises e possível divulgação.

## **2.3 INSTRUMENTO**

O instrumental utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi-dirigida por permitir uma abertura ao entrevistador para conduzir a entrevista para temas mais específicos que podem surgir ao longo dos depoimentos dos entrevistados. Salienta-se que esse procedimento é um dos métodos mais utilizados na coleta de dados em pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 1987). Através dele foi possível obter informações específicas relativas ao conhecimento de cada professor sobre a linguagem, a comunicação alternativa e a possibilidade de sua utilização no cotidiano da prática pedagógica.

Um roteiro aberto de questões serviu como um guia geral para a temática abordada, sendo que a ordem das questões dirigidas aos sujeitos da pesquisa não seguiu necessariamente a sequência do roteiro.

## **2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Minayo (1996) aborda qualitativamente a questão da interpretação dos dados obtidos a partir do procedimento de entrevista. A autora salienta que uma forma de atingir os significados dos discursos de cada entrevistado é proceder à análise temática. Desse modo, a partir da transcrição das entrevistas, alguns temas foram levantados com base nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, permitindo assim o alcance do objetivo deste estudo.

Após leituras e releituras do material transcrito cinco eixos ou categorias de análise serão trazidos à discussão nesta oportunidade:

- Eixo 1: compreende a experiência docente dos sujeitos entrevistados com os com os alunos identificados ao perfil acima especificado;
- Eixo 2: compreende aspectos referentes à distinção ou não entre fala e linguagem por parte dos sujeitos entrevistados;

- Eixo 3: compreende as estratégias utilizadas pelos sujeitos entrevistados na relação com seus alunos com paralisia cerebral que não podem oralizar;
- Eixo 4: compreende o grau de conhecimento dos sujeitos entrevistados sobre a CA;
- Eixo 5: compreende as expectativas acerca do que poderia melhorar a relação e a comunicação dos sujeitos entrevistados com esses alunos;

Na análise dos eixos acima mencionados, alguns depoimentos representativos das respostas fornecidas foram apresentados no sentido de ilustrar a análise.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O 1º Eixo permite verificar *quantitativamente*, dentre os entrevistados, dois aspectos: 1) aqueles que possuíam experiência docente envolvendo alunos com o perfil especificado neste estudo; 2) o tipo de vivência obtida com esses alunos: direta em suas salas de aula, por meio de contato em outros espaços da própria escola (como na hora do lanche, eventos, corredor) ou nenhuma experiência.

Quanto a esses aspectos:

Dos 23 entrevistados, apenas um afirmou não ter tido experiência direta em sala de aula com os alunos em questão. 11 dos 23 sujeitos entrevistados afirmaram atuar diretamente com esses alunos, na época da entrevista, na própria sala de aula e os outros 11 sujeitos relataram ter trabalhado diretamente com esses alunos num período anterior, mas não na ocasião da entrevista.

Deste modo, todos os entrevistados relataram ter vivenciado algum tipo de experiência com os alunos em questão mesmo que tal experiência não fosse sempre configurada por uma atuação pedagógica direta.

O 2º Eixo de análise enfocou o conhecimento dos sujeitos entrevistados acerca da fala/linguagem.

Dos 23 sujeitos entrevistados, um professor demonstrou dúvidas com relação à presença da linguagem nos alunos PCs sem fala oralizada. Os demais professores explicitaram sua opinião de que os alunos em questão possuíam uma “linguagem própria”, embora não “falassem”. Abaixo apresentamos alguns depoimentos que evidenciam essa posição.

*“Ah, eu acho que por menor que seja a expressão dele [do aluno] existe essa linguagem, que de alguma maneira, mesmo através de um choro, mesmo através de um gesto, de um sorriso, ele tem a linguagem. Ele consegue tá se expressando.”* (Sujeito 2)

*“Eu acho que a expressão corporal é uma forma de linguagem, né? Emite alguns sons, mas é mais pra completá aquele esforço que ele faz. Mas, assim, o jeito que ele faz, eu acho que é uma forma de linguagem que ele utiliza, né?”* (Sujeito 4)

*“Tem, tem sim. Ele pode não ter a oralidade, alguns até tem a oralidade, mas são difíceis de você entendê, sabe? Por mais que você já conheça eles há um bom tempo, é mais difícil, principalmente quando eles tão meio agitados, né? E alguns se comunicam pelos olhos, pela expressão, até pelas mãos,*

*pela batida de perna, sabe? Você aprende, com o tempo, você aprende a interpretá todas as reações dele[do aluno].” ( Sujeito 12)*

*“A linguagem corporal, eles tem com certeza, porque, como eu já disse, de alguma forma ele se expressa. Com o olhar, com o gesto. Nós temos um aluno, por exemplo, que a gente conversa bastante, brinca bastante com ele, e diz assim: Ah você quê? Sim ou não? Ai ele acaba respondendo erguendo o pezinho ou a mãozinha. Então a linguagem corporal eles tem.” (Sujeito 16)*

Pelos depoimentos acima, é possível verificar que os sujeitos entrevistados entendem haver “uma linguagem” corporal na criança PC sem fala oralizada. Gestos, choro, expressões faciais surgem em seus relatos como manifestações da criança cuja finalidade é a exteriorização/comunicação de uma intenção passível de ser captada pelo interlocutor. Nessa perspectiva, as manifestações do aluno são tomadas como “simbólicas” no sentido de que expressam determinados significados ou conteúdos internalizados pelo sujeito que não oraliza.

Submetendo tais considerações à reflexão linguística é possível afirmar que a noção de “símbolo” apresentada acima comparece identificada à de “signo” cuja significação, nesta concepção, é suposta como prévia ao próprio funcionamento da Língua. Concebida como sistema de “signos” que representam conceitos já elaborados, a linguagem torna-se, assim, um veículo transmissor de mensagens e sentidos com tendência à certa fixidez na interpretação. Neste ponto é interessante lembrar que para a ASHA (1989,1991), que compartilha dessa visão, não é a fala ou a escrita que estão em pauta enquanto uma “rede simbólica articulada”, em suas definições de CA, mas *palavras impressas, palavras faladas* tornadas equivalentes a *objetos, fotos, gestos, pictogramas, etc.*

Essa perspectiva, fortemente calcada no imaginário da comunicação, ao tratar a “expressividade” do aluno como transparente para o outro, acaba por favorecer muitas vezes a cristalização dos sentidos frente às suas manifestações, o que nos parece problemático. Afinal, um gesto não quer dizer sempre a mesma coisa, tampouco uma vocalização ou uma expressão facial. Contudo é o que se vê acontecer com frequência na sala de aula como resultado da ausência de reflexão por parte do professor acerca da linguagem.

Vasconcellos (1999), problematizando essa visão no contexto da comunicação alternativa, parte do reconhecimento do funcionamento da língua (SAUSSURE, 1989; JAKOBSON, 1985) e entende que toda e qualquer manifestação corporal ou mesmo os símbolos pictográficos integrantes da Comunicação Alternativa não significam em si mesmos, isto é, não são signos que representam coisas do mundo. Contudo, admite que eles podem operar como entidades linguísticas significantes à medida em que são submetidos à leitura de um já falante, esta, por sua vez, governada por tal funcionamento.

Ainda, para além do reconhecimento de haver linguagem na ausência de oralidade, a distinção entre fala e linguagem é explicitada pela maioria dos sujeitos entrevistados como se segue:

*“Tá, eu consigo diferenciá, porque a fala é quando você expressa através de palavras, de vocabulário e a linguagem você entende o que o outro tá querendo te passá. Sabe? Isso é uma linguagem.” (Sujeito 2)*

*“A fala seria uma expressão, né. A fala propriamente dita é expressão a nível de comunicação e a linguagem, aquela linguagem interna que a gente percebe que eles tem, só que eles não conseguem se expressar através da fala.” (Sujeito 13)*

Nos depoimentos acima a distinção entre fala e linguagem comparece, desta vez, na visão que os professores possuem da fala enquanto uma realização estrita do aparato fonador, ou seja, expressão articulada e audível regida pelos movimentos do organismo. Novamente, ao lado de Vasconcellos (1999) encontramos elementos para fazer avançar essa visão. Para a autora, a fala é uma das modalidades de manifestação da linguagem e, desse modo, está subordinada ao funcionamento da língua e não a fatores externos à mesma (neste caso aqueles inerentes ao orgânico). A fala assumida enquanto fato de linguagem transcende a fisiologia do organismo (DE LEMOS, 1992, 2002). Essa ideia nos parece bastante interessante porque a partir dela podemos reconhecer, com a pesquisadora, que mesmo frente ao impedimento oral-motor-articulatório há “fala” no PC que não oraliza.

Em outras palavras, a fala, como “fato de linguagem”, tem função constitutiva e, nesse sentido, mesmo que o aparelho fonador não obedeça aos comandos motores para produzi-la, o sujeito PC não escapa aos seus efeitos: é constituído na fala/linguagem do outro e, nesta condição, é por ela afetado certamente. Em que medida, então, considerá-la (a fala) “ausente” nesses alunos? Não seria equivocado pensar a fala numa posição de “exterioridade” em relação ao sujeito que não pode produzi-la, ou seja, pensar que está presente somente no outro?

Nessa perspectiva, questões acerca de sua execução, ainda que mereçam espaço na discussão da problemática que envolve os alunos aqui em pauta, não contemplam uma explicação acerca de sua natureza simbólica e, por esta razão, devem ser melhor dimensionadas nesse contexto.

O 3º Eixo de análise compreende a caracterização das estratégias criadas pelos sujeitos entrevistados na interação com seus alunos com paralisia cerebral que não podem oralizar. Ainda, as atitudes adotadas e os sentimentos que transparecem frente à impossibilidade de interpretar os alunos em certas situações foram explicitados. Para análise do modo de interação estabelecido, destacamos os seguintes depoimentos:

“Por exemplo, se a gente ia utilizá de uma pintura, eu mostrava pra elas que cor que elas queriam pintá, colocava todas as cores, pra elas escolherem. Na hora da pintura, elas apontavam e indicava pelo olhar” (Sujeito 5)

“As vezes eu falo..bate o pé, feche o olho, feche a boca... pra dizê se quer ou não, pra dizer se gosta ou não. As cores quando a gente ia fazer alguma atividade, eu dizia, olhe pra qual você quer, então ele olhava. Mexa com o pé se você que isso, se quer aquilo, se você gosta ou não gosta. Eu ia buscando assim, formas de ele tá mexendo com o corpo” (Sujeito 10)

Os vinte e três sujeitos entrevistados referiram utilizar alguns meios e estratégias alternativas à fala para interagirem com seus alunos durante as atividades acadêmicas. Contudo a maioria deles os utiliza na execução de tarefas acadêmicas parecendo não reconhecer, como dizem Silva e Delibertato (2010) que esses recursos podem também permear o “diálogo” com

esses seus alunos. Dezesesseis sujeitos referiram usar estratégias envolvendo recursos gráficos isolados (figuras, desenhos e fotos) e/ou objetos nas atividades desenvolvidas com os alunos e apenas dois mencionaram lançar mão de recursos alternativos como figuras e parecem organizá-las de modo mais sistemático em pranchas temáticas, por atividade.

De todo modo, tornou-se claro a interpretação do professor sobre as manifestações de seus alunos requeria alguma materialidade alternativa à fala, mesmo que essa materialidade (como no caso do olhar, das expressões faciais e de alguns gestos isolados) não pudesse ser articulada a outros elementos, o que permitiria seu desdobramento textual.

Quanto aos sentimentos relatados que comparecem frente à impossibilidade de interpretar os alunos em certas situações, destacamos os seguintes depoimentos:

*“Eu sempre procuro dá uma alternativa, digo que a gente vai procurá achá a resposta, sabe?” ... Eu falo, eu mesma digo: olha, desculpe, hoje eu tô... olhe, a limitação é minha, você me desculpe, mas fui eu que não consegui. Mas vamos tentá. Eu sempre falo isso, mas eu digo pra ele: olha, não foi...”* (Sujeito 3)

*“É por tentativas, eu vô procurando tentativas, vô tentando descobri, e daí quando eu não chego, não consigo descobri, eu corro e peço pra eles me ajudá daí.”... aí eu me sinto frustrada assim, me sinto bastante frustrada, como assim se, não é assim que eu fosse incapaz, mas eu me sinto assim porque eu não consegui atingir meu objetivo...”* (Sujeito 7)

*“Eu deduzia. Mostrava algumas alternativas né, ou através de figuras ou de gestos, e talvez assim, com sorriso que ele me desse, eu deduzia que era aquilo que ele tava tentando se expressá.”... “A gente fica frustrada, se sente assim..., poxa vida né, uma vontade muito de ajudá, né. Poxa vida que mais que eu poderia buscá pra auxiliá essa pessoa que tá aqui, que a gente sabe que precisa de ajuda e conta com a gente.”* (Sujeito 11)

Atitudes de “deduzir”/traduzir/adivinhar” o que o aluno quer dizer são extremamente negativas e podem levar o aluno ao retraimento e ao isolamento como afirmam Silva e Delibetato (2010).

A partir desses depoimentos também é possível apreender que, na ausência de um suporte material que articule as manifestações dos alunos e a interpretação dos professores, não há como “decifrar”, pelo menos na grande maioria das vezes, o que os alunos “querem dizer”. As atitudes adotadas pelos professores, nessas situações, vão desde o disfarce ou a tentativa de sair da situação até a explicitação para o próprio aluno de que o problema não é dele, mas do professor que não consegue entendê-lo. O aluno tem uma limitação corporal, advinda de uma condição motora restritiva da fala e de seus gestos e o professor, por sua vez, desconhece como fazer para tentar minimizar as dificuldades que se impõem para ambos. Resultantes desse conflito são os sentimentos, relatados pelos professores, que permeiam essas situações: frustração, impotência, constrangimento, mal-estar. Frente a essas sensações tão desconfortáveis, cabe indagar sobre seu efeito nos próprios alunos.

O 4º Eixo nos permite evidenciar o grau de conhecimento dos entrevistados sobre a Comunicação Alternativa (CA). Quatro sujeitos disseram nunca terem ouvido falar a respeito e, dentre aqueles que relataram saber algo sobre CA, 15 obtiveram esse conhecimento

informalmente, ouvindo alguém falar vagamente sobre isso ou vendo colegas trabalharem em sala de aula. Quatro sujeitos mencionaram ter frequentado capacitação específica em torno da referida temática. Alguns relatos podem evidenciar essas situações.

*“Bom. Na verdade pra mim, eu vejo a comunicação alternativa em termos assim, de você dá uma resposta ou a criança te dá uma resposta, através de uma gravura, de um modelo...através de figuras, de gravuras, eu vejo dessa maneira. No ano passado eu acho que teve esse programa que tá tendo do PDE. Eu fiz o curso, encima da comunicação alternativa.” (Sujeito 2)*

*“Era com sinal, porque ele não falava nada. Apenas com gesto. Você gostou? Se gostou balance a perna. Ele balançava a perna, se ele não gostou, ficava com a perna parada. É uma forma de comunicação alternativa.” (Sujeito 3)*

*“Eu não sei se é um método, mas é assim, uma técnica, pra gente utilizar e dependendo da compreensão da pessoa, você pode ir mudando, formando em álbuns, trabalhando, pra ele sabê, de repente, até o que é um substantivo, verbo adjetivo, você faz essa organização... um curso que eu participei” (Sujeito 5)*

A partir dos depoimentos da maioria dos sujeitos entrevistados, pudemos evidenciar que o seu conhecimento a respeito dos recursos de comunicação alternativa são, ainda, incipientes. Há carência de formação específica, tanto no que diz respeito à formação inicial como continuada. (SILVA, DELIBERATO, 2010; SCHIRMER, 2009, 2011; SCHIRMER, WALTER, NUNES, DELGADO, 2011).

O 5º Eixo nos permite evidenciar as expectativas dos entrevistados acerca do que poderia melhorar sua relação e a comunicação com esses alunos. São alguns exemplos os depoimentos a seguir.

*“Eu acho que a gente deveria se dedicá mais, estudá mais, pra conhecer realmente a comunicação alternativa pra fazer uso dela. Eu acho que a gente tem que aprender mais pra trabalhar melhor ...” (Sujeito 11)*

*“...nós temos vários PCs aqui, alguns até tem uma oralidade, outros não tem nada de oralidade, outros já conseguem se comunicá melhor, mas tudo que a gente aprender acho que só vem a enriquecer e melhorá nosso trabalho né.” (Sujeito 12)*

A partir dos depoimentos acima, torna-se evidente o interesse dos sujeitos participantes da pesquisa pela formação específica em CA, o que deve ser entendido como um anseio necessário e um movimento importante no atendimento a esses alunos. Como enfatiza o Ministério da Educação, é através da busca de um conhecimento mais profundo numa determinada área que será possível ao professor atender, de modo efetivo, as necessidades de seus educandos, bem como promover o desenvolvimento de suas habilidades (BRASIL, 2008a, 2008b).

#### 4 CONCLUSÕES

De modo geral, podemos dizer que transpareceu, no discurso dos entrevistados, uma visão da linguagem enquanto capacidade cognitiva a serviço da elaboração de conteúdos internos a serem expressados através da fala (quando presente) ou mesmo do corpo. A explicitação de tal noção já era, de certa forma, esperada, pois é a que vige habitualmente nas escolas não havendo, nesse âmbito, preocupação específica em discutir outras concepções de linguagem que poderiam permear o seu trabalho.

A maioria dos sujeitos da pesquisa explicitou estabelecer uma comunicação predominantemente baseada na leitura que podiam fazer do choro, gestos, expressões faciais e demais manifestações corporais de seus alunos sem a utilização sistematizada de recursos materiais alternativos de comunicação. Conseqüentemente, alunos PCs sem fala oralizada permanecem na condição de serem “falados”, a partir de uma leitura governada primordialmente pelo imaginário de quem os interpreta, o que lhes impossibilita conquistar “uma posição de falante” frente ao outro. Cabe frisar que tal condição obstaculiza significativamente sua inclusão escolar e social.

Nessa perspectiva os resultados deste estudo apontam, em conformidade com os estudos que vem sendo desenvolvidos na área, para a necessidade de formação inicial e continuada. Ao contrário do que se poderia pensar, no âmbito do ensino especializado professores não encontram-se melhor preparados para atuar em Comunicação Alternativa.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, A.C.J.; MATSUKURA, T.S. Percepção de alunos com paralisia especial sobre o uso de recursos de tecnologias assistiva na escola regular. *Rev. Bras. Esp. Marília*, v.17, n.2, p. 287-304, 2011.
- American Speech-Language-Hearing Association. (ASHA). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Augmentative and Alternative Communication: Position Statement [Position Statement]. *ASHA*. Iowa City, IA. Disponível em: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy), 2005
- \_\_\_\_\_. Report. Augmentative and Alternative Communication. *ASHA*. Iowa City, IA v.33, p. 9-12, 1991.
- \_\_\_\_\_. Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. *ASHA*. Iowa City, IA, v.31, p.07-10, 1989.
- BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p. 252-71.
- BOBATH, K. *Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral*. São Paulo: Manole, 1984.
- BRASIL. *Guia de livros Didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008b.

- BEUKELMAN, D. R; MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005.
- CHUN, R. Y. S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. *Revista Pró-Fono*. Carapicuíba, vol.21, n. 1, p. 69-74, 2009.
- CHUN, R.Y.S.; MOREIRA, E. C. Comunicação Suplementar e/ou alternativa – ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I.(Org.). *Tempo de Fonoaudiologia*. Taubaté: Cabral, 1997. p.97-113.
- DE LEMOS. C.T.G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substractum*, n.1, p.121-135, 1992.
- \_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 42, p 41-69, 2002.
- JAKOBSON, R. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1985.
- LIER-DE-VITTO, M.F. Questions on the normal-pathological polarity. *Revista da ANPOL*, PIRACICABA, v.12, n.1, p.121-125, 2002.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- NUNES, L.R.O.P. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução. In: NUNES, L.R.O.P. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p.5-11.
- NUNES, L.R.; NUNES, D.R. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. IN: NUNES, L.R.;PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relato de pesquisas e experiências*, Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis , vol.I, pp.19-32, 2007.
- PELOSI, M.B. Formação em Serviço de Professores de Salas Multifuncionais para o Desenvolvimento da Comunicação Alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais. Relatório de Pesquisa. FAPERJ E – 26/110.039/2010.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*, 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- QUITERIO, P.L.; BRANDO, A.M. Alunos não-oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a vez através das habilidades sociais. In: NUNES, L.R.O.P. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011. p. 47-58.
- RODRIGUES, G.F. “E se os outros puderem me entender?”: os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais. 2011. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral* (Cours de linguistique générale). São Paulo: Cultrix, 1989.
- SCHIRMER, C. R. A Comunicação Alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática.. In: NUNES, L.R.O. P; PELOSI, M. B; WALTER, C.C.F.A (Org.). *Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p.183-196.
- SCHIRMER, C. R. A; WALTER, F.C.C.; NUNES, P.O.R.L; DELGADO, S. Formação Continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula.

In: NUNES, L. R. O. et al (Orgs) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.p. 25-35.

SCHIRMER, C. R. A; NUNES, P.O.R.L. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In NUNES, P.O.R.L et al (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011. p. 81-91.

SCHIRMER, C.R.S Formação de professores para atuar na área da Comunicação Alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES,M.J.; MACEDO,E.C. (Org). *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009.p 264-274.

SILVA, P.A.; DELIBERATO, D. Percepção de professores de classe especial sobre recursos para a comunicação alternativa. In: MANZINI, J.E.: FUJISAWA. S. D; *Jogos e recursos para Comunicação e Ensino na Educação Especial*. Marília: ABPEE, 2010.p 59-83.

SILVA, R.L.M.; OLIVEIRA, A.I.A.; SILVA, S.S.C.; PONTES, F.A.R. A comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala comum. In NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (Org.). *Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p.197-208.

SOUZA, L.V. *Caracterização da comunicação alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

VASCONCELLOS, R *Paralisia Cerebral: a fala na escrita*. 1999.128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VON TETZSCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES,M.J.; MACEDO,E.C (Org.) *Comunicação alternativa:teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo; Memnon Edições Científicas, 2009.p.14-27.

---

Recebido em: 03/05/2012

Reformulado em/ 03/03/2013

Aprovado em: 30/03/2013