

INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR REGULAR UTILIZANDO COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA¹

INCLUDING CHILDREN USING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN ORDINARY PRESCHOOLS

Stephen von TETZCHNER²

Kari Merete BREKKE³

Bente SJØTHUN⁴

Elisabeth GRINDHEIM⁵

RESUMO: muitas crianças usuárias de meios alternativos de comunicação se encontram educacionalmente segregadas, mesmo não havendo evidências de que tais ambientes pudessem ser mais benéficos na promoção de sua comunicação e do desenvolvimento da linguagem do que ambientes não segregados. Os efeitos potencialmente positivos do ambiente escolar inclusivo ainda não foram plenamente descritos. No entanto, explicações teóricas recentes sobre o desenvolvimento lingüístico sugerem que a comunicação e o desenvolvimento de linguagem de crianças usuárias de sistemas de comunicação manual e gráficas possam estar melhor amparados em ambientes de pré-escola inclusiva do que em espaços segregados, desde que as práticas comunicativas dos adultos e dos pares sejam suficientemente adaptadas às habilidades e limitações das crianças. Neste contexto é possível o desenvolvimento e a facilitação das interações criança-criança e constituição cultural do sujeito. Os exemplos apresentados ilustram *como* as práticas inclusivas podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento de linguagem alternativa em crianças com diversas habilidades e limitações, sugerindo várias formas de interação entre as crianças que desenvolvem diferentes modos de comunicação e seus pares, incluindo situações envolvendo disputas infantis do cotidiano escolar. Além disso, são indicadas razões que justificam os benefícios dos ambientes inclusivos para muitas crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa.

PALAVRAS-CHAVES: comunicação suplementar e alternativa; desenvolvimento de linguagem; inclusão; educação pré-escolar; competência de pares; interação criança-criança.

ABSTRACT: many children who use alternative means of communication are educationally segregated even if there is no evidence that segregated educational settings will promote their communication and language development better than nonsegregated settings. The potential positive effects of being part of inclusive setting are not yet fully described but recent theoretical explanations of language development suggest that the communication and language development of children who use manual and graphic communication may be better scaffolded in inclusive than in segregated preschool settings provided the communicative practices of the adults and the peers are sufficiently adapted to the abilities and limitations of the children developing and facilitate child-child interactions and enculturation. The examples presented illustrate *how* inclusive practices may be used to promote alternative language development in children with different abilities and limitations, suggest several ways in which peers may interact with children who develop alternative means of communication, including situations involving ordinary child conflicts, and indicate reasons why inclusive settings may be beneficial for many children developing alternative communication.

KEYWORDS: augmentative and alternative communication; language development; inclusion; preschool; peer competence; child-child interaction.

¹ Tradução de Lúcia H. Reily - Unicamp - Campinas-SP.

² PhD - Department of Psychology, University of Oslo - P.O. Box 1094 Blindern, NO-0317 Oslo, Norway - s.v.tetzchner@psykologi.uio.no

³ Med - Seksjon for Pedagogisk-psykologisk tjeneste - St. Olavsgate 9, NO-4005 Stavanger, Norway - kari.merete.brekke.ppt@stavanger.kommune.no

⁴ Preschool Teacher - Mariamarka barnehage - Jåttåveien 220, NO-2034 Stavanger, Norway - mariamarka.barnehage@stavanger.kommune.no

⁵ PhD - The Autism Centre, University of Oslo - Oslo, Norway - elisabeth.grindheim@isp.uio.no

O desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas lingüísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo. O desenvolvimento lingüístico se dá como resultado das interações entre a biologia e as experiências do indivíduo. Envolve uma ampla gama de processos paralelos e integrados, incluindo análise perceptiva da estimulação sensorial, exploração do ambiente físico e social e a entrada guiada no mundo sócio-cultural por meio de interações com os cuidadores e outras pessoas significativas no ambiente infantil (cf., BATES, DALE e THAL, 1995; BLOOM e TINKER, 2001; LOCK, 1980; NELSON, 1996; PETERS, 2001; SCHAFFER, 1989; TOMASELLO, 2003; WERKER e POLKA, 1993). A linguagem é um instrumento cultural, evoluindo ao ser utilizado por milhares de gerações (segundo LOCK e PETERS, 1996). A criança pequena não é capaz de criar linguagem isoladamente, mas a maioria dos seres humanos tem capacidade para desenvolvimento lingüístico, desde que sejam criados numa comunidade que utiliza alguma forma de linguagem passível de compreensão e utilização. Pode-se dizer, no sentido designado por James Gibson, que a linguagem é “propiciada”, ou seja, algumas expressões humanas são percebidas naturalmente como tendo intenção comunicativa (cf., E.J. GIBSON, 1982; J.J. GIBSON, 1979). Para a grande maioria das crianças, a fala é o veículo da linguagem. No entanto, algumas crianças são incapazes de perceber a fala, devido à surdez; outras ouvem, mas não conseguem dar sentido aos sons que ouvem e assim não captam o significado das palavras que lhes são ditas. Ainda outras compreendem a linguagem falada, embora necessitem de meios alternativos para comunicação expressiva (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000, 2002).

O apoio fornecido pelos adultos e crianças mais competentes ao processo de desenvolvimento da criança tem sido denominado como amparo⁶ (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976). Crianças que desenvolvem a língua falada estão cercadas de uma comunidade de falantes (que às vezes falam mais do que uma língua), e as crianças com surdez profunda tendem a crescer em ambiente de sinalização manual (muito embora o domínio da língua de sinais possa variar bastante). Para as crianças que estão desenvolvendo meios alternativos de comunicação, a situação é bem distinta. Com exceção das crianças com alterações de linguagem que aprendem a língua de sinais e se desenvolvem no seio da comunidade surda, os sistemas alternativos de comunicação não são formas naturais de comunicação das pessoas de uma comunidade que dependem do uso de tais sistemas. Para este grupo, o desenvolvimento da linguagem demanda primordialmente um processo de construção e planejamento. Não existe um ambiente lingüístico natural de usuários competentes desta modalidade expressiva - e para alguns também receptiva - de linguagem (VON TETZCHNER, 1988; VON TETZCHNER *et al.*, 1996). Grande parte do *input* da comunicação alternativa ocorre no contexto da instrução direta e na participação em atividades escolares, que restringe tanto o *input* quanto a variedade de contextos para a possível apropriação

⁶ Em inglês, o autor usa *scaffolding*, relativo a andaime. Preferimos o termo ‘amparo’ para o português.

lingüística das crianças (conforme HARRIS, 1992). As crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa raramente têm a oportunidade de testemunhar seu modo de linguagem sendo utilizado por pares e adultos mais competentes (BRUNO e BRYEN, 1986; GROVE, DOCKRELL e WOLL, 1996; HARRIS, 1982; LAUNONEN, 2003; LIGHT, 1997; MARTINSEN e VON TETZCHNER, 1996).

Crianças com limitações na fala tendem a ter menos interação social com colegas do que crianças deficientes que apresentam habilidades de linguagem melhor (HARPER e MCCLUSKEY, 2002). Estudos de crianças provenientes de contextos lingüísticos diversos mostram que compartilhar a língua é importante para o brincar conjunto e para outras formas de interação social (HANSON *et al.*, 1998). Ambientes pré-escolares inclusivos podem oferecer experiências de comunicação variada para crianças que estejam desenvolvendo comunicação manual e gráfica, principalmente no que diz respeito às trocas comunicativas com outras crianças. No entanto, para as crianças que estão desenvolvendo modos alternativos de comunicação, os benefícios de fazer parte de um ambiente inclusivo dependeriam de o ambiente lingüístico ser suficientemente adaptado às suas habilidades e limitações. O presente texto discute as bases teóricas do desenvolvimento de linguagem em modos alternativos e descreve algumas estratégias que têm sido utilizadas para melhorar o ambiente lingüístico, fornecendo amparo para o desenvolvimento de comunicação e linguagem para crianças que utilizam comunicação manual e gráfica no contexto da pré-escola regular. As estratégias foram inspiradas pelas abordagens teóricas de base-funcional de desenvolvimento lingüístico que enfatizam o papel das experiências culturais lingüísticas em sentido amplo (conforme TOMASELLO, 1999, 2003; VON TETZCHNER e GROVE, 2003).

INTEGRAÇÃO, SEGREGAÇÃO E INCLUSÃO

Em pesquisas sobre desenvolvimento e educação, são recorrentes os questionamentos sobre onde as crianças com deficiência devem ser educadas e formadas e como isso deveria ser promovido na sociedade (ver BROWN *et al.*, 1977; GURALNICK, 2001a; ZIGMOND, 2003). Tais questões levantam preocupações de natureza profissional, ética, bem como política ou ideológica. As questões profissionais são relativas à escolha dos espaços mais apropriados para adaptação do treinamento às habilidades e deficiências das crianças, de modo a levar a um desenvolvimento o melhor possível, incluindo discussão sobre como promover a aprendizagem da criança por meio da interação com outras crianças. As questões éticas se relacionam ao valor das crianças com deficiência, se elas detêm os mesmos valores e direitos de outras crianças sem deficiências. A problemática política se relaciona às atitudes e economia, à disponibilidade da sociedade de investir em educação e qualidade de vida para crianças que, quando adultas, poderão não se tornar cidadãos produtivos, no sentido tradicional.

Tradicionalmente, a participação de crianças com deficiências cognitivas ou de outra natureza em atividades comuns com seus pares em contextos educacionais tem sido chamada de “integração”. Tal uso do termo “integração” se constitui a partir da premissa implícita de que as crianças com deficiências não pertencem ao conjunto de crianças, e que foram reunidas com outras crianças - foram “integradas” a elas - devido à boa vontade dos membros da sociedade. No entanto, se, ao contrário, parte-se da premissa de que todas as crianças são iguais com direito a um lugar natural na sociedade, então a “integração” não é possível, apenas a segregação ou des-segregação. “Segregar” significa retirar a criança do ambiente educacional comum, enquanto “des-segregar” significa devolver a criança ao contexto regular depois de um período de segregação. No decorrer da história, tem ocorrido uma tendência a segregar crianças com deficiências e isso ainda ocorre em muitas situações, embora o grau de segregação possa variar, tanto entre países, quanto dentro de um mesmo país (GURALNICK, 2001A; POON-MCBRAYER, 2004; VISLIE, 2003). Às vezes, a segregação pode ser necessária. Por exemplo, pode ser difícil oferecer a todas as crianças com autismo com baixo desempenho cognitivo um programa educacional apropriado dentro do contexto da sala de aula regular. No entanto, muitas vezes tais medidas de segregação de crianças com deficiências não se apóiam em bases científicas, já que dados de pesquisa não mostram melhor desenvolvimento social ou aprendizagem acadêmica em contextos segregados *versus* não segregados (GURALNICK, 2001a; LINDSAY e DOCKRELL, 2002; RAFFERTY, PICITELLI e BOETTCHER, 2003; ZIGMOND, 2003). Se muitas ou poucas crianças deficientes serão segregadas em contextos escolares e sociais depende, em última análise, dos objetivos gerais da sociedade com relação ao ensino e outras atividades na pré-escola e no ensino fundamental. O termo “segregação” se refere aqui a retirar a criança do contexto dos seus pares do qual ela faz parte natural; o uso deste termo pretende contribuir para explicitar que as crianças segregadas têm o mesmo lugar na sociedade que seus pares.

Na literatura recente, o termo “integração” muitas vezes é substituído por “inclusão”. Não há muita concordância sobre a definição de “inclusão”; com relação à educação, é utilizado, geralmente, no mesmo sentido da “integração”, principalmente para indicar que crianças com e sem deficiência estão sendo educadas no mesmo contexto geral (MULVIHILL, SHEARER e VAN HORN, 2002). GURALNICK (2001b) afirma que “o fator que define a inclusão para crianças pequenas é a existência de *participação planejada* entre crianças com e sem deficiências no contexto dos programas de educação/desenvolvimento das crianças” (p.3)⁶. O termo “inclusão” também pode ser utilizado para indicar até que ponto as crianças com deficiência participam das atividades sociais e culturais regulares. O grau de inclusão pode variar bastante em contextos não segregados. Muitas vezes, as crianças com deficiências são meras observadoras das atividades que outras crianças de sua unidade ou classe estão realizando na pré-escola, mesmo quando estão matriculadas em pré-escolas regulares não segregadas. Pode ser que haja poucas

⁶ Todas as traduções de citações foram realizadas pela tradutora deste artigo.

atividades realmente partilhadas com outras crianças, e pode ser que haja oportunidades mínimas de interação criança-criança. Tais circunstâncias não deveriam ser denominadas como “inclusivas”. Também é critério da inclusão que a participação não se limite a situações especificamente educacionais, mas a todo o conjunto de atividades relacionadas ao cotidiano da pré-escola e da escola fundamental, incluindo o brincar, a interação social durante o recreio, bem como o trajeto de ir para a escola e voltar para casa (MULVIHILL *et al.*, 2002).

DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

O desenvolvimento da comunicação alternativa se dá de maneira muito diferente da aprendizagem implícita típica do desenvolvimento da língua falada (VON TETZCHNER e GROVE, 2003). Trata-se de uma forma extraordinária de desenvolvimento lingüístico, mas o objetivo final seria que as crianças que estejam desenvolvendo modos alternativos de comunicação sejam capazes de se comunicar com seus pares e com os adultos sobre os mesmos assuntos e nas mesmas situações que as crianças falantes. Assim como na língua falada, no desenvolvimento da comunicação alternativa não basta aprender as correspondências entre signos manuais ou gráficos e certas categorias conceituais (ou palavras faladas); também é preciso compreender como estes signos podem ser utilizados para expressar significados e atingir diversas metas de comunicação (VON TETZCHNER, 1996). A internalização das atividades culturais é parte essencial do desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança (COLE, 2002; ROGOFF, TURKANIS e BARTLETT, 2001; VYGOTSKY, 1962). À medida que as crianças penetram na comunidade lingüística, passam a compartilhar de um meio de comunicação e de conhecimentos culturais relativos a uma ampla abrangência de atividades envolvendo as pessoas da comunidade. Mesmo um evento banal como quando uma criança pede um brinquedo à outra exige uma competência partilhada, o que geralmente envolve as rotinas de dar e receber estabelecidas nas interações pais-filho na primeira infância (ver SCOLLON, 2001). Isso significa que o desenvolvimento de meios alternativos de comunicação não constitui apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; implica um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito, porque a comunicação faz parte de todas as funções sociais e culturais cotidianas. As crianças percorrem um caminho paralelo no seu desenvolvimento cultural, mas o caminho paralelo deve levar ao desenvolvimento de habilidades normais, ou pelo menos às melhores possíveis (RENNER, 2003).

A questão que se coloca é o que é necessário para que as crianças desenvolvam um modo alternativo de linguagem. Um critério básico para criar o amparo necessário é um ambiente competente. De acordo com BRUNER (1983), as crianças precisam de um “sistema de apoio para aquisição de linguagem”, ou seja, o apoio fornecido pelo ambiente por crianças mais competentes e adultos. Para que a criança desenvolva competência lingüística alternativa, deve haver um número razoável de pessoas no ambiente que sejam mais competentes do que a criança na compreensão e uso da forma de linguagem da criança. No entanto, os

ambientes que apóiam a aquisição de sistemas de comunicação alternativa não se constituem naturalmente. Tais sistemas raramente fazem parte de ambientes comuns e geralmente são especialmente implementados para uma ou mais crianças deficientes. Como resultado, a criança que venha a aprender a utilizar sistemas de comunicação manual ou gráfica terá um *input* reduzido e poucas experiências comunicativas com seus pares, principalmente fora das situações estruturadas, sejam educacionais ou de outra natureza (BUZOLICH e LUNGER, 1995; HAGEMAN *et al.*, 2004; KRAAT, 1985; LIGHT, 1997; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996). Além do mais, as estratégias que as pessoas utilizam com as crianças que desenvolvem comunicação manual ou gráfica podem ser muito diferentes daquelas geralmente empregadas com crianças que estão desenvolvendo linguagem falada. Por exemplo, apontar para as representações gráficas (desenhos e fotografias) pode fazer parte das interações típicas, mas geralmente como apoio para a linguagem falada ao invés de valer como o principal meio de comunicação. Para as crianças que estão desenvolvendo meios alternativos de comunicação, o sistema de amparo inclui o planejamento e o apoio de atividades de comunicação em grau muito mais extenso do que no caso de crianças que estão em processo de aquisição da linguagem falada. O ensino explícito, que desempenha papel mínimo no desenvolvimento típico da linguagem, pode ter influência enorme nas crianças que desenvolvem modos alternativos de comunicação (SOTO, 1999; SOTO e VON TETZCHNER, 2003; VON TETZCHNER, 1988). Assim, para este grupo de crianças, as qualidades do ambiente e a sua influência sobre a comunicação da criança e sobre o desenvolvimento da linguagem podem se diferenciar significativamente daquelas que ocorrem com crianças que falam normalmente.

As propriedades do sistema de amparo do ambiente lingüístico nas pré-escolas (e nas escolas) dependerão das ações de comunicação e estratégias dos profissionais e de outras pessoas do ambiente (VON TETZCHNER, 1999a). Professores e outros membros da equipe educacional raramente são usuários regulares e experientes dos sistemas de comunicação alternativa. Podem ter tido pouca ou nenhuma experiência com modos de comunicação alternativa antes da entrada da criança com deficiência na pré-escola. Para aquelas crianças em processo de desenvolvimento de comunicação alternativa, pode ser que os seus parceiros de comunicação mais importantes tenham competência em linguagem alternativa pouco maior – ou até menor do que elas próprias. Um resultado é que as necessidades educacionais de crianças que desenvolvem comunicação alternativa geralmente coexistem com necessidades educacionais paralelas, tanto da equipe quanto dos pares na pré-escola. Além do mais, quando crianças que utilizam comunicação alternativa fazem parte dos ambientes pré-escolares regulares, tanto elas quanto seus pares falantes podem necessitar de alguma assistência por parte dos adultos para interagir com sucesso. A função de tal assistência é facilitar as habilidades da criança para iniciar, responder e manter as interações comunicativas com as outras crianças do grupo.

A INCLUSÃO E A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

A pré-escola é parte importante do ambiente lingüístico da criança, principalmente no que diz respeito à comunicação com outras crianças. A inclusão de outras crianças usuárias da comunicação alternativa nas pré-escolas regulares permite que as funções conversacionais sejam amparadas em atividades sociais e culturais típicas para a faixa etária, mas a capacidade de suporte que o ambiente lingüístico oferece depende de como este se relaciona às habilidades e às limitações das crianças. Isso significa que os profissionais que estiverem trabalhando com as crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa precisam de conhecimento suficiente sobre as características do modo de comunicação da criança e sobre como promover o seu desenvolvimento, bem como sobre as outras deficiências que a criança possa apresentar, como distúrbios de motricidade, de aprendizagem ou autismo. Também precisam saber como facilitar as interações entre crianças que falam e crianças que usam comunicação alternativa.

MCNAUGHTON (2003) levanta dúvidas questionando se os ambientes inclusivos irão propiciar o suficiente de experiências lingüísticas para o desenvolvimento pleno de crianças que usam meios alternativos de comunicação. Os aspectos planejados do desenvolvimento da comunicação alternativa podem se mostrar particularmente difíceis de manejar em ambientes não-segregados, incluindo explicações e demonstrações de significados e usos de sinais manuais e gráficos. Pode-se também argumentar que os contextos educacionais segregados estarão promovendo um ambiente lingüístico mais bem amparado para as crianças que desenvolvem meios de comunicação alternativa porque pode haver usuários mais velhos e mais experientes com domínio dos sistemas de comunicação. No entanto, isso não implica que haja necessidade de segregar as crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa freqüentam um ambiente pré-escolar ou escolar regular, já que este será seu ambiente social mais importante, fora de casa. As experiências partilhadas com outras crianças usuárias da comunicação alternativa podem fazer parte de atividades da criança fora do contexto educacional. Além do mais, os ambientes segregados podem ser mais restritivos quanto ao aprendizado cultural para as crianças usuárias da comunicação alternativa, o que também prejudica seu desenvolvimento lingüístico.

COMPETÊNCIA DE ADULTOS E DE PARES

A maior parte dos estudos de linguagem descrevem interações entre crianças e adultos (típica mas não exclusivamente, mães) (por exemplo, BLOOM, 1973; DROMI, 1993; HALLIDAY, 1975; SCOLLON, 1976; TOMASELLO, 1992). Recentemente as interações entre pares e irmãos começaram a merecer maior atenção na literatura relativa ao desenvolvimento lingüístico típico (por exemplo, ELY e GLEASON, 1995; OLIVER, 2002; WEPPELMAN *et al.*, 2003), como também nos estudos de crianças de minorias lingüísticas.

O que leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativa é a ausência da fala ou a fala tão ininteligível que elas não conseguem se fazer compreender. Não conseguem falar com outras crianças, e, diferentemente do que acontece nos casos das crianças que falam uma língua estrangeira, muitas são incapazes de aprender a falar. Uma forma de comunicação partilhada e igualdade de oportunidade com outras crianças de assumir o lugar de locutor dependerão de a criança falante se tornar competente na modalidade da comunicação alternativa. A implicação disso é que as modalidades de comunicação alternativa precisarão se tornar parte da comunicação cotidiana na unidade pré-escolar ou na sala de aula. Mesmo se a criança usuária de sinais manuais for capaz de compreender a linguagem falada, a inclusão não será genuína se as crianças falantes compreenderem apenas alguns poucos sinais e se comunicarem com a criança que sinaliza apenas fazendo perguntas com respostas do tipo sim/não. Isso não configura como apoio para a comunicação expressiva da criança deficiente. Em sua pesquisa, Clarke e Kirton (2003) constataram que crianças usuárias de comunicação apoiada raramente utilizavam seus sistemas ao interagir com seus pares. Na maioria das ocasiões, os pares falantes iniciavam os tópicos de conversação e faziam as perguntas para os interlocutores que usavam sistemas de apoio responderem. A igualdade requer que as crianças que estão desenvolvendo a comunicação alternativa tenham algum grau de autoridade comunicativa, ou seja, autonomia na escolha do assunto em pauta (VON TETZCHNER e GROVE, 2003). Assim, a inclusão exige que se crie um ambiente partilhado de linguagem e uma das tarefas importantes para os profissionais talvez seja o ensino de uma modalidade de comunicação alternativa para os pares falantes, para garantir que elas tenham competência suficiente para expandir sua comunicação manual ou gráfica para os contextos naturais envolvendo interações grupais e conversas criança-criança sem o apoio do adulto.

Intervenções em contextos educacionais variam muito com relação a quanto o foco recai sobre melhorar a competência da equipe para a comunicação alternativa, enquanto os recursos gastos no desenvolvimento das habilidades de comunicação alternativa dos pares é invariavelmente modesta. Mesmo em discussões sobre a inclusão, é raro encontrar relatos na literatura científica e profissional sobre a competência dos pares na comunicação alternativa (como vemos em BEUKELMAN e MIRENDA, 1998; CALCULATOR e JORGENSEN, 1991; LOEDING, ZANGARI e LLOYD, 1990; ROMSKI, SEVCIK e FOREST, 2001; SOTO, MÜLLER, HUNT e MAIER, 2001a,b; STAHRMER e INGERSOLL, 2004). Num estudo, observou-se que uma criança falante imitava o uso que a professora fazia do sistema de comunicação quando brincava, incluindo “dois incidentes em que figuras foram usadas por pares como instrumento de negociação para trocas com brinquedos” (BAUMGART *et al.*, 1990, p. 117). No entanto, não foi relatado se a competência dos pares era o foco direto da intervenção.

Muitas vezes, os professores utilizam uma estratégia dirigida aos colegas, que é introduzir alguns sinais manuais ou explicar o significado de sinais

gráficos na roda (GOOSENS' *et al.*, 1992). Professores também costumam responder aos alunos falantes quando perguntam sobre o sistema de comunicação alternativa, explicando as legendas dos sinais gráficos ou manuais, bem como demonstrando algum sinal manual ou indicando o sinal gráfico correspondente a uma palavra que a criança falante quer conhecer (BEUKELMAN, MIRENDA e STURM, 1998). Também se faz menção à promoção do contato de pares com o equipamento tecnológico utilizado pelo aluno com comunicação alternativa (e.g., CAMPBELL, 2002; LIGHT, DRAGER e NEMSER, 2004). Alguns estudos falam das atitudes de pares falantes (como BECK e FRITZ-VERTICCHIO, 2003), e que os pares foram orientados a interpretar e responder à criança utilizando meios alternativos de comunicação (como vemos em BLISCHALK, LONCKE e WALLER, 1997; CARTER e MAXWELL, 1998). São raramente descritas estratégias em que se promovem o uso de comunicação alternativa do próprio colega no brincar e na conversação.

É provável que o uso de formas alternativas de linguagem reflita os modos com os adultos os utilizam no ambiente. Quando um ou dois membros da equipe profissional utilizam sinais manuais entre si ou quando se comunicam apenas com a criança que sinaliza, as crianças falantes incorporam pouco os sinais. Muitos autores têm argumentado quanto à importância da estimulação da linguagem apoiada, ou seja, apoiando a fala com sinais gráficos (CARTER e MAXWELL, 1998; GOOSENS' *et al.*, 1992; HARRIS e REICHLE, 2003; ROMSKI e SEVCIK, 1996), mas as crianças falantes e os adultos raramente indicam os sinais gráficos quando se comunicam com uma criança pequena usuária do sistema de comunicação apoiada (BRUNO e BRYEN, 1986; SMITH, 2003; VON TETZCHNER e GROVE, 2003; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996).

Em suma, um meio partilhado de comunicação é um pré-requisito necessário para a interação entre crianças que utilizam comunicação alternativa e seus pares falantes, e isso pode ser conseguido de forma mais eficiente em contextos inclusivos. Nos contextos segregados, todas as crianças poderão apresentar impedimentos de fala e linguagem, o que tornará difícil a comunicação sem a assistência de um adulto. Crianças com desenvolvimento típico de linguagem são capazes de se adaptar aos usuários de sistemas de comunicação manuais e gráficos, desde que tenham conhecimento suficiente sobre os sistemas de comunicação em uso. Por isso, precisam ser orientadas a compreender e utilizar os sistemas de comunicação alternativa usados por uma ou mais crianças e a interagir com elas sem a necessidade de um intérprete adulto. Existe uma carência de informação sobre os ambientes lingüísticos das pré-escolas fora do ensino direto, bem como das experiências de linguagem partilhada de crianças falantes e crianças usuárias de sistemas manuais e gráficos (VON TETZCHNER e GROVE, 2003). Descrições do uso da comunicação alternativa em tais ambientes geralmente se mostram muito gerais; faltam descrições mais detalhadas. Os exemplos na próxima parte deste texto ilustram como o desenvolvimento de formas de comunicação alternativa podem ser apoiadas ao estabelecer uma competência comunicativa nas pré-escolas regulares e assim levar à constituição de experiências culturais e sociais partilhadas

entre crianças falantes e crianças desenvolvendo meios alternativos de comunicação.

HISTÓRIAS ILUSTRATIVAS

As estratégias empregadas nos exemplos que seguem foram inspiradas nas abordagens teóricas do desenvolvimento da linguagem que enfatizam o papel que as experiências comunicativas da criança e o uso de linguagem por seus parceiros de comunicação terão sobre o desenvolvimento do conhecimento lingüístico (cf., TOMASELLO, 2003). As intervenções aconteceram em pré-escolas regulares e focalizaram o estabelecimento de competência comunicativa partilhada entre crianças falantes e crianças desenvolvendo modos de comunicação alternativa. Ambos grupos foram explicitamente ensinados a usar sistemas de comunicação alternativa (pela equipe que introduzia os sentidos e explicava o uso dos sinais manuais e gráficos) e implicitamente (pela equipe que utilizava sinais manuais e gráficos de maneiras bem evidenciadas) (cf., VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000, 2002). As trocas comunicativas ordinárias das crianças foram amparadas de diversas maneiras sem elogios, ou qualquer outra forma de recompensa ou reforço externo, com base na premissa de que a criança se apropriaria das habilidades de comunicação alternativa ao utilizá-la e ao observar outras pessoas utilizando o mesmo modo de comunicação (e fala) em relação aos eventos importantes e significativos para ela.

As descrições são constituídas de procedimentos utilizados para criar competência lingüística partilhada e promover comunicação e desenvolvimento de linguagem, bem como enculturação em crianças com várias deficiências utilizando diversas formas de comunicação alternativa. As crianças freqüentavam pré-escolas localizadas em Stavanger na costa oeste da Noruega. A avaliação e o diagnóstico foram realizados pelo Serviço Pedagógico-Psicológico (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) do município de Stavanger e pelo Serviço de Habilitação Infantil (Barnehabiliteringstjenesten) do condado de Rogaland, que também apoiava a formação de competência na comunicação alternativa destes pré-escolares. As crianças com autismo também eram contempladas no projeto colaborativo supervisionado pelo *Oslo University Autism Centre*. Os exemplos incluem amostras de diálogos espontâneos que ocorreram nestes ambientes e se baseiam nos registros diários utilizados no acompanhamento posterior das crianças nas escolas onde estavam desenvolvendo os modos de comunicação alternativa. Os exemplos foram selecionados porque se relacionam às questões centrais do desenvolvimento infantil e das relações com os pares, tendo sido autorizados pelos pais.

CUMPRIMENTOS

Os cumprimentos configuram como parte importante da rotina social dos indivíduos de todas as idades. Liv era uma menina de 3 anos e 8 meses com

quadro severo de paralisia cerebral associado à epilepsia. Dependia da cadeira de rodas para se locomover, não apresentava fala inteligível e utilizava pictogramas para comunicação expressiva. Sua compreensão da fala sem outro apoio era bastante limitada, mas a avaliação indicava que a sua compreensão era semelhante ao esperado para uma criança de dois anos quando a fala do adulto era apoiada pelos *Picture Communication Symbols* (PCS, JOHNSON, 1992). A avaliação também indicou um nível cognitivo não verbal correspondendo a 1 a 2 anos; ela se distraía com facilidade. Sua coordenação manual era pobre e só conseguia indicar representações gráficas diretamente quando eram separadas por espaços grandes. Desde que posicionados adequadamente, ela conseguia operar acionadores bem.

Liv freqüentava uma pequena unidade numa pré-escola regular com cinco crianças não deficientes. Demonstrava bastante interesse nas outras crianças e nas atividades que elas desenvolviam. Segundo seus pais, a menina esperava ansiosamente pela hora de ir para a escola e tentava cumprimentar as outras crianças quando chegava de manhã. No entanto, esta excitação positiva da hora da chegada servia para aumentar seus problemas de coordenação motora e suas tentativas de vocalizar e gesticular geralmente acabavam em frustração e choro.

A professora da pré-escola havia notado que a Liv tinha um jeito de mexer o braço direito que ela parecia dominar bem, mesmo quando estava excitada: erguia o braço para frente e um pouco à direita. Para que este movimento ficasse transparente para as outras crianças como um sinal manual, a professora lhes disse na hora da roda que esta é a forma que os motociclistas se cumprimentam quando se encontram na estrada e que esta também é a forma natural de cumprimento para as pessoas cadeirantes. Em seguida, ela cumprimentou as crianças uma a uma no estilo dos motociclistas. As crianças se entusiasmaram com este modo de cumprimentar e imediatamente adotaram-no, estabelecendo desta forma um modo de cumprimentar que poderia ser utilizado pelas crianças como um todo. Também tornou-se uma forma de cumprimento valorizada e de grande *estatus* (ver FERGUSON, 1959, sobre *diglossia*). Deste modo, as crianças desenvolveram uma prática comunicativa comum. Nem as crianças falantes se adaptaram à Liv, nem ela ao grupo; todos simplesmente começaram a utilizar a mesma forma de se cumprimentar na chegada à escola.

EMPRESTAR E TOMAR EMPRESTADO

Nas atividades infantis, emprestar e tomar emprestado fazem parte significativa das interações. As crianças freqüentemente precisam de ajuda dos adultos na negociação dos empréstimos. Por isso, suas práticas comunicativas relacionadas ao emprestar e tomar emprestado foram sublinhadas pelos professores que procuravam deixar mais evidente *qual era o assunto* da comunicação, *como* comunicar sobre o mesmo (o vocabulário e a estrutura lingüística dos diversos modos de comunicação) e *quando* se comunicar sobre o assunto (aprendizado pragmático e cultural). Assim, as intenções comunicativas eram fortalecidas e

tornado mais explícito, tanto para a crianças com comunicação alternativa em desenvolvimento quanto para os seus colegas o que estava acontecendo. Os diálogos (1) e (2) tinham a ver com uma regra geral de que crianças que trouxessem brinquedos de casa teriam que estar dispostas a emprestá-los a outras crianças. Se uma criança quisesse emprestar alguma coisa, ele ou ela teria que pedir ao dono se emprestaria e esperar pela resposta afirmativa (ou negativa).

Ole era um menino de cinco anos com autismo. Em casa, falava-se outra língua que não o norueguês e ele emitia algumas palavras e frases tanto em norueguês quanto na sua língua materna, utilizando também alguns sinais manuais. A avaliação indicou que suas habilidades não verbais estavam próximas da idade cronológica, enquanto sua compreensão da língua falada era semelhante à de uma criança de 18 meses nas duas línguas. Ole conhecia os nomes de muitos objetos do cotidiano, mas não parecia relacionar nomes próprios a pessoas.

Ole freqüentava uma pequena unidade adaptada com seis crianças numa pré-escola regular. Quatro dessas crianças não eram deficientes, e um colega tinha síndrome de Down. Havia uma boa relação de número de adultos/crianças, com um professor em tempo integral, um professor em tempo parcial (40 por cento do horário) e dois assistentes. Tanto a equipe quanto as crianças tinham aprendido sinais manuais para tornar o ambiente o mais acessível possível, quanto a comunicação. Os sinais manuais de Ole eram compreendidos por todos na unidade e muitas crianças e adultos estavam mais adiantados que ele, e usavam sinais que ele ainda não começara a usar, fornecendo-lhe oportunidades de aprendizagem de novos sinais fora do seu treinamento individual em sinais com os professores especializados. A equipe profissional e as crianças de quatro outras unidades na pré-escola (com 19 crianças em cada uma) haviam sido ensinadas sinais manuais e todos compreendiam e utilizavam alguns sinais manuais. A competência deles era menor que a da equipe profissional e dos colegas da unidade especial de Ole, já que estes tinham maior contato com o menino; eram raras as experiências negativas de Ole com relação a se defrontar com crianças e adultos na pré-escola que não o compreendessem.

Synne era uma criança de 5 anos de desenvolvimento típico que vinha de uma família de língua minoritária, mas o seu domínio do norueguês falado era bom.⁷

⁷ A notação segue VON TETZCHNER e JENSEN (1996): *Emissões faladas naturalmente* estão em itálico. "Palavras e frases produzidas por aparelhos de voz sintetizada ou digitalizada" estão entre aspas. SINAIS MANUAIS estão em letras maiúsculas. SINAIS GRÁFICOS e FIGURAS estão em maiúsculas, em itálico. Alguns sinais manuais e gráficos requerem mais do que uma palavra na tradução. Quando o sentido de um sinal único contém duas ou mais palavras, estas serão unidas por hífen, por exemplo EU-E-VOCÊ. Indicações de palavras inteiras e de frases prontas são sublinhadas. S-o-l-e-t-r-a-ç-ã-o é sublinhada com hífens entre as letras. "Interpretações ou traduções de sentidos" são indicadas com aspas para interpretações de gestos ou emissões de sinais manuais ou gráficos. Também foram utilizadas para dar sentido a expressões faciais, gestos, apontar, etc. por exemplo "sim" (balançar a cabeça que sim) e "não" (balançar a cabeça que não). { ... } indica formas expressivas simultâneas, por exemplo fala e sinais manuais, ou sinais manuais e gráficos. {CONTENTE *eu estou contente*} significa que o sinal manual CONTENTE foi produzido simultaneamente com a frase falada naturalmente *eu estou contente*.

(1) Synne: (Trouxe boneca de casa e está no meio da sala com a boneca no colo).

Ole: Posiciona-se diante de Synne) “Emprestar” (estende a mão mas parece não se lembrar do que mais precisa fazer).

Synne: (Olha para Ole e auxilia-o a sinalizar EMPRESTAR) *Emprestar* {BONECA boneca}.

Ole: EMPRESTAR *Emprestar* {BONECA boneca }. (sinaliza e fala simultaneamente com Synne, depois sorri e estende a mão para pegar a boneca).

Synne: (Entrega a boneca a Ole).

Embora Ole tivesse alguma fala, ele parecia depender muitas vezes dos sinais manuais para ativar e articular as palavras faladas. Synne amparou a comunicação de Olé, auxiliando-o a expressar com sinais o que ela percebeu ser sua intenção e continuou o diálogo com ele perguntando se ele queria tomar emprestada sua boneca, assim como sua professora fazia em situações parecidas, sem elogiá-lo por estar se comunicando e sem comentários meta-comunicativos (comunicação sobre comunicação). As duas crianças foram caminhando até o canto das bonecas e Ole colocou a boneca de Synne na cama. Synne encontrou outra boneca e começou a brincar com ela, alimentando-a colocando-a para dormir. Isso continuou por um tempo até:

(2) Synne: Posso pegar minha boneca de volta? (oferece outra boneca a Ole, estendendo-a a ele).

Ole: “Não” (balança a cabeça que não).

Synne: {ACABOU acabou} {EMPRESTAR emprestar}.

Ole: (Devolve a boneca a Synne e aceita outra boneca que ele coloca na caminha de boneca).

As práticas comunicativas às quais as palavras “emprestar” “acabou” estavam relacionadas por meio da orientação do adulto pareciam ter promovido novas e positivas interações entre as crianças. ACABOU muitas vezes se mostra um sinal importante na regulação das atividades do comportamento de outras pessoas (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000, 2002), e era utilizado freqüentemente, tanto por professores quanto por crianças na pré-escola. No diálogo (2), Synne utilizou ACABOU de maneira a regular o comportamento, junto com EMPRESTAR, quando Ole se recusou a devolver a boneca. Este foi um episódio significativo. Se uma situação semelhante tivesse ocorrido alguns meses antes, Ole provavelmente teria tentado arrancar a boneca das mãos de Synne sem pedir sua permissão e Synne teria resistido e começado a gritar. É muito improvável que as trocas comunicativas tivessem tido o resultado positivo e de brincar conjunto, da maneira que ocorreu nos diálogos (1) e (2). Ao introduzir “emprestar” em relação às rotinas comunicativas funcionais e significativas dos acontecimentos infantis, a equipe profissional promoveu o desenvolvimento ao mesmo tempo de habilidades sociais e de conhecimento e comportamento culturalmente apropriado.

MANEJANDO A REJEIÇÃO

Um dos desafios típicos da experiência infantil na pré-escola é quando algo que a criança deseja é negado, muitas vezes sem que ela compreenda por que ou saiba se o seu desejo foi interpretado corretamente pelo outro. Por exemplo, não está claro no diálogo (2) se Ole de fato entendeu a primeira pergunta de Synne ou se ele respondeu “não” porque percebeu a emissão como uma pergunta. Quando Synne trocou a fala por sinais manuais que Ole compreendia – que exigiam que ela conhecesse a modalidade de comunicação dele – ele lhe devolveu a boneca sem nenhuma reação negativa. Há muitas descrições semelhantes em que crianças com deficiências severas de comunicação reagem mais positivamente à negação de seus pedidos e outras emissões negativas quando as pessoas do ambiente usam o modo de comunicação da criança, ao invés de insistirem apenas na fala. Foi sugerido que tal prática comunicativa possa prevenir o desenvolvimento de comportamento desafiador (HAWKES, 1998; VON TETZCHNER, 2004; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000, 2002). Uma das razões de as crianças reagirem emocionalmente às rejeições talvez seja a falta de ações alternativas, devido à falta de experiências comunicativas relevantes. Este aspecto está ilustrado nos próximos exemplos.

Quando Liv (que cumprimentava com o estilo dos motociclistas como foi descrito anteriormente) aprendeu a segurar e soltar blocos voluntariamente, a construção com blocos se tornou uma atividade que ela poderia fazer com as outras crianças. Com a ajuda de um auxílio de comunicação de emissão única em fala digitalizada, Liv conseguia dizer “Você quer brincar de blocos comigo?” sempre que quisesse chamar outra criança para brincar. No começo, as outras crianças sempre respondiam que sim, e brincavam com ela, mas logo as respostas à sua pergunta começaram a refletir outras vontades e interesses. A Liv começou a obter maior número de respostas *não* do que *sim* ao seu convite. No começo, chorava quando alguém não viesse brincar com ela. Não parecia prestar atenção à resposta do colega e por isso não compreendia por que a criança não vinha brincar com ela. A sua falta de atenção provavelmente fosse resultado de ela nunca ter vivido a situação de fazer pedidos ativos que pudessem ter respostas afirmativas ou negativas. Antes disso, o brincar era sempre iniciado por um adulto ou uma criança que lhe perguntavam se ela queria fazer algo e a resposta positiva sempre encadeava a atividade em questão. Observando isso, os professores orientaram a menina a prestar atenção à resposta da criança e a decidir se queria chamar outra criança ou adulto para brincar, se a resposta fosse negativa. Ao professores entenderam que, do ponto de vista da função social, era importante que ela aprendesse a se conscientizar e manejar as respostas negativas que são ocorrências esperadas nas interações infantis cotidianas. As estratégias desenvolvidas ajudaram-na a lidar com as situações sociais que anteriormente teriam gerado uma passividade aprendida ou teriam ultrapassado sua capacidade de elaboração. Possivelmente também contribuíram para fazer com que a Live se tornasse mais ativa nas suas solicitações, desenvolvendo alto grau de autonomia comunicativa. O amparo dos

professores tirou vantagem no fato de que a Liv participava de uma variedade de situações sociais e isso lhe preparou para uma diversidade de interações emocionais com seus pares nos contextos da escola regular no futuro.

Na hora de comer, a Liv sentava na ponta da mesa com uma prancha especial para sua cadeira de rodas com os sinais gráficos do PCS. A professora sentava a seu lado, ajudando-a a comer e auxiliando na sua comunicação, virando as folhas do livro de comunicação à medida que ela indicasse. Todas as crianças da unidade estavam sentadas em torno da mesma mesa e as outras crianças geralmente prestavam atenção à comunicação da Liv nesta situação. O contexto do episódio para o próximo exemplo é que as crianças na unidade da Liv geralmente traziam frutas de casa. Às vezes sobrava alguma coisa ou elas não queriam comer e nessas situações era costume dividir com todo mundo. Várias vezes as outras crianças tinham oferecido suas frutas e Liv aceitava, mas nunca expressara o desejo de dar a sua fruta para as outras crianças antes do diálogo que segue.

(3)Liv: “Acabou comida” (vira a cabeça quando lhe oferecem comida, fruta ou bebida). (Sobrou meio *kiwi* no prato e Liv estica a mão para pegá-lo).

Professora: (Pensa que Liv quer o *kiwi* e descasca-o e corta em partes com a faca, oferecendo-as a Liv)

Liv: “Não quero” (vira a cabeça).

Professora: Você disse que queria {fruta FRUTA}.

Liv: FRUTA “Tonje” (olha para Tonje, uma das outras crianças).

Tonge: Não, eu não gosto de *kiwi*.

Liv: (Começa a ficar chateada).

Tonje: Pergunte à Elin se ela quer *kiwi*.

Liv: FRUTA “você” (olha para Elin).

Elin: Sim, obrigada.

Liv: (Relaxa e oferece *kiwi* a cada uma das outras crianças).

A professora não interferiu e as crianças resolveram sozinhas o conflito que surgiu. Ao inibir a vontade de interferir, a professora deu uma oportunidade a Liv de perceber que havia uma solução possível para a situação e de aprender com um colega o que poderia fazer.

As crianças precisam de experiências relevantes para aprender a usar a linguagem e a lidar com situações com conteúdo emocional negativo, inclusive situações envolvendo seus pares (DENHAM, 1986; EISENBERG, FABES e LOSOYA, 1997; SAARNI, 1997). Muitas crianças com deficiência são protegidas de situações potencialmente negativas e desafiadoras (VON TETZCHNER, 2003a, 2004). No entanto, ao protegê-las de tais experiências os adultos lhes fazem um desfavor, pois tais situações são importantes para o aprendizado emocional, social, comunicativo e cultural. Uma das importantes justificativas da inclusão é a ampla variedade de situações típicas das pré-escolas regulares, incluindo a oportunidade de guiar as crianças em situações desafiadoras. A inclusão aumenta a possibilidade de fazer atividades em conjunto e trocar conhecimento, bem como tornar as vidas

e experiências das crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa mais semelhantes às das outras crianças. Ao mesmo tempo, as crianças não deficientes ganham *insight* sobre as vidas das crianças com deficiência. Protegê-las talvez signifique aumentar a tristeza e experiências negativas no plano imediato, mas trata-se de aspectos importantes que fazem parte da vida e as crianças com deficiência não devem ser protegidas das frustrações do cotidiano. Além do mais, não ser excluído das experiências negativas e desafiadoras talvez signifique maior participação social, incluindo participação em eventos mais interessantes.

Naturalmente, a rejeição não era o único tipo de situação nas pré-escolas caracterizada como tendo alto grau de emotividade. Outros incidentes envolvendo alegria, raiva e tristeza ocorriam com frequência e tais incidentes tendiam a chamar a atenção das crianças e geralmente envolviam a participação de um ou mais adultos. Como essas situações mobilizavam o interesse das crianças, eram situações interessantes para aprendizagem de linguagem *incidental*. No entanto, o que era iluminado não era sempre pré-planejado como na maioria das formas de “Aprendizado incidental” (cf., HAMILTON e SNELL, 1993; OLIVER e HALLE, 1982; WARREN e KAISER, 1986). Uma abordagem geral que contribuiu para tornar mais explícita a comunicação espontânea corriqueira, fazendo o ambiente ficar mais inclusivo foi a estratégia de “iluminar” alguns conteúdos.

DESENVOLVENDO EXTENSÕES PARA PALAVRAS E SINAIS

A intenção de uma palavra é o seu significado, e a extensão da palavra é toda uma gama de possíveis usos da mesma. Quando crianças (e adultos) ouvem uma nova palavra ou vêem um sinal novo, fazem um mapeamento rápido, ou seja, presumem implicitamente algo sobre a intenção e a extensão da palavra ou sinal (DOLLAGHAN, 1985). O primeiro uso da palavra ou sinal pode ser correta, mas geralmente vai representar uma extensão do uso que difere do uso convencional do adulto. O mapeamento inicial pode ser muito abrangente (superextensão) ou muito restrita (subextensão) comparado ao uso convencional (cf., DROMI, 1993; GRIFFITHS, 1986).

Será necessário que a criança escute a palavra ou veja o sinal em várias situações para mapear seu sentido convencional, de forma amparada. Se a amplitude de situações comunicacionais da criança for restrita, será difícil a criança aprender os usos convencionais de muitas palavras. As crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação geralmente participam de um rol estreito de práticas de comunicação, principalmente se elas ocorrerem primordialmente em contextos segregados (LIGHT, 1997). Existe o risco de elas desenvolverem significados mais estreitos e uma linguagem menos rica do que crianças com experiências de linguagem mais variadas. A variedade maior dos contextos inclusivos *versus* segregados implica que a inclusão pode oferecer às crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação maior número de oportunidades para afinar as extensões de palavras e sinais, muito embora ainda necessitem de

amparo profissional para guiá-las no processo de mapeamento e assim tirar vantagem dessa variedade. Esta orientação pode ser melhor realizada pela abordagem que combina o seguir os interesses da criança com a construção de situações para trabalhar diferentes conotações das palavras e sinais; trata-se de “falar para aprender” (ver CLARK, 1982), como no exemplo que segue.

Fazia algum tempo que Ole, o menino com autismo mencionado antes, prestava atenção a todo tipo de “mudança”, como as chegadas e partidas de pessoas, um recipiente sendo enchido ou esvaziado, ou quando algo era rasgado ou caía do lugar onde deveria estar. Ele havia aprendido o Sinal de TCHAU TCHAU e utilizava-o quando se despedia das pessoas e como forma de dizer que alguém tinha saído da sala. Também tinha sido observado usando uma variação deste sinal para indicar diferentes tipos de mudanças (com o movimento dirigido para si). A professora aproveitou a sua observação de seu interesse como base para introduzir novo vocabulário e iluminar práticas que ajudaram Ole a estreitar o seu uso amplo de TCHAU TCHAU, enquanto manteve sua instrução relacionada ao seu interesse pelas mudanças. Um dia, Ole despejou leite na sua caneca, mas só veio um pouco de leite porque a embalagem estava quase vazia. Ele mostrou a embalagem a um adulto e sinalizou TCHAU TCHAU. O adulto pegou a embalagem, olhou dentro e disse: É está {vazio VAZIO}. Em outra ocasião, Ole estava com uma carriola com uma roda quebrada. Estava muito animado com isso e trouxe a carriola para a unidade para contar sobre ela. Apontou a roda e disse TCHAU TCHAU. A professora acolheu a comunicação de Ole e introduziu QUEBRADO para indicar o estado da roda. Nos dias seguintes, Ole utilizou este sinal em muitas situações. Por exemplo, quando um adulto estava com um furo na calça, ele apontou o buraco e fez o sinal de QUEBRADO. Um pouco mais tarde, um dos monitores na pré-escola teve que desmontar uma pia para fazer alguns reparos na cozinha. Ao relatar sobre isso, Ole sinalizou LAVAR-MÃOS QUEBRADO. As crianças geralmente não lavavam as mãos na cozinha, mas LAVAR-MÃOS era o único sinal do léxico de Ole relacionado à pia.

Além do amparo do adulto, o use que Ole fez desses sinais também foi apoiado pelo retorno corriqueiro das conversas espontâneas com as outras crianças. No diálogo (4), Ole estava brincando de Loto com Synne e tinha percebido que a Synne havia colocado um cartão com a figura errada na sua cartela de Loto.

(4) Ole: (Tira o cartão com figura) {QUEBRADO *bado*}

Synne: Não, não está quebrado {*errado* ERRADO}.

Pode demorar para que crianças com transtornos severos de linguagem ou autismo aprendam a utilizar uma palavra, mesmo quando reconhecem o padrão sonoro ou conseguem atribuir significado a ele em alguns contextos. Os adultos na pré-escola já haviam dito a palavra *errado* e sinalizado ERRADO em comunicação com Ole e com as outras crianças. Mas o diálogo (4) indica que Synne havia desenvolvido melhor compreensão sobre o uso do sentido *errado* (a palavra em norueguês também pode ser traduzido como “equivoco”) do que Olé que utilizou

QUEBRADO para falar para SYNNE que ela tinha errado. A forma normal de *feedback* negativo (ver SOKOLOV e SNOW, 1994) que Synne providenciou pareceu auxiliar Olé a delinear os usos de QUEBRADO e ERRADO; seus novos conhecimentos se evidenciaram num incidente alguns dias depois. Um pouco antes do almoço, as crianças e os adultos da unidade pré-escolar estavam colocando pão e vários tipos de frios na mesa para o almoço. Dois adultos que estavam reunidos numa sala ao lado entraram para preparar sanduíches para si, antes de as crianças começarem a comer. Na hora em que se preparavam para comer, Olé chegou perto deles.

(5) Adulto: Tudo bem se nós fizermos uns sanduíches aqui?

Ole: {ERRADO *ro*} {CANTAR *tar*} {PRIMEIRO *ero*}.

Neste diálogo, Olé demonstra sua compreensão de ERRADO, bem como seu conhecimento da regra social que não se deve comer antes de cantar a música da hora do almoço (uma rotina comum das pré-escolas da Noruega). Os dois adultos tiveram que esperar até que as crianças tivessem terminado a música do almoço, com o Ole aparentando muita satisfação por eles terem obedecido à regra social. Cabe notar que Ole aprendeu PRIMEIRO por meio das rotinas pré-escolares envolvendo instruções e explicações sobre PRIMEIRO X, DEPOIS Y, como em PRIMEIRO BRINCAR, DEPOIS CASA; PRIMEIRO HORA DA RODA; DEPOIS LÁ FORA e PRIMEIRO TREINAR, DEPOIS COMER. Depois do incidente descrito no diálogo (5), ERRADO passou a ser um sinal usado por Ole com regularidade, possivelmente porque ele prestava atenção às regras sociais como aquela sobre cantar antes das refeições. O seu interesse talvez estivesse relacionado ao fato de que a quebra das regras sociais muitas vezes seja mais difícil de aceitar para a criança autista do que a regra em si (cf., GRAY, 1995). O uso de sinais manuais na pré-escola parece tê-lo auxiliado a lidar com tais situações.

Para os professores, foi importante observar seu uso de ERRADO porque os ajudou a entender como Ole aprendia palavras, bem como a maneira de ele perceber situações diferentes e o que o provocava quando ficava chateado. Explicaram tudo isso às outras crianças para que pudessem compreender melhor o colega e desenvolver estratégias para responder à sua forma de comunicação. Os professores também utilizaram ERRADO quando queriam dizer a Ole que ele não deveria fazer determinadas coisas e para explicar que às vezes as coisas tinham que ser feitas de determinadas maneiras ou numa certa ordem. O uso de ERRADO nos diálogos com professores e colegas pareceu facilitar o seu desenvolvimento social e lingüístico, o seu funcionamento na pré-escola e o processo de constituição cultural em geral.

Os exemplos acima ilustram a qualidade paradigmática da intenção e da extensão da palavra. O sentido da palavra e seu uso não se desenvolvem isoladamente, mas serão determinados pelas relações semânticas que existem entre aquela palavra e todas as outras palavras do vocabulário da criança (DE SAUSSURE,

1959). O uso que a criança faz de palavras e sinais já aprendidos se modifica quando aprende novas palavras ou sinais. Quando Ole aprendeu ERRADO, tanto o seu uso de QUEBRADO como a sua estrutura semântica em geral mudaram.

O mapeamento do uso de palavras e sinais é um elemento importante do desenvolvimento da linguagem para todas as crianças e depende de oportunidades para uso variado (LIEVEN *et al.*, 2003; TOMASELLO, 2003). Como foco da intervenção, o uso variado pode ser especialmente importante para crianças que utilizam sistemas gráficos porque o número de itens possíveis é restringido e os significados atribuídos aos sinais gráficos muitas vezes são interpretações literais de suas legendas. Para que sua utilização seja possível em muitas situações diferentes, é preciso contar com a extensão e ampliação dos sentidos. Isso exige muito da criatividade das crianças (BREKKE e VON TETZCHNER, 2003; VON TETZCHNER e GROVE, 2003). No entanto, como vimos no uso dos sinais manuais de Ole, o seu repertório expressivo limitado obrigou-o a utilizar os sinais de maneiras não usuais. A necessidade das experiências variadas de linguagem entre crianças que apresentam léxico expressivo pequeno também configura como argumento favorável à inclusão, porque a apropriação dos usos diversos no contexto inclusivo pode ser mais fácil do que nos ambientes tipicamente mais restritivos dos espaços segregados.

NARRAÇÃO

A maioria das crianças se interessa por histórias de eventos reais ou fictícios e sua capacidade de relacionar tais eventos é um aspecto importante de sua interação social e do desenvolvimento da linguagem (BOTTING, 2002). O interesse das crianças também é um recurso importante para o estabelecimento de conversações dos adultos com as crianças, servindo também para facilitar as conversas criança-criança. Todas as crianças pequenas requerem amparo do adulto no desenvolvimento de suas habilidades em narração, ou seja, na apresentação de histórias contendo informação desconhecida ao parceiro de comunicação (ver BREKKE e VON TETZCHNER, 2003; GROVE e TUCKER, 2003; VON TETZCHNER, 2003b; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996; WALLER e O'MARA, 2003). O próximo exemplo mostra como o apoio à narrativa sobre eventos do ambiente imediato pode auxiliar crianças com meios expressivos limitados a participar mais plenamente das conversas ordinárias durante as refeições na pré-escola.

Marianne é uma menina de cinco anos com paralisia cerebral. Ela deambulava, mas caía com facilidade e tinha problemas para se levantar. Ela era incapaz de falar e sua avaliação havia constatado que ela compreendia muitas palavras faladas, mas tinha problemas para compreender frases. Alguns sinais manuais tinham sido ensinados a ela, mas seus problemas de coordenação motora dificultavam a compreensão dos seus movimentos por parte de outras pessoas. No entanto, seu apontar era relativamente preciso e portanto fornecerem-lhe uma prancha de comunicação com PCS. Ela freqüentava uma pré-escola comum

contendo cinco unidades com 19 crianças em cada uma. As crianças de sua unidade tinham idades entre quatro e seis anos e havia três professores em tempo integral e uma em tempo parcial (80 por cento do horário).

As refeições eram eventos sociais muito importantes. Na pré-escola de Marianne, as crianças e os adultos conversavam de muitos assuntos durante as refeições, mas a Marianne tinha poucas possibilidades de participar nestas conversas. Ela lutava com o alimento e sua comunicação manual com os seus colegas era limitado. Todas as crianças e os adultos tinham um sinal manual para seus nomes, que a Marianne e as outras crianças conheciam, no geral. No lugar onde ela costumava sentar à mesa, a visualização da entrada e saída das pessoas era boa durante a refeição e ela freqüentemente sinalizava os nomes para a professora que sentava a seu lado. No entanto, a nomeação era um pouco repetitiva e de pouco interesse para as crianças e isso contribuía para a sua exclusão ao invés de incluí-la nas interações dos seus pares que aconteciam durante as refeições. Ela tinha uma pequena prancha de comunicação, mas a professora tinha colocado principalmente vocabulário para escolha de alimentos e bebidas, o que é uma prática comum (ver por exemplo BAUMGART *et al.*, 1990; CALCULATOR e JORGENSEN, 1991; MCNAUGHTON, 2003). No entanto, este vocabulário não era muito prático para que ela pudesse participar das conversas ao redor da mesa, daí a necessidade de mudá-lo. Ela conseguiu maior número de sinais gráficos que podiam ser usados para expandir as conversas sobre as pessoas, para que ela pudesse fazer relações com as conversas acontecendo entre as crianças. De todo modo, ela conseguia fazer as escolhas de alimentos usando o apontar. A prancha da refeição continha por exemplo PERGUNTA, HOMEM, MULHER, ENGRAÇADO, FAZER, QUEM, NÃO, VIR, e IR; além dos sinais manuais dos nomes, ela usou VIR, IR, AJUDA e OLÁ. A professora da pré-escola demonstrou o uso dos diferentes sinais gráficos, descreveu o que estava acontecendo com a fala, os sinais manuais e o PCS e amaprou Marianne de diversas maneiras para expandir as suas narrativas sobre o que estava acontecendo na porta de entrada ao refeitório. Ela iniciou conversas usando a fala, os sinais manuais e o PCS, como na emissão {PAPA *papa*} {KAROLINE *Karoline*} {VEM *vem*} {ENGRAÇADO *engraçado*}. A professora às vezes se posicionava de costas para a entrada e perguntava a Marianne {QUEM quem} {VIR vir}? Ela também ajudava a Marianne expandir sua narrativa com perguntas sobre o assunto. As narrativas construídas desse modo pela menina em diálogo com a professora atraíram o interesse de outras crianças que ajudaram a dirigir as conversas ao redor da mesa para temas nos quais a Marianne pudesse fazer uma contribuição interessante. Ela foi precisando de cada vez menos ajuda para iniciar as conversas com outras crianças e o amparo fornecido pela professora foi reduzido. A professora também expandiu o assunto sobre pessoas chegando e indo embora ao iniciar conversas sobre adultos e crianças que não estavam presentes, por exemplo, levando Marianne a contar que alguém estava doente ou numa reunião.

Para possibilitar que as crianças falantes (ou mesmo os adultos) compreendessem as narrativas de Marianne, de modo a se comunicarem com ela

com independência, elas precisavam aprender os significados e os usos dos sinais gráficos e manuais da menina. Além disso, precisavam desenvolver estratégias especiais de comunicação. Ao invés de ensinar às crianças sobre as estratégias da Marianne, os professores promoveram o desenvolvimento de estratégias próprias para as crianças, auxiliando-as a estabelecer experiências comunicativas em parceria. Um exemplo foram as práticas introduzidas com relação a “quem”. *Quem* é uma palavra determinante em muitas conversas sobre as pessoas, mas pode ser difícil de aprender, como se vê pelo fato de que a compreensão da palavra falada *quem* pode ser superestimada em pessoas com deficiências na área da linguagem e distúrbios de aprendizagem (ver MØLLER e VON TETZCHNER, 1996). A professora salientou o significado e os usos da forma falada e gráfica da palavra “quem” de várias maneiras. Um exemplo consistiu num jogo em que a tarefa era a de descrever alguém que estava escondido debaixo de uma manta. A professora havia escolhido diversos sinais gráficos: *PERGUNTA*, *QUEM*, *EMBAIXO*, *MANTA*, *MENINO*, *MENINA*, *CALÇA COMPRIDA*, *CAMISETA*, *AGASALHO*, *CABELO* e os nomes de várias cores. O jogo foi introduzido na hora da roda para que todos pudessem aprender a brincar. Grandes sinais gráficos foram colocados numa prancha grande para uso comum. Uma das crianças, um adulto ou um bonecão entrava debaixo da manta e *PERGUNTA QUEM EMBAIXO MANTA* era colocado na prancha; as crianças eram encorajadas a usar sinais gráficos para falar alguma coisa sobre a pessoa ou boneco que estivesse escondido. Por exemplo, *MENINA CABELO MARROM* ou *MENINO CALÇA COMPRIDA AZUL*. No começo, as respostas das crianças precisaram de amparo com perguntas por parte da professora, incluindo o uso de *O QUE*. As crianças falantes geralmente falavam a legenda ao mesmo tempo em que colocavam o sinal na prancha, enquanto Marianne, quando era sua vez, indicava o sinal na sua prancha de comunicação e a professora ou outra criança colocava o sinal gráfico na prancha grande para ela. Marianne e seus colegas esperavam a vez de perguntar e responder e utilizavam espontaneamente as mesmas perguntas que as professoras, quando chegava sua hora de perguntar, estabelecendo assim uma base para conversas autônomas entre pares.

As crianças gostaram da brincadeira e da “leitura” e produziram perguntas e respostas com o PCS. A Marianne também usava o PCS nas conversas cara-a-cara, mas para as outras crianças, o uso dos cartões em PCS virou um tipo de jogo de “escrita”. A Marianne tinha maior vivência relevante para as atividades partilhadas com o PCS e assim seu desempenho se destacava positivamente em relação aos colegas. Como o jogo exigia tanto formular quanto responder perguntas, contribuía para reduzir o papel de respondedor (passivo) típico das crianças pequenas usuárias dos sistemas de comunicação auxiliada (cf. HARRIS, 1982; KRAAT, 1985; LIGHT, 1985; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996). Também foi relevante o fato de “quem” não ser ensinado artificialmente desvinculado do contexto, mas sim como parte de uma prática conversacional mais ampla relacionada à promoção do desenvolvimento de comunicação referenciada em todas as crianças e envolvendo muitos itens de informação (ver GLUCKSBERG, KRAUSS,

e WEISBERG, 1966). Pelos exemplos acima fica evidente que para a promoção da inclusão por meio de práticas comunicativas, as crianças precisavam de um assunto comum ou um foco de interesse. As práticas comunicativas relacionadas a QUEM serviram para fornecer às crianças uma competência comunicativa partilhada que possibilitou que elas tivessem conversas interessantes sobre as pessoas, o assunto de interesse e domínio de Marianne.

DISCUSSÃO

As discussões sobre a inclusão se preocuparam primordialmente com as bases éticas e ideológicas da inclusão e com as influências do *setting* educacional sobre o desempenho acadêmico tradicional (segundo DANIELS e GARNER, 1999; GURALNICK, 2001b; KNOX, 2002; PIJL, MEIJER e HEGARTY, 1997). Isso também vale para a inclusão de crianças que estão desenvolvendo meios alternativos de comunicação (afirmam BAUMGART *et al.*, 1990; BEUKELMAN, MIRENDA e STURM, 1998; HARRIS, 1982). Raramente se discute *como* a intervenção e as práticas comunicativas no contexto inclusivo de fato influenciam o desenvolvimento da linguagem e a constituição cultural do sujeito em geral. De fato, num estudo recente baseado em dados de intervenção com comunicação alternativa, não houve qualquer menção sobre os possíveis papéis da segregação, inclusão ou *setting* (ver SCHLOSSER, 2003). As abordagens de intervenção aqui descritas se inspiraram em teorias do desenvolvimento da linguagem que enfatizam o papel das experiências comunicativas e culturais e assim focalizaram como e quando os sinais manuais e gráficos podem ser utilizados na resolução dos desafios da comunicação infantil do dia-a-dia, inclusive os desafios das interações com colegas (VON TETZCHNER, 1996; VON TETZCHNER e GROVE, 2003; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000, 2002).

De acordo com a teoria de TOMASELLO (1999, 2003) baseada na funcionalidade, a competência do ambiente social será muito importante no desenvolvimento lingüístico da criança. Os exemplos sugerem que os contextos educacionais inclusivos podem promover o desenvolvimento das crianças que utilizam meios alternativos de comunicação quando todos ou quase todos os adultos e crianças nesses espaços tiverem pelo menos uma competência básica no modo de comunicação alternativa. Também ilustram que as práticas inclusivas podem promover o desenvolvimento de linguagem alternativa em crianças com uma diversidade de habilidades e limitações, sugerindo várias maneiras em que os pares possam interagir com as crianças que desenvolvem modos alternativos de comunicação; indicam razões por que os ambientes inclusivos podem ser benéficos para muitas crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa. No entanto, há necessidade de mais estudos para mostrar como a inclusão realmente influencia o desenvolvimento de linguagem deste grupo. Não se sabe quase nada sobre como apoiar o desenvolvimento das habilidades de comunicação alternativa em pares falantes e tornar o modo de comunicação alternativa parte do ambiente

lingüístico geral sem interferir tanto nas atividades rotineiras das crianças ou sem transformar as crianças falantes em pequenos professores.

As interações naturais oferecidas desta maneira não substituem a instrução direta relativa à comunicação alternativa, pois isso sempre será necessário para este grupo de alunos. Apenas reduz-se um pouco o tempo de atendimento individual com um professor. Como as habilidades treinadas em sessões individuais seriam elaboradas e fortalecidas em interações sociais que constituam parte integrada das atividades das crianças no decorrer do dia, os professores perceberam que o treinamento tinha um sentido para ambos, professores e crianças. Também percebeu-se que a maioria dos exemplos aqui apresentados provém de situações simples do dia-a-dia que formam o contexto para amparar o desenvolvimento cognitivo e social na constituição cultural do sujeito (ver também BRUNER, 1983; SCOLLON, 2001). Estas situações exigem raciocínio social significativo e habilidades cognitivas e comunicativas, como vemos quando Tonje no diálogo (3) ajudou Liv a encontrar alguém que quisesse seu kiwi. Muitos pesquisadores do desenvolvimento assinalaram que as relações horizontais entre pares promovem interações qualitativamente diferentes das relações verticais adulto-criança (PIAGET, 1932; DUNN, 1988, 1999; KEMPLE, 2004). O paradigma social e cultural que emerge pelas interações de pares é raramente obtido pela instrução do professor e nas interações adulto-criança.

Uma das principais estratégias utilizadas pelos professores da pré-escola era a de facilitar a aprendizagem incidental ao iluminar as práticas comunicativas de forma a adaptá-las às habilidades e deficiências de cada criança individualmente. Embora algumas crianças possam sentir que a vivência das variedades comunicativas que caracterizam o ambiente inclusivo seja desafiadora, essa variedade também torna possível muitas possibilidades de adaptação individual. No entanto, mesmo quando se aproveita das situações do cotidiano, os profissionais às vezes adotam um estilo de orientação docente em todas as suas interações, criando uma seqüência contínua de atividades pedagógicas que mais contribuem para a segregação do que para a inclusão das crianças que utilizam comunicação alternativa. Esse estilo também pode virar modelo para as crianças falantes da pré-escola de tal modo que elas assumem papéis pedagógicos nas suas interações e, por exemplo, fiquem elogiando as crianças que utilizam a comunicação alternativa (segundo HARRIS, 1982; KRAAT, 1985; ROMSKI e SEVCIK, 1996; SMITH, 2003). Além do mais, mesmo quando mencionam colegas falantes como parceiros importantes de comunicação, muitos autores focalizam mais o seu papel potencial como ajudantes e como fontes de pistas, reforço e pressão positiva do que como parceiros comuns de comunicação nos ambientes educacionais inclusivos (por exemplo, BEUKELMAN, MIRENDA e STURM, 1998; CARTER e MAXWELL, 1998; OSTROSKY, KAISER e ODOM, 1993; VENN *et al.*, 1993). Até certo ponto, tal papel pode ser positivo, no entanto a competência limitada em comunicação alternativa e a imitação do estilo de interação pedagógica do adulto poderá levar os pares a desenvolver interações pobres com as crianças que usam meios

alternativos de comunicação. CARTER e MAXWELL (1988) encontraram aumento na frequência de interação social em crianças falantes e crianças que estavam desenvolvendo meios alternativos de comunicação incluídas na escola regular por 1 a 3 horas por semana após um período de 15 semanas com orientação e instruções breves para as crianças falantes sobre atenção, esperar, e dar pistas ao se comunicar com crianças que usavam comunicação alternativa. No entanto, também relataram que “observações subjetivas em forma de anedotas no presente estudo sugerem que embora a frequência das interações sociais tenha aumentado, a qualidade de grande parte das mesmas pode ter sido muito pobre e não de natureza recíproca” (CARTER e MAXWELL, 1998, p. 92). Para evitar que os pares desenvolvam um estilo de comunicação de natureza pedagógica, os professores dos exemplos aqui apresentados procuraram não ser abertamente “pedagógicos” nas suas trocas comunicativas com as crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação, principalmente fora das sessões de instrução direta. Ao invés disso, tentaram guiar as crianças na aprendizagem por meio da participação em rotinas corriqueiras da infância. O foco recaiu sobre o sucesso da comunicação (ser compreendido) ao invés de sucesso instrumental (obter algo). Elogios e outras formas de recompensa externa e reforço artificial eram considerados contra-producentes e foram evitados, privilegiando o sucesso da resolução ativa da própria criança aos desafios de comunicação, que eram o objetivo do sistema de amparo.

Os exemplos aqui apresentados claramente demonstram que ambas crianças falantes e crianças com comunicação alternativa se mostraram capazes de participar de interações comunicativas. Também demonstram que a comunicação não é simplesmente questão de ser capaz de produzir determinados sons ou movimentos ou de indicar uma representação gráfica qualquer, como se vê no ensino nas sessões individuais. A essência do desenvolvimento de linguagem está na comunicação de significados que se desenvolvem nas interações sociais e que se internalizam em práticas comunicativas. A abordagem “levemente” behaviorista que parece ser a base dos estudos de comunicação alternativa não se coaduna com a discussão do sentido da linguagem (ver por exemplo BEUKELMAN e MIRENDA, 1998; CALCULATOR e JORGENSEN, 1991; JOHNSTON, REICHLER e EVANS, 2004). FARR e ROMMETVEIT (1995) contestam que “o estudo da comunicação é muito diferente do estudo do comportamento” (p. 267); “a comunicação requer um contexto relacional para que seja inteligível” (p. 268). Como as pessoas do ambiente respondem às tentativas da criança de se comunicar é uma área de pesquisa importante, no entanto o condicionamento não oferece a estrutura apropriada para estudar os diálogos, as negociações de sentido e o desenvolvimento da competência comunicativa. As mudanças na responsividade podem influenciar como as crianças que desenvolvem comunicação alternativa iniciam e respondem à comunicação, mas a frequência de respostas é um parâmetro limitado na avaliação da competência comunicativa da criança.

O pré-requisito mais importante para a inclusão genuína é a competência partilhada e isso implica a necessidade de apoiar o desenvolvimento

das habilidades de comunicação alternativa na equipe da pré-escola, bem como nos pares falantes. HANSSON, NETTELBLADT e NILHOLM (2000) encontraram que os diálogos com os pares eram importantes para o desenvolvimento de crianças com impedimentos de fala e linguagem, mas a competência dos pares pode não ser uma questão que aparece nos estudos de inclusão com crianças com deficiências de fala e linguagem que estão desenvolvendo a fala (por exemplo, PAUL-BROWN e CAPERTON, 2001; RAFFERTY, PICITELLI e BOETTCHEER, 2003), porque não se dá valor à competência lingüística dos pares, a não ser quando uma criança deficiente é proveniente de um ambiente onde fala-se outra língua (cf., HANSON *et al.*, 1998). No entanto, a competência para a linguagem falada não é o suficiente quando mais do que uma criança do grupo está desenvolvendo formas de comunicação alternativa. ROMSKI e SEVCIK (1996) utilizaram auxílios de comunicação com *output* de fala, argumentando que a fala artificial fornecia um elo com o “mundo auditivo natural” dos participantes (ver também ROMSKI *et al.*, 2001). Entretanto, as implicações desta abordagem eram que a linguagem falada fosse a base para toda a competência partilhada e portanto a responsabilidade para a adaptação ficava a cargo das crianças desenvolvendo comunicação alternativa. O fato de que nem sempre essa postura é apropriada se mostrou neste estudo pelo fato de as crianças que tinham pouca ou nenhuma compreensão da linguagem falada terem desempenho pobre no estudo (ver também VON TETZCHNER, 1998, 1999b). Às vezes nenhuma forma de comunicação falada é acessível para algumas crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa (cf., VON TETZCHNER *et al.*, 2004), enquanto as crianças falantes com desenvolvimento típico geralmente se mostram capazes de desenvolver ao menos uma competência básica na modalidade de comunicação alternativa. Desta maneira, facilitar o desenvolvimento de habilidades de comunicação alternativa nos pares falantes será, portanto, uma parte natural das intervenções inclusivas com as crianças que estiverem desenvolvendo sistemas de comunicação manuais e gráficos. No entanto, aprender a utilizar um sistema manual ou gráfico poderá também beneficiar as crianças falantes. Tem sido proposto que as interações envolvendo as diferentes formas de linguagem poderão dar suporte ao desenvolvimento de consciência fonológica e outras formas de consciência lingüística, e que essas formas de consciência estão associadas ao sucesso na leitura e escrita (BREKKE e VON TETZCHNER, 2003).

As intervenções em comunicação alternativa tendem a focalizar as interações positivas e o brincar muitas vezes é visto como força motivadora. Revendo a literatura profissional, percebemos que os desafios da comunicação nas situações corriqueiras de carga emocional negativa enfrentadas diariamente por crianças com deficiência raramente são mencionadas, a não ser quando o foco da intervenção é o comportamento desafiador em si (por exemplo, HAWKES, 1998; MIRENDA, 1997; SIGAFOOS, 2001). LIGHT e seus associados (2004) até chegou a sugerir que os auxílios de comunicação deveriam despertar interesse e ser divertidos e que as empresas que produzem estes equipamentos deveriam adotar as características de design comuns ao brinquedo quando desenham estes auxílios

de comunicação. Entretanto, embora o brincar e as interações positivas sejam elementos importantes do dia-a-dia, é igualmente importante que as crianças utilizem seus sistemas de expressão comunicativa para se auto-regularem e para regular os outros, resolvendo conflitos. Às vezes, pode faltar às crianças com deficiência experiências com situações ordinárias de rejeição e por isso elas são mal sucedidas ao desenvolver estratégias para lidar com essas e outras situações de natureza emocional (VON TETZCHNER, 2004). Muitos dos diálogos aqui apresentados apareceram em situações reais ou potenciais de conflitos e foram resolvidas pelas crianças com pouca ou nenhuma ajuda direta por parte dos adultos. É difícil imaginar situações semelhantes com adultos, devido à grande diferença entre crianças e adultos no que diz respeito à autoridade e poder. A resolução dos conflitos pelos adultos é tipicamente definido pelo controle e anuência, enquanto a resolução de conflitos entre pares pode aumentar a tomada de perspectivas e as capacidades comunicativas (KEMPLE, 2004). É improvável que a pretensão dos adultos tenha a mesma influência porque o conflito não seria autêntico e possivelmente fosse considerado pela criança como uma situação de brincadeira e divertimento. Se a criança sentisse o conflito como real, talvez não conseguisse compreender por que o adulta estaria se comportando daquela maneira, gerando frustração, insegurança e ansiedade.

O foco do presente artigo é apenas a inclusão no ambiente pré-escolar. Os ambientes de casa incluem muitos parceiros significativos de comunicação, como irmãos e seus amigos, e as crianças passam maior parte de seu tempo acordado em casa do que na pré-escola ou na escola. As estratégias que evoluem a partir das interações com crianças e seus pais, irmãos e outras pessoas significativas podem diferir em modos importantes da “linguagem escolar” (WELLS, 1987). A compreensão plena dos aspectos dos ambientes educacionais segregados e não segregados capazes de influenciar o desenvolvimento das crianças que usam meios alternativos de linguagem também deveriam considerar como essas outras interações estão relacionadas a outras influências ambientais na aquisição de linguagem da criança.

Finalmente, o objetivo do presente trabalho foi discutir com base teórica as razões que justificam a inclusão, trazendo exemplos de práticas inclusivas com crianças que desenvolvem meios de comunicação alternativa em espaços pré-escolares. Reconhece-se que algumas crianças deste grupo se beneficiarão de algumas adaptações típicas de ambientes segregados. No entanto, não se evidenciou quais crianças terão maior benefício em tais contextos e existe uma necessidade urgente de discutir sobre como as práticas comunicativas em ambientes segregados podem promover a comunicação alternativa e o desenvolvimento da linguagem de maneiras incompatíveis com a inclusão. Até que se apresentem argumentos válidos, deve-se supor que os ambientes segregados não terão uma influência mais positiva sobre o desenvolvimento de linguagem dessas crianças do que os *settings* inclusivos, e que deve haver, então, outras razões para segregá-las.

REFERÊNCIAS

- BASIL, C. E SORO-CAMATS, E. Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996. p. 270-291.
- BAUMGART, D., JOHNSON, J. E HELMSTETTER, E. *Augmentative and alternative communication systems for persons with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1990.
- BATES, E., DALE, P. S., E THAL, D. Individual differences and their implications for theories of language development. In FLETCHER, P. E MACWHINNEY, B. (Eds.), *Handbook of child language*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1995. p. 96-151.
- BECK, A. R. E FRITZ-VERTICCIO, H. The influence of information and role-playing experiences on children's attitudes towards peers who use AAC. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 12, p. 51-60, 2003.
- BEUKELMAN, D. R., E MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Second Edition*. London, UK: Paul H. Brookes, 1998.
- BEUKELMAN, D. R., MIRENDA, P. E STURM, J. Educational inclusion of AAC users. In BEUKELMAN D. R. E MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Second Edition*. London, UK: Paul H. Brookes, 1998. p. 391-424.
- BLISCHAK, D. M., LONCKE, F. E WALLER, A. Intervention for persons with developmental disabilities. In LLOYD, L. L., FULLER, D. R. E ARVIDSON, H. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication. A handbook of principles and practices*. Boston: Allyn e Bacon, 1997. p. 299-339.
- BLOOM, L. *One word at a time*. The Hague, The Netherlands: Mouton, 1997.
- BLOOM, L. E TINKER, E. The intentionality model and language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 66, n. 4, p. 1-91, 2001.
- BOTTING, N. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 18, p. 1-22, 2002.
- BREKKE, K. M. E VON TETZCHNER, S. Co-construction in graphic language development. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues* (p. 176-210). London, UK: Whurr, 2003.
- BROWN, L., WILCOX, B., SONTAG, E., VINCENT, B., DODD, N. E GRUENEWALD, L. Toward the realization of the least restrictive educational environment for severely handicapped students. *The American Association for the Education of the Severely/Profoundly Handicapped Review*, v. 2, p. 195-201, 1977.
- BRUNER, J. S. *Child's talk*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1983.
- BRUNO, J. E BRYEN, D. N. The impact of modeling on physically disabled nonspeaking children's communication. Presented at the 2nd Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication, Cardiff, UK, September, 1986.
- BUZOLICH, M. J., KING, J. S. E BAROODY, S. M. Acquisition of the commenting function among system users. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 7, p. 88-99, 1991.
- BUZOLICH, M. J. E LUNGER, J. Empowering system users in peer training. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 11, p. 37-48, 1995.

- CALCULATOR, S. N. E JORGENSEN, C. M. Integrating AAC instruction into regular educational settings: Expounding on best practices. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 7, p. 204-214, 1991.
- CAMPBELL, A. One of the gang: Social inclusion in a rural primary school. In A. WILSON (Ed.), *Augmentative communication and inclusion: Children and adults*. Edinburgh, UK: Call Centre, 2002. p. 12-16.
- CARTER, M. E MAXWELL, K. Promoting interaction with children using augmentative communication through a peer-directed intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 45, p. 75-96, 1998.
- CLARK, R. Theory and method in child-language research: Are we assuming too much? In KUCZAJ, S. (Ed.), *Language development, Volume 1: Syntax and semantics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1982. p. 1-36.
- CLARKE, M. E KIRTON, A. Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 19, p. 135-151, 2003.
- COLE, M. Culture and development. In KELLER, H. POORTINGA, Y. H. E SCHÖLMERICH, A. (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 303-319.
- DANIELS, H. E GARNER, P. (Eds.) *Inclusive education*. London, UK: Kogan Page, 1999.
- DENHAM, S. A. Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201, 1986.
- DE SAUSSURE, F. *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library, 1959.
- DOLLAGHAN, C. Child meets word: "Fast mapping" in preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 28, p. 449-454, 1985.
- DROMI, E. The mysteries of early lexical development: Underlying cognitive and linguistic processes in meaning acquisition. In DROMI, E. (Ed.), *Language and cognition: A developmental perspective*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1993. p. 32-60.
- DUNN, J. *The beginnings of social understanding*. Oxford; UK: Basil Blackwell, 1998.
- DUNN, J. Siblings, friends and the development of social understanding. In COLLINS, W. A. E LAURSEN, B. (Eds.), *Relationships as developmental contexts*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 263-279.
- EISENBERG, N., FABES, R. A. E LOSOYA, S. Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In SALOVEY, P. E SLUYTER, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997. p. 129-167.
- ELY, R. E GLEASON, J. B. Socialization across contexts. In FLETCHER, P. E MACWHINNEY, B. (Eds.), *Handbook of child language*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1995. p. 251-270.
- FARR, R. E ROMMETVEIT, R. The communicative act: an epilogue to mutualities in dialogue. In MARKOVÁ, I., GRAUMANN, C. E FOPPA, K. (Eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 264-274.
- FERGUSON, C. Diglossia. *Word*, v. 15, p. 325-340, 1959.
- GIBSON, E. J. The concept of affordances in development: The renaissance of functionalism. In COLLINS, W. A. (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology, Volume 15*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1982. p. 55-81.

- GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.
- GLUCKSBERG, S., KRAUSS, R. M. E WEISBERG, R. Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 3, p. 333-342, 1966.
- GOOSENS', C., CRAIN, S. S. E ELDER, P. S. *Engineering the preschool environment for interactive, symbolic communication*. Birmingham, Alabama: Southeast Augmentative Communication Conference, 1992.
- GRAY, C. A. Teaching children with autism to "read" social situations. In QUILL, K. A. (Ed.), *Teaching children with autism*. London: Delmar, 1995. p. 220-241.
- GRIFFITHS, P. Early vocabulary. In FLETCHER, P. E GARMAN, M. (Eds.), *Language acquisition, Second edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986. p. 279-306.
- GROVE, N., DOCKRELL, J. E WOLL, B. The two-word stage in manual signs: Language development in signers with intellectual impairment. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996. p. 101-118.
- GROVE, N. E TUCKER, S. Narratives in manual sign by children with intellectual impairments. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 229-255.
- GURALNICK, M. (Ed.) *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 2001a.
- GURALNICK, M. A framework for change in early childhood education. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 2001b. p. 3- 35.
- HAGEMOEN, M. K., OPSAL, K., KRABBE, S., HELLBERG, K., BORØY, A., CYRUS, M. E VON TETZCHNER, S. How to encourage children's use of aided communication. Presented at the Eleventh Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, Natal, Brasil, September, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean*. London, UK: Edward Arnold, 1975.
- HAMILTON, B. L. E SNELL, M. E. Using the milieu approach to increase spontaneous communication book use across environments by an adolescent with autism. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 9, p. 273-280, 1993.
- HANSON, M. J., WOLFBERG, P., ZERCHNER, C., MORGAN, M., GUTLERREZ, S., BARNWELL, D. E BECKMAN, P. The culture of inclusion: Recognizing diversity at multiple levels. *Early Childhood research Quarterly*, v. 13, p. 185-209, 1998.
- HANSSON, K., NETTELBLADT, U. E NILHOLM, C. Contextual influence on the language production of children with speech/language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 35, p. 31-47, 2000.
- HARPER, L. V. E MCCLUSKEY, K. S. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 17, p. 148-166, 2000.
- HARRIS, D. Communicative interaction processes involving non-vocal physically handicapped children. *Topics in Language Disorders*, v. 2, p. 21-37, 1982.
- HARRIS, M. *Language experience and early language development. From input to uptake*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1992.

- HARRIS, M. D. E REICHLE, J. The impact of aided language stimulation on symbol comprehension and production in children with moderate cognitive disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 13, p. 155-167, 2004.
- HAWKES, R. A visual communication-based intervention approach for challenging behavior. Presented at The 8th Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication, Dublin, Ireland, August, 1998.
- JOHNSON, R. *The picture communication symbols - Book III*. Solana Beach, California: Mayer-Johnson, 1992.
- JOHNSON, J. M., BAUMGART, D., HELMSTETTER, E. E CURRY, C. C. *Augmenting basic communication in natural contexts*. London: Paul H. Brookes, 1996.
- JOHNSTON, S. S., REICHLE, J. E EVANS, J. Supporting augmentative and alternative communication use by beginning communicators with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 13, p. 20-30, 2004.
- KEMPLE, K.M. *Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teacher College Press, 2004
- KNOX, E. Educational attainments of children with specific language impairment at year six. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 18, p. 103-124, 2002
- KRAAT, A. W. *Communication interaction between aided and natural speakers: A state of the art report*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled, 1985.
- LAUNONEN, K. Manual signing as a tool of communicative interaction and language: The development of children with Down syndrome and their parents. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 83-122.
- LIEVEN, E., BEHRENS, H., SPEARES, J. E TOMASELLO, M. Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, v. 30, p. 333-370, 2003.
- LIGHT, J. *The communicative interaction patterns of young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers*. Toronto: Blissymbolics Communication, Institute, 1985.
- LIGHT, J. "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children using augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 13, P. 158-171, 1997.
- LIGHT, J. C., DRAGER, K. D. R. E NEMSER, J. G. Enhancing the appeal of AAC technologies for young children: Lessons from toy manufacturers. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 20, p. 137-149, 2004.
- LOCK, A. *The guided reinvention of language*. London, UK: Academic Press, 1980.
- LOCK, A. E PETERS, C. R. (Eds.). *Handbook of human symbolic evolution*. Oxford, UK: Clarendon., 1996
- LOEDING, B. L., ZANGARI, C. E LLOYD, L. L. "working party" approach to planning in-service training in manual signs to an entire public school staff. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 6, p. 38-49, 1990.
- MARTINSEN, H. E VON TETZCHNER, S. Situating augmentative and alternative communication intervention. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr. p. 37-48.

- MCNAUGHTON, S. Blissymbol learners, their language and their language partners: Development through three decades. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 357-387.
- MIRENDA, P. Supporting individuals with challenging behavior through functional communication training and AAC: Research review. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 13, p. 207-225, 1997.
- MØLLER, S. E VON TETZCHNER, S. Allowing for developmental potential: A case study of intervention change. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996. p. 249-269.
- MULVIHILL, B. A., SHEARER, D. E VAN HORN, M. L. Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 17, p. 197-215, 2002.
- NELSON, K. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ODOM, S. L. Narrowing the question: Social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 17, p. 167-170, 2002.
- OLIVER, C. B. E HALLE, J. W. Language training in the everyday environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 8, p. 50-62, 1982.
- OLIVER, R. The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, v. 86, p. 97-111, 2002.
- OSTROSKY, M. M., KAISER, A. P. E ODOM, S. L. Facilitating children's social-communicative interactions through the use of peer-mediated intervention. In KAISER, A. P. E GRAY, D. B. (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*. London: Paul H. Brookes, 1993. p.159-185.
- PAUL-BROWN, D. E CAPERTON, C. J. Inclusive practices for preschool-age children with specific language impairment. In Guralnick, M. (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 2003. p. 433-463.
- PETERS, A. Filler syllables: What is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, v. 28, p. 229-242, 2001.
- PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, 1932.
- PIJL, S. J., MEIJER, C. J. W. E HEGARTY, S. (Eds.). *Inclusive education: A global agenda*. London, UK: Routledge, 1997.
- RAFFERTY, Y., PISCITELLI, V. E BOETTCHER, C. The impact of inclusion on language and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, v. 69, p. 467-479, 2003.
- RENNER, G. The development of communication with alternative means from Vygotsky's cultural-historical perspective. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 67-82.
- ROGOFF, B., TURKANIS, C. G. E BARTLETT, L. (Eds.). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.
- ROMSKI, M. A., E SEVCIK, R. A. *Breaking the speech barrier*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 1996.

- ROMSKI, M. A. SEVCIK, R. A. E FOREST, S. Assistive technology and augmentative and alternative communication in inclusive education early education programs. In GURALNICK, M. (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 2001. p. 465-479.
- SAARNI, C. Emotional competence and self-regulation in childhood. In SALOVEY, P. E SLUYTER, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997. p. 35-66.
- SCHAFFER, H. R. Language development in context. In von Tetzchner, S. Siegel, L. S. e Smith, L. (Eds.), *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development* (p. 1-22). New York, USA: Springer-Verlag, 1989.
- SCHLOSSER, R. W. (Ed.) *The efficacy of augmentative and alternative communication: Towards evidence-based practice*. London, UK. Academic Press, 2003.
- SCOLLON, R. *Conversations with a one year old*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1976.
- SCOLLON, R. *Mediated discourse: The nexus of practice*. London, UK: Routledge, 2001.
- SIGAFOOS, J. Challenging behavior and alternative communication for individuals with autism and other developmental disabilities. In VON TETZCHNER, S. E CLIBBENS, J. (Eds.), *Understanding the theoretical and methodological bases of augmentative and alternative communication*. Toronto: International Society for Augmentative and Alternative Communication, 2001. p. 160-168.
- SMITH, M. M. Environmental influences on aided language development: The role of partner adaptation. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2001. p. 155-175.
- SOKOLOV, J. E SNOW, C. The changing role of negative evidence in theories of language acquisition. In GALLAWAY, C. E RICHARDS, B. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*. London: Cambridge University Press, 1994. p. 38-55.
- SOTO, G. Understanding the impact of graphic sign use on the message structure. In LONCKE, F. T., CLIBBENS, J., ARVIDSON, H. H. E LLOYD, L.L. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: New directions in research and practice*. London, UK: Whurr, 1999. p.40-48.
- SOTO, G., MÜLLER, E., HUNT, P. E MAIER, J. Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, v. 32, p. 51-56, 2001a.
- SOTO, G., MÜLLER, E., HUNT, P. E MAIER, J. Critical issues in the inclusion of students who use AAC: An educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 17, p. 62-72, 2001b.
- SOTO, G. E VON TETZCHNER, S. Augmentative and alternative communication development through participation in socio-cultural activities in shared educational settings. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 287-299.
- STAHMER, A. C. E INGERSOLL, B. Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, v. 6, p. 67-82, 2004.
- TOMASELLO, M. *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992.
- TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. London, UK: Harvard University Press, 1999.

- TOMASELLO, M. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. London, UK: Harvard University Press, 2003.
- VENN, M. L., WOLERY, M., FLEMING, L. A., DECECARE, L. D., MORRIS, A. E CUFFS, M. S. *American Journal of Speech Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, v. 3, p. 38-46, 1993.
- VON TETZCHNER, S. Becoming an aided speaker. Presented at the Third Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication, Los Angeles, USA, October, 1988.
- VON TETZCHNER, S. The contexts of early aided language acquisition. Presented at the 7th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, Vancouver, Canada, August, 1996.
- VON TETZCHNER, S. Children, adolescents and adults with developmental disorders in need of augmentative and alternative communication. *The ISAAC Bulletin*, v. 54, p. 1-3, 1998.
- VON TETZCHNER, S. The acquisition of atypical language forms. Invited keynote at the 1999 Annual Conference of the British Psychological Society, Belfast, UK, April, 1999.
- VON TETZCHNER, S. Reply to Romski and Sevcik. *The ISAAC Bulletin*, v. 55, p. 8, 1999b.
- VON TETZCHNER, S. *Utfordrende atferd for mennesker med lærehemning* (Challenging behavior in people with learning disability). Oslo: Gyldendal Akademisk, 2003a.
- VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da Linguagem gráfica. In NUNES, L.R. (Ed.), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003b. p. 171-201.
- VON TETZCHNER, S. Early intervention and prevention of challenging behaviour in children with learning disabilities. *Perspectives in Education*, v. 22, p. 85-100, 2004.
- VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. The development of alternative language forms. In VON TETZCHNER, S. E N. GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 1-27.
- VON TETZCHNER, S., GROVE, N., LONCKE, F., BARNETT, S., WOLL, B. E CLIBBENS, J. Preliminaries to a comprehensive model of augmentative and alternative communication. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M.H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996. p. 19-36.
- VON TETZCHNER, S. E MARTINSEN, H. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language. In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996. p. 65-88.
- VON TETZCHNER, S. E MARTINSEN, H. *Introduction to augmentative and alternative communication, Second edition*. London, UK: Whurr, 2000.
- VON TETZCHNER, S. E MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editorial, 2002.
- VON TETZCHNER, S., ØVREEIDE, K. D., JØRGENSEN, K. K., ORMHAUG, B. M., OXHOLM, B., E WARME, R. Acquisition of graphic communication by a young girl without comprehension of spoken language. *Disability and Rehabilitation*, v. 26, p. 1335-1346, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1962.
- WALLER, A. E O'MARA, D. A. Aided communication and the development of personal story telling. In VON TETZCHNER, S. E GROVE, N. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 256-271.

- WARREN, S. F. E KAISER, A. P. Incidental teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 51, p. 291-299, 1986.
- WELLS, G. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London, UK: Hodder and Stoughton, 1987.
- WEPELTMAN, T. L., BOSTOW, A., SCHIFFER, R., ELBERT-PEREZ, E. E NEWMAN, R. S. Children's use of the prosodic characteristic of infant-directed speech. *Language and Communication*, v. 23, p. 63-80, 2003.
- WERKER, J. F. E POLKA, L. The ontogeny and developmental significance of language-specific phonetic perception. In de Boysson-Bardies, B., de Schonen, S., Jusczyk, P. E., McNeilage, P. e Morton, J. (Eds.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life*. Norwell, Massachusetts: Kluwer, 1993. p. 275-288.
- WERNER, H. *Comparative psychology of mental development, Revised edition*. New York: International Universities Press, 1948.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. E ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.
- ZIGMOND, N. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, v. 37, p. 193-199, 2003.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos pais, aos profissionais e às crianças pela utilização das observações aqui apresentadas.

Recebido em: 13/06/2005

Aceito em: 13/07/2005