

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA TAVARES DE MORAES DANELON

**AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE
COMUNICAÇÃO ORAL A PARTIR DA INSERÇÃO DE RECURSOS DA
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA ASSOCIADA AOS
PROCEDIMENTOS DO ENSINO NATURALÍSTICO**

RIO DE JANEIRO
2009

MARIA CRISTINA TAVARES DE MORAES DANELON

**AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE
COMUNICAÇÃO ORAL A PARTIR DA INSERÇÃO DE RECURSOS DA
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA ASSOCIADA AOS
PROCEDIMENTOS DO ENSINO NATURALÍSTICO**

Tese apresentada como requisito necessário à conclusão do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

RIO DE JANEIRO
2009

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese: As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico

Elaborada por: Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon

Aprovada pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro, 30 de junho de 2009.

Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Orientadora da Tese- UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat- UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald- UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Carvalho Delou – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Débora Regina de Paula Nunes – UFRN

Dedicatória

Aos meus amigos de VERDADE.

Meus queridos e minhas queridas, com certeza :

“ Tu és eternamente responsável por aquele que cativas”.

Agradecimento

Agradeço a Deus pela força que recebi diretamente dele ou através daqueles que foram seus instrumentos para amparar-me, aliviar-me, incentivar-me e fortalecer-me nessa jornada.

Muito obrigada a todos e que Deus os cubra de abundantes bênçãos.

O mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrossocial. A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação que se coloca (BRANDÃO, 2001, p.9).

RESUMO

Com o objetivo de analisar a influência do uso de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas interações sociais entre pessoas com dificuldade de comunicação oral e seus parceiros comunicativos, dois estudos de caso foram conduzidos numa instituição filantrópica e na residência dos sujeitos na cidade de Resende. A proposta foi implementar os recursos de CAA associados aos procedimentos do Ensino Naturalístico numa triangulação dos ambientes interacionais (casa, escola e terapia) desses sujeitos tomando por base inicial as estratégias comunicacionais usuais de mediação de seus interlocutores. As ações empregadas envolveram o planejamento conjunto, a construção de fichas, pranchas e pastas de comunicação alternativa e o uso dos recursos confeccionados, de acordo com as características do ambiente e dos sujeitos envolvidos. Os dados demonstraram um crescimento significativo nos padrões comunicativos dos sujeitos focais, com ampliação na qualidade das interações durante o período de intervenção. O uso da comunicação alternativa foi expressivo, tendo como suporte os procedimentos do ensino naturalístico. Foi observada uma ampliação nas vocalizações e o surgimento da autonomia em ambos os sujeitos, bem como a ampliação de ações relativas à responsividade nos interlocutores.

Palavras-chave: Responsividade, dificuldade de comunicação oral, Comunicação Alternativa e Ampliada, Ensino Naturalístico, mediação e ambiente interacional.

Abstract

Two case studies were carried out in a school for special education in Resende city. They aimed at analyzing the influence of using Augmentative and Alternative Communication devices (AAC) in social interactions between people with speech impairments and their communication partners in three interactive environments: home, school and therapy clinic. In order to triangulate the three interactive environments AAC systems were combined with Naturalistic Teaching method considering the speaking partners' usual strategies. In this study, researcher and teachers planned the lessons collaboratively and made the devices which were made to meet both the participants' needs and the environment characteristics. The data showed a substantial increase in the turn-taking communicative behaviours whose quality was improved during the intervention period. The use of AAC supported by the Naturalistic Teaching strategies was significant. In the follow-up only the Naturalistic Teaching strategies were used. In both case studies, a significant boost in vocalizations was observed and autonomy was fostered. It was also noticed an increase in the actions linked to the interlocutors responsivity.

Key words: Responsivity, difficulty in oral communication, impairment, Augmentative and Alternative Communication (AAC), Naturalistic Teaching, intervention, interaction environment.

SUMÁRIO

	Lista de Quadros e tabelas.....	xii
	Lista de Figuras.....	xiii
	Lista de Anexos.....	xiv
	Lista de Abreviaturas e Siglas.....	xv
	APRESENTAÇÃO.....	xvi
1	INTRODUÇÃO.....	20
2	O SER HUMANO E SUA CONSTITUIÇÃO A PARTIR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	25
2.1	Responsividade: a importância do interlocutor.....	27
2.2	A deficiência: responsividade via de mão dupla.....	32
2.2.1.	Encefalopatia Crônica da Infância (ECI).....	33
2.2.2	Afasia.....	36
2.2.3	Deficiência mental.....	37
2.3	A Comunicação Alternativa e Ampliada como estratégia de mediação significativa.....	39
2.4	Ensino Naturalístico e o resgate do estímulo à comunicação.....	46
2.5	Os ambientes interacionais e a qualidade nas mediações.....	52
3	METODOLOGIA.....	69
3.1	Tipo de pesquisa.....	69
3.2	Participantes da pesquisa.....	71
3.2.1	Configuração dos participantes.....	71
3.2.1.1	Participantes focais.....	71
3.2.1.2	Participantes interlocutores.....	72
3.2.2	Critérios para seleção dos sujeitos.....	73
3.2.2.1	Participantes focais triangulados.....	73
3.2.2.2	Participantes interlocutores.....	73
3.2.3	Caracterização dos participantes focais.....	74
3.2.3.1	Liz.....	74
3.2.3.2	Gabriel.....	77
3.3	Local e instrumentos.....	81
3.3.1	Local.....	81
3.3.2	Instrumentos e materiais da pesquisa.....	82
3.3.2.1	Instrumentos utilizados para as reuniões com os profissionais dos departamentos Pedagógico e Clínico.....	82
3.3.2.2	Instrumentos utilizados para levantamento de informações sobre os participantes focais.....	83
3.3.2.3	Instrumentos utilizados para o planejamento, confecção e inserção dos cartões e pranchas de comunicação alternativa.....	84
3.3.2.4	Instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	84
3.4	Procedimentos.....	85
3.4.1	Procedimentos Gerais.....	85
3.4.1.1	Estudo exploratório.....	85
3.4.1.2	Aprovação – Ética.....	87
3.4.1.3	Pesquisa de campo.....	87
3.4.2	Procedimentos Específicos.....	90
3.4.2.1	Escola.....	91
3.4.2.2	Terapia.....	91
3.4.2.2.1	Liz.....	92
3.4.2.2.1.1	O projeto Oficinas de Linguagem.....	92

3.4.2.2.1.2	Inserção da comunicação alternativa e ampliada.....	93
3.4.2.2.2	Gabriel.....	95
3.4.2.2.2.1	O trabalhos de Integração Sensorial.....	96
3.4.2.2.2.2	Inserção da comunicação alternativa e ampliada.....	97
3.4.2.3	Casa.....	98
3.4.3	Procedimentos de intervenção e coleta de dados.....	100
3.4.3.1	Emprego das ações de pesquisa por ambiente	101
3.4.3.1.1	Ambiente Escola	102
3.4.3.1.1.1	Liz	102
3.4.3.1.1.2	Gabriel	104
3.4.3.1.2	Ambiente Terapia	106
3.4.3.1.2.1	Liz	106
3.4.3.1.2.2	Gabriel	108
3.4.3.1.3	Ambiente Casa	109
3.4.3.1.3.1	Liz	109
3.4.3.1.3.2	Gabriel	111
3.4.4	Definição das variáveis	114
3.4.4.1	Definição das estratégias comunicativas utilizadas pela professora, terapeuta ou pesquisadora.....	114
3.4.4.2	Definição das estratégias de Ensino Naturalístico utilizadas pela professora, terapeuta ou pesquisadora.....	119
3.4.4.3	Topografia dos Comportamentos Comunicativos (iniciativas e respostas)....	122
3.4.4.2.1	Gestual	122
3.4.4.2.2	Vocal/ verbal.....	123
3.4.4.2.3	Gráfica.....	124
3.4.4.2.4	Mista.....	124
3.5	Índice de concordância entre categorizadores.....	125
4	RESULTADOS	127
4.1	Liz.....	127
4.1.1	Ambiente casa.....	127
4.1.1.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA.....	129
4.1.1.2	Planejamento para a inserção de CAA.....	130
4.1.1.3	Construção de recursos de CAA.....	131
4.1.2	Ambiente escola.....	136
4.1.2.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA.....	137
4.1.2.2	Planejamento para a inserção de CAA.....	137
4.1.2.3	Construção de recursos de CAA.....	142
4.1.2.4	Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente escola.	144
4.1.2.5	Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente escola.....	146
4.1.2.6	Responsividade do interlocutor (professora) no ambiente escola.....	147
4.1.2.7	Uso de estratégias de comunicação alternativa pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	148
4.1.2.8	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	148
4.1.2.9	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	149

4.1.3	Ambiente terapia.....	151
4.1.3.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores.....	151
4.1.3.2	Planejamento para a inserção de CAA	152
4.1.3.3	Construção de recursos de CAA.....	155
4.1.3.3.1	Considerações da profissional sobre o material de CAA utilizado.....	156
4.1.3.4	Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente terapia	157
4.1.3.5	Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente terapia	158
4.1.3.7	Uso de estratégias de comunicação alternativa pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia	159
4.1.3.8	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia	160
4.1.3.9	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia	161
4.1.3.10	Triangulação dos ambientes e dados obtidos – Liz.....	162
4.2	Gabriel.....	163
4.2.1	Ambiente casa.....	163
4.2.1.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA.....	164
4.2.1.2	Planejamento para a inserção de CAA	164
4.2.1.3	Construção de recursos de CAA.....	165
4.2.2	Ambiente escola.....	170
4.2.2.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA.....	170
4.2.2.2	Planejamento para a inserção de CAA.....	170
4.2.2.3	Construção de recursos de CAA.....	177
4.2.2.4	Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente escola.	178
4.2.2.5	Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente escola.....	180
4.2.2.6	Responsividade do interlocutor (professora) no ambiente escola.....	181
4.2.2.7	Uso de estratégias de comunicação alternativa pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	182
4.2.2.8	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	183
4.2.2.9	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (professora) no ambiente escola.....	183
4.2.3	Ambiente terapia	184
4.2.3.1	Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores.....	184
4.2.3.2	Planejamento para a inserção de CAA.....	185
4.2.3.3	Construção de recursos de CAA.....	186
4.2.3.3.1	Considerações da profissional sobre o material de CAA utilizado.....	187
4.2.3.4	Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente terapia.....	187
4.2.3.5	Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente terapia	189
4.2.3.6	Responsividade do interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia	190
4.2.3.7	Uso de estratégias de comunicação alternativa pelo interlocutor	

	(fisioterapeuta) no ambiente terapia	191
4.2.3.8	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia	192
4.2.3.9	Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia	192
4.2.3.10	Triangulação dos ambientes e dados obtidos – Gabriel.....	193
4.3	Validade Social da Pesquisa:Percepção de pais e profissionais.....	194
4.4	Quadro comparativo de triangulação entre os resultados encontrados para LIZ e GABRIEL	200
5	CONFRONTO DAS ANÁLISES DOS DADOS DE LIZ E GABRIEL...	201
5.1	Processo comunicativo dos sujeitos focais com seus interlocutores.....	203
5.2	Facilitação do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada.....	205
5.3	O planejamento para a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada.	206
5.4	Entraves , Possibilidades e Estratégias para o uso de sistemas de CAA.....	207
5.5	Ensino Naturalístico e Comunicação Alternativa e Ampliada.....	208
5.6	A confluência da CAA e do Ensino Naturalístico em diversos contextos.....	209
6	DISCUSSÃO	210
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
7.1	Limitações da Pesquisa.....	223
7.2	Futuros Estudos.....	223
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
9	ANEXOS	244

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01	Aspectos de input do parceiro lingüístico.....	32
Quadro 02	Técnicas para seleção de símbolo de CAA.....	46
Quadro 03	Quadro síntese dos participantes focais.....	72
Quadro 04	Participantes focais e a configuração dos seus interlocutores por “setting”(ambiente).....	73
Quadro 05	Instrumentos utilizados planejamento, a confecção e inserção dos cartões e pranchas de comunicação alternativa.....	84
Quadro 06	Instrumentos utilizados na coleta de dados	84
Quadro 07	Ação encaminhada em Resende.....	87
Quadro 08	Participantes por estudo de caso e local.....	91
Quadro 09	Total de encontros da pesquisa por ambiente interacional	91
Quadro 10	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Escola- Liz	103
Quadro 11	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Escola- Gabriel	105
Quadro 12	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Terapia- Liz	107
Quadro 13	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Terapia- Gabriel	109
Quadro 14	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Casa- Liz	110
Quadro 15	Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Casa- Gabriel	112
Quadro 16	Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente casa- Liz.....	130
Quadro 17	Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas pelo interlocutor, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas. CASA- Liz.....	134
Quadro 18	Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente escola- Liz.....	138
Quadro 19	Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa por fase Escola- Liz	139
Quadro 20	Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas no ambiente escola- Liz.....	145
Quadro 21	Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente Terapia Liz.....	152
Quadro 22	Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa por fase Terapia- Liz	154
Quadro 23	Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas no ambiente terapia- Liz.....	156
Quadro 24	Triangulação dos ambientes e dados obtidos - Liz	163
Quadro 25	Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente casa- Gabriel.....	165
Quadro 26	Inserção de CAA no ambiente CASA: estratégias empregadas pelo interlocutor, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas.- Gabriel.....	167
Quadro 27	Registros na RACoF - Gabriel	168
Quadro 28	Levantamento de estratégias usuais de comunicação do interlocutor no ambiente escola- Gabriel.....	172
Quadro 29	Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa por fase escola- Gabriel	173
Quadro30	Inserção de CAA no ambiente escola: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas.....	179
Quadro31	Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente terapia- Gabriel.....	186
Quadro32	Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas no ambiente terapia- Gabriel.....	194
Quadro33	Triangulação dos ambientes e dados obtidos – Gabriel.....	194
Quadro34	Percepção de pais e profissionais –casa Liz.....	195
Quadro35	Percepção de pais e profissionais –Escola Liz.....	196
Quadro36	Percepção de pais e profissionais –Terapia Liz.....	197
Quadro37	Percepção de pais e profissionais –casa Gabriel.....	198
Quadro38	Percepção de pais e profissionais –Escola Gabriel.....	199
Quadro39	Percepção de pais e profissionais –Terapia Gabriel.....	200
Quadro40	Triangulação – confronto Liz/ Gabriel.....	201

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 01	Topografia da Expressão Comunicativa de Liz no ambiente escola.	146
Figura 02	Interações de Liz com seus Interlocutores no ambiente escola.....	147
Figura 03	Responsividade da Professora de Liz no ambiente escola.....	148
Figura 04	Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Professora de Liz no ambiente escola.....	149
Figura 05	Estratégias Mediadoras (Ensino Naturalístico e CAA) pela Professora e a responsividade de Liz no ambiente escola.....	150
Figura 06	Topografia da Expressão Comunicativa de Liz no ambiente de terapia.....	158
Figura 07	Interações com Interlocutores de Liz no ambiente de terapia.....	159
Figura 08	Responsividade da Terapeuta de Liz no ambiente de terapia.....	160
Figura 09	Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Terapeuta de Liz no ambiente de terapia.....	161
Figura 10	Uso das Estratégias Mediadoras (Ensino Naturalístico e CAA) pela Terapeuta e a responsividade de Liz no ambiente terapia	162
Figura 11	Topografia da Expressão Comunicativa de Gabriel no ambiente de escola.....	180
Figura 12	Interações de Gabriel com seus Interlocutores no ambiente escola..	181
Figura 13	Responsividade da Professora de Gabriel no ambiente escola.....	182
Figura 14	Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Professora de Gabriel no ambiente escola.....	183
Figura 15	Uso das Estratégias Mediadoras (Ensino Naturalístico e CAA) pela Terapeuta e a responsividade de Gabriel no ambiente escola	184
Figura 16	Topografia da Expressão Comunicativa de Gabriel no ambiente de terapia.....	188
Figura 17	Interações de Gabriel com seus Interlocutores no ambiente de terapia....	189
Figura 18	Responsividade da Terapeuta de Gabriel no ambiente de terapia.....	190
Figura 19	Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Terapeuta de Gabriel no ambiente de terapia	191
Figura 20	Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico e CAA da Terapeuta de Gabriel no ambiente de terapia	192

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1.1 Estudo exploratório
- Anexo 2.1 Símbolos PCS e BLISS
- Anexo 2.2 Levantamento de pesquisas e experiências
- Anexo 3.1 Protocolo de avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar
- Anexo 3.2 Escala de Comunicação Pré – Verbal
- Anexo 3.3 Formulário de registro por intervalo de 3 minutos
- Anexo 3.4 Formulário de registro do uso da prancha de casa
- Anexo 3.5 Aprovação / Ética COEP / UERJ 051/2007
- Anexo 3.6 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
- Anexo 4.1 Exemplo de Prancha Liz - Casa
- Anexo 4.2 Exemplo de Fichas Liz - Escola
- Anexo 4.3 Exemplo de Fichas Liz - Terapia
- Anexo 4.4 Exemplo da Pasta de Comunicação – Liz - Terapia
- Anexo 4.5 Exemplo de ficha – Gabriel - Casa
- Anexo 4.6 Exemplo de ficha – Gabriel - Terapia
- Anexo 4.7 Exemplo da Pasta de Comunicação – Liz - Casa
- Anexo 4.8 Quadro de categorias escola Liz
- Anexo 4.9 Quadro de rotina de atendimentos escola Liz
- Anexo 4.10 Estudo da casa Micaela

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Augmentative and Alternative Communication
AVC	Acidente vascular cerebral
AVE	Acidente vascular encefálico
CA	Comunicação Alternativa
CAA	Comunicação Alternativa Aumentada
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
ECA	Estratégia de comunicação alternativa
ECI	Encefalopatia Crônica da Infância
ECPV	Escala de Comunicação Pré – Verbal
IHA	Instituto Helena Antipoff
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEE	Necessidades educacionais especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCS	Picture Communication Symbols
PF	Participante Focal
PFa	Participante Focal A
PFb	Participante Focal B
PIC	Pictogram Ideogram Communication System
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo do consentimento livre e esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

Qualquer trabalho de pesquisa, implícita ou explicitamente, parte de uma reflexão sobre o processo identitário do pesquisador. Relembrar fatos e rever a própria história é, na verdade, tomar consciência do Eu, um Eu pertencente a um mundo imerso em relações sociais. Essas relações interpessoais têm constituído o foco de minha atenção. A forma como elas ocorrem; como podem interferir no desenvolvimento e processo de construção da identidade dos indivíduos; as formas que o *outro* assume para o indivíduo, como este se apropria delas para constituir-se como sujeito social e como a comunicação interfere neste processo têm orientado meu olhar enquanto pessoa, profissional e pesquisadora.

A construção identitária de pesquisadora tem acontecido ao longo da minha vida. Desde muito cedo, meu espírito aventureiro e de experimentadora guiaram-na; entretanto foi neste período da construção da tese de doutoramento que passei a amadurecer a percepção acerca da pesquisa e a ação da pesquisadora de forma diferenciada. Durante a graduação no curso de Pedagogia, foi possível aprofundar meus conhecimentos e meu olhar. Em meus estudos, tive a possibilidade de saber um pouco mais sobre Educação Especial; lidar com o *diferente* ao invés do *não eficiente* foi um paradigma que me fascinou. Entretanto, como professora da pré-escola, a realidade da sala de aula apontava para a dificuldade da ausência de comunicação do aluno com deficiência, que, por não falar, era visto como um grande bebê, um “boneco filho” na casinha da boneca. Essa realidade me era incômoda. Havia, no espaço escolar, riqueza de estímulos mediadores para o desenvolvimento infantil, a qual, aparentemente, parece ter “empobrecido” diante da situação. Já que o aluno não falava, os demais não procuravam estabelecer diálogo com ele, além de fazer tudo por ele. Eu queria fazer um trabalho educacional adequado, entretanto, sem a fala, não sabia como mediar a construção do conhecimento desse aluno, e, naquele espaço, não conseguia intensificar minha atuação educacional sem que este aluno possuísse uma comunicação estruturada. Por isso perguntas não queriam calar dentro de mim: será que o lugar deste aluno era ali, na escola? Será que uma inclusão que exclui é válida? De que forma esse indivíduo atuaria na sociedade sendo visto sempre como um grande bebê? O que fazer para que essa situação fosse revertida? Essas eram algumas das minhas inquietações pedagógicas e sociais.

Passei a sentir-me pequena e, simultaneamente, a querer fazer algo que pudesse contribuir para minimizar esta situação conflitante. O fato, aparentemente simples, era realmente complexo; era preciso saber como lidar com uma criança com deficiência inserida em uma turma regular. Neste momento, ainda acreditava que a educação especial era

diferenciada da regular. Definitivamente, eu precisava de mais conhecimento. Passei a buscar nos livros e a estudar um pouco mais. Hoje, vejo, não sabia o que procurar. Com a pesquisa em aberto, muito do meu tempo foi levado e pouco dele aproveitado para uma construção de conhecimento mais consistente.

Em meio a um verdadeiro turbilhão reflexivo, fui indicada para exercer a função de Coordenadora Pedagógica numa escola de educação infantil e, com essa oportunidade, pude compreender que a minha angústia era, também, a de outras colegas, que, nos anos subseqüentes, receberam alunos tão pequenos quanto aquele que eu havia recebido. Também nessa função, passei a freqüentar congressos, atualizações, seminários, debates. Percebi minha ignorância diante de tanto ainda por conhecer. Com a mente fervilhando de novas teorias, caminhos, possibilidades, sugestões para o trabalho educacional, cursei, no Mestrado em Educação (UERJ), uma disciplina sobre a comunicação da pessoa com deficiência. Tudo o que foi estudado nesta disciplina me foi muito útil no trabalho com as crianças especiais, sendo determinante, inclusive, para a minha pesquisa nos anos subseqüentes.

A pesquisa desenvolvida no período em que fui aluna do curso de mestrado foi uma proposta de intervenção para fomentar o desenvolvimento de linguagem funcional em criança com Síndrome de Down. A criança era aluna de educação infantil e estava inserida em turma regular. O fio condutor da pesquisa foi uma associação das minhas análises sobre as dificuldades encontradas pela professora dessa turma regular, com o levantamento dos pontos favoráveis a essa inserção associados aos procedimentos do *ensino naturalístico*¹.

Na verdade, no mestrado compreendi que, como pesquisadora, não descobriria a roda, ela já fora descoberta há anos. Assim, a busca da pesquisa está em desvelar os fatos a partir da reflexão contextualizada acerca da realidade.

Ingressando no Doutorado, pude descobrir que a dificuldade da pesquisa está no pesquisador repensar o seu olhar, o seu sentir e suas certezas “contaminadas” pela cultura (global/ local). Ato que precisa ser deflagrador da reconstrução do seu juízo de valor na busca de tecer conhecimento. Essa quebra, esse refazer não é tão simples quanto se possa pensar, posto que somos seres sociais constituídos e constituintes da cultura. (CANCLINI, 2003).

Nesse turbilhão reflexivo, muitas outras questões passaram a povoar minha mente: Como pensar em “opções teórico-metodológicas ancoradas nas necessidades da investigação e não como uma opção *a priori* do pesquisador” (BRANDÃO, 2001)? Como pensar em ouvir

¹ A abordagem naturalística é um modelo geral de intervenção em linguagem, que propõe fomento de habilidades comunicativas e lingüísticas.

“de verdade” o outro, deixando-o falar “do seu lugar”² ? Como aceitar que não há a busca da verdade como única, mas como algo plural? Como entender que o meu (suposto) lugar é meu e não de todos, já que ele é posto pela minha história, pelo contexto local do meu grupo social e pelo contexto globalizado?

A complexidade do ato envolve conseguir efetivamente redirecionar as ações entre sujeitos e entre estes e o objeto do conhecimento que se quer construir/ compreender; posto que essas interações são influenciadas pela cultura. Nesse processo sistêmico, os dados surgem e desafiam os pesquisadores e participantes do estudo a agirem em conjunto. Sob essa ótica, não pode haver respostas prontas para essas questões. Há reflexões que são encaminhadas, quer dizer, que estão *a* caminho, mas, também, as que estão *no* caminho, porque o percurso se faz no caminhar. Ou seja, sob este pensar, há uma busca de articular o ponto de vista do pesquisador com o dos demais sujeitos da pesquisa (alunos, pais e profissionais) para construir propostas de ação em conjunto, com a finalidade de buscar soluções possíveis e significativas às questões de pesquisa.

Com esse olhar, esse sentir e esse pensar, o presente estudo foi proposto de forma processual, com respeito aos sujeitos envolvidos, entendidos como atores sócio-histórico-culturais e, por isso, pró-ativos. Nesse cenário, havia a compreensão de que eu como pesquisadora deveria propor uma contribuição para a minimização das dificuldades de comunicação entre os sujeitos, sem impor-lhes a minha vontade, mas construindo um novo caminho conjunto a partir da vivência deles e das formas comunicacionais já estabelecidas ao longo dos anos com os sujeitos pesquisados.

Até então, era-me incômodo perceber no campo que, apesar das vantagens do uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para pessoas com dificuldade ou impossibilidade de estabelecer comunicação oral, essas estratégias eram pouco usadas no meio educacional. Era muito conflitante observar alunos que já tinham sido instrumentalizados para o uso dos recursos de CAA deixarem de fazê-lo por seus interlocutores “orais” não lhes oferecerem mais essa possibilidade, simplesmente por desacreditarem na necessidade deles estabelecerem comunicação funcional mais estruturada. Era ainda desconfortável constatar que o acesso às informações sobre a comunicação alternativa, muitas vezes acontecia em oportunidades pontuais de cursos de formação ou no “momento” determinado pelo pesquisador; fator que poderia deixar o interlocutor inseguro

² Não adianta ouvir, é preciso saber quem fala e de onde fala (CANCLINI, 2005)

quanto ao uso de CAA. Também nesse ínterim, foi possível perceber o interlocutor como um elemento chave do processo de comunicação alternativa.

Por tudo o que foi colocado, eu pensava ser viável uma proposta de pesquisa de campo com foco na comunicação funcional que buscasse, a partir das relações tecidas nesse processo, inserir a CAA nos ambientes interacionais mais relevantes para o sujeito sem comunicação funcional. Acreditava que, ao respeitar o posicionamento do interlocutor quanto às suas ações comunicativas junto ao sujeito com dificuldade de comunicação oral, seria possível conquistá-lo, levando-o a compreender a importância da sua percepção numa ação consciente que visasse à ampliação da qualidade de oferta comunicativa para a pessoa com dificuldade de comunicação. Dentro desse quadro, entendia ser crucial oferecer-lhe apoio teórico face-a-face segundo suas necessidades e características pessoais, onde a Comunicação Alternativa pudesse ser inserida conforme planejamento conjunto e, o momento teórico e as crenças dos profissionais e responsáveis, bem como suas práticas, fossem o ponto de partida. Dessa forma, não seria proposto um curso de formação, mas o aprendizado aconteceria de forma paulatina; o apoio teórico seria ofertado conforme as necessidades surgissem aceitando a diversidade de cada um dos interlocutores para que a aprendizagem dentro do contexto fosse significativa. O uso conjunto das estratégias do Ensino Naturalístico foi pensado como apoio à inserção da CAA no fomento à comunicação. Já que os interlocutores são orais e se utilizam majoritariamente dessa forma de linguagem para comunicar, essas estratégias poderiam apoiar a oralidade do interlocutor, guiando a oferta verbal de estímulos que acompanhariam a inserção da CAA.

1. INTRODUÇÃO

No processo de interação do indivíduo com seu meio social, a comunicação é condição *sine qua non* da vida humana e da sua constituição como ser social. Ela é um veículo de manifestações observáveis nas relações interpessoais estabelecidas pelo indivíduo que o possibilita trocar informações com seus pares. Dentro desta visão pragmática de comunicação, todos os comportamentos do indivíduo têm função comunicativa, significado, afetam o comportamento de outros indivíduos e também são afetados por este (WATZLAVICK, BEAVIN, JACKSON, 1967).

A comunicação pode ocorrer sob várias formas: falar, ouvir, ler, escrever, olhar, gesticular, sinalizar, exibir expressões faciais, posturas e movimentos corporais (WARREN; ROGERS-WARREN, 1985; NUNES, 2002), entretanto, a linguagem oral é o meio por excelência de comunicação entre os homens,³ por sua forma privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos e de outros sistemas simbólicos. (WARREN, KAISER, 1988; SCHUMAKER e SHERMAN, 1978 apud NUNES, 1992).

Própria da espécie humana, a linguagem pode ser conceituada como um sistema composto por símbolos arbitrários falados ou escritos, construídos com regras específicas e convencionados socialmente, os quais propiciam combinações de sons em unidades dotadas de significado: o signo ou a palavra (MC CORMICK; SCHIFELBUSH, 1984; CUNHA, 1996; NUNES, 2002). Através desse sistema, é factível aos sujeitos representar seus pensamentos de forma simbólica, bem como intermediar a relação que estabelecem com seu mundo social. (CORREA e CORREA, 2007). Vale ressaltar que o processo do desenvolvimento da linguagem está associado ao desenvolvimento cognitivo e é reconstruído individualmente na interação comunicativa com outras pessoas (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 1996).

Pessoas que apresentam comprometimento na comunicação oral necessitam de estratégias alternativas para estabelecer essas interações com seus pares de forma mais efetiva, a fim de se apropriar do seu espaço como sujeito social. A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)⁴

³ sem negligenciar, no entanto, a língua de sinais entre os surdos.

⁴ A tradução do termo em inglês Alternative and Augmentative Communication ainda não é consenso entre os pesquisadores brasileiros do uso desses recursos. Neste trabalho utilizaremos a tradução *Comunicação Alternativa e Ampliada*.

“Representa um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos a serem utilizados por pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou situação temporária que impeça sua comunicação com as demais pessoas pelos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala” (MANZINI, 2001 *apud* DELIBERATO, PAURA E NETA, 2007).

Para indivíduos incapazes de usar a linguagem oral, os recursos de Comunicação Alternativa possibilitam o estabelecimento da comunicação face-a-face através do uso estratégico de “gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bi-dimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tri-dimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros” (VON TETZCHNER, 1997; GLENNEN, 1997; REICHLER, HALLE E DRASGOW, 1998, *apud* NUNES, 2003).

Mesmo tendo sido introduzida no Brasil ao final da década de 70, pode-se considerar que, em nosso país, a Comunicação Alternativa e Ampliada é relativamente nova, por serem ainda poucos os estudos que comprovam a eficácia da intervenção no uso de sistemas alternativos de comunicação (NUNES, 2005; PAULA E ENUMO, 2007). Nunes (2005) ressalta também a pouca difusão da CAA nos ambientes escolares, sinalizando que o número de alunos que se beneficia de seus recursos, seja em escolas inclusivas ou em especiais, ainda é reduzido (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa *Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência: Comunicação Alternativa*, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Dr^a Leila Nunes delineou e implementou no ano de 2005, o projeto “*Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência*”. Iniciado em agosto de 2005, o projeto visou: a) analisar o processo comunicativo de alunos com deficiências severas de comunicação oral com seus interlocutores na escola, b) verificar os efeitos da introdução de sistema de comunicação alternativa no comportamento interativo aluno-professora e aluno-aluno, c) proceder a análise psicolinguística das emissões dos alunos participantes enquanto usuários dos recursos de comunicação alternativa em interação com seus interlocutores, d) observar e analisar a postura da professora diante dos procedimentos de ensino empregados pela equipe de pesquisa para introduzir os sistemas de comunicação alternativa na sala de aula e e) proceder a análise de conteúdo das reuniões da equipe de pesquisa. O produto de

participação da pesquisadora neste projeto de investigação, na qualidade de assistente de pesquisa, constituiu o estudo exploratório⁵ desta tese a partir de fevereiro de 2006.

Essa atuação consistiu em registrar, em atas, as reuniões semanais do grupo de pesquisa, com a análise posterior destes documentos e participação eventual na pesquisa de campo realizada em algumas sessões de filmagem na turma do projeto. De 2007 até abril de 2008, a participação esteve restrita às reuniões semanais do grupo de pesquisa e à análise de conteúdo das transcrições *verbatim* das reuniões. A partir de maio de 2008, foi necessário o afastamento da pesquisadora em virtude da necessidade de priorizar a pesquisa de campo da tese de doutoramento que ocorria em paralelo àquela.

Esses momentos foram de reflexão acerca da inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada para sujeitos com dificuldades de comunicação oral, bem como da presença de um grupo de pesquisa no dia a dia de uma instituição educacional. As reuniões tiveram o cunho de troca de opiniões, experiências e aprofundamento teórico sobre estratégias para a inserção desses procedimentos. Nessa oportunidade foram levantados pontos relevantes a serem considerados num estudo com esse viés metodológico: 1) A influência das atitudes e percepção da professora nas ações da pesquisa quanto: a) às possibilidades de seus alunos e o atendimento educacional destinado a eles, b) a validade do uso de recursos de CAA tanto para alunos não falantes como para alunos que vocalizam, c) ao seu engajamento como membro da equipe de pesquisa; d) ao entrelaçamento das ações da pesquisa aos conteúdos em sala de aula, e) ao envolvimento da comunidade escolar; 2) A articulação dos pesquisadores quanto: a) ao embate entre teoria e prática, b) a discrepância entre os “tempos” da academia e da ação educacional em turma, c) a transparência na coleta e socialização dos dados com os sujeitos envolvidos na pesquisa, d) a importância da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada em outros ambientes sociais em que o sujeito convive e da participação das pessoas desses ambientes para apoiar o uso da CAA.

Estes pontos serviram como referência para apoiar as ações necessárias na pesquisa da tese, que pretendeu ser participativa e co-construída com os elementos envolvidos, bem como para orientar algumas das propostas sugeridas nos planejamentos com os profissionais e pais dos alunos/ sujeitos. O fruto desta análise alimentou a proposta de uma nova pesquisa pessoal, sendo a base geratriz das hipóteses que encaminharam as ações na pesquisa ***“As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico”***.

⁵ Tipo de estudo cuja finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos ou idéias” a fim de possibilitar ao pesquisador “formular um problema mais consistente e uma hipótese pesquisável” (GIL, 1999)

Dessa forma, após a qualificação do projeto de tese e aprovação pela Comissão de Ética em pesquisa (proc. 51/2007/ UERJ) , em setembro de 2007, teve início a pesquisa de campo na cidade de Resende.

A pesquisa focou a relação entre interação social e a inserção de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) entre sujeitos com dificuldades de comunicação oral e seus pares, professores, terapeutas e familiares. Como fio condutor desse trabalho, a pesquisadora pretendeu colocar em prática o aprendizado decorrente da pesquisa realizada no Rio de Janeiro, propondo-se a continuar essa construção com novos sujeitos de pesquisa na cidade de Resende, para, ao final, constituir-se como pesquisadora ética e conhecedora da proposta de estudo descritivo como uma possibilidade de metodologia aplicada aos estudos de campo sobre educação especial.

Tendo como objeto de estudo as interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral nos ambientes familiar, escolar e terapêutico, mediadas pela inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada, a presente pesquisa pretendeu contribuir com o campo no sentido de analisar os efeitos associados da implementação de recursos de comunicação alternativa conjugada às estratégias do ensino naturalístico nas interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral, a partir da inserção triangulada desses procedimentos nos ambientes escolar, familiar e terapêutico.

Os objetivos específicos deste estudo são:

a) Identificar e analisar, no processo comunicativo de alunos com deficiência severas de comunicação e seus interlocutores dos ambientes escolar e de terapia: 1) estratégias empregadas pelas díades; 2) a frequência de iniciativas e respostas interacionais do aluno; 3) topografia das ações comunicativas e 4) mediadores da interação comunicativa

b) Identificar a percepção de pais, professores e terapeutas quanto a entaves⁶, possibilidades e estratégias utilizadas para o estabelecimento de comunicação desses interlocutores na interação com as pessoas com dificuldade de comunicação oral.

c) Planejar e implementar, de forma colaborativa com profissionais e pais, o uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada conjugado às estratégias comunicativas já utilizadas por esses interlocutores e aos procedimentos do ensino naturalístico para alunos com dificuldade de comunicação oral.

Assim, pretende-se responder à seguinte questão:

⁶ A palavra *entrave* está sendo utilizada nesse texto como sinônima de obstáculo, empecilho, impedimento, semelhante à dificuldade

Quais os efeitos da inserção de recursos de CAA associados aos procedimentos do Ensino Naturalístico nas interações sociais de indivíduos com dificuldade de comunicação oral em três ambientes - familiar, escolar e terapêutico?

A hipótese é que a partir da confluência da inserção de recursos de CAA em três ambientes sociais importantes, apoiada na proposta do Ensino Naturalístico e na utilização das estratégias pré-existentes dos interlocutores desses indivíduos, as interações sociais tenderão à ampliação qualitativa.

Resumindo, esta tese foi elaborada a partir das indagações levantadas durante a participação em uma pesquisa sobre Comunicação Alternativa do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa atual caracteriza-se como aplicada, de campo, delineada como estudo descritivo de uma intervenção com atuação em instituição de ensino especial (sala de aula e consultório) e na residência dos sujeitos; apresenta - se em forma de estudo de caso de dois sujeitos com o objetivo de analisar a relação entre o uso do recurso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e as interações sociais de pessoas com dificuldade de comunicação oral com seus parceiros comunicativos desses três ambientes interativos: casa, escola e terapia.

No capítulo II do presente trabalho, é apresentada a revisão da literatura, abordando os seguintes temas: Comunicação e linguagem; a transição da comunicação pré-lingüística para a lingüística; o papel da responsividade e do interlocutor no estabelecimento da comunicação; as necessidades especiais, com destaque para a deficiência mental, afasia e a paralisia cerebral; comunicação alternativa e ampliada; ensino naturalístico e, para finalizar; os ambientes interacionais e a qualidade das mediações, seção composta pela análise de algumas pesquisas do campo relacionadas à comunicação alternativa e ampliada. A metodologia utilizada, abordando os processos de seleção dos sujeitos, instrumentos para a coleta dos dados, procedimentos e resultados, encontra-se descrita no capítulo III. No capítulo IV apresenta-se a análise dos dados encontrados. O capítulo V contém as considerações e o VI a conclusão deste estudo.

2. O SER HUMANO E SUA CONSTITUIÇÃO A PARTIR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Ao nascer, o indivíduo biológico está inserido num grupo social em uma ambiência essencialmente histórico-cultural. O bebê possui uma estrutura cerebral básica, a partir da qual serão estabelecidos modos de funcionamento do sistema nervoso central. Seu cérebro é capaz de adaptar-se a partir de diferentes necessidades, podendo servir a várias funções estabelecidas na história da espécie humana. *“A imaturidade e a imensa plasticidade do sistema nervoso central estão atreladas fortemente à importância da história da espécie humana no desenvolvimento psicológico”* (SEIDL DE MOURA,1999)

Na perspectiva sócio- interacionista, Vigotsky postula que o cérebro humano é um sistema aberto de grande flexibilidade e a base biológica do funcionamento psicológico. A idéia da flexibilidade é conceituada como plasticidade cerebral e está relacionada à possibilidade de movimento e de “moldar” o cérebro “pela ação de elementos externos” (OLIVEIRA, 1997). Assim, o cérebro humano é a base material para o funcionamento psicológico cujo desenvolvimento é mediado na interação com o mundo externo via sistemas simbólicos num processo histórico cultural.

Sob essa ótica, a mediação é entendida como uma relação que “faz parte” (GIVIGI, 2007), ou seja, há a intervenção de um elemento intermediário numa relação, “que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse objeto” (FARHAT, 2007) o qual é imprescindível para possibilitar “as atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1987, p.33)

Os elementos intermediários ou mediadores propostos por Vigotsky são dois: os instrumentos e os signos. O instrumento é o mediador entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Ele é um objeto construído socialmente que carrega a função para a qual foi criado bem como o modo de utilização⁷. O signo⁸ também é um instrumento, sendo que orientado para a mudança dentro do indivíduo, pois se dirige ao controle de ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outra pessoa; seu diferencial está no auxílio nos processos psicológicos e não nas ações concretas, ou seja, é um “instrumento psicológico” (VIGOTSKY *apud* KOLL, p.30). O controle das atividades psicológicas voluntárias da criança é uma co-construção, mediada pelas ações do adulto. É com base nas interações estabelecidas pela díade adulto-criança que esta passa da

⁷ Por exemplo: colher, machado,...

⁸ O signo é um símbolo arbitrário.

dependência no controle das suas ações (heterorregulação) para a independência (auto-regulação)⁹ (LORENZATTO, 2002). Esse é um processo social intermediado pelos instrumentos e signos e, portanto, cultural.

Em síntese, o signo é uma marca externa que atua com a representação da realidade possibilitando o uso mental de “elementos ausentes do espaço e tempo presentes” por fornecer um suporte concreto para a ação do homem no mundo. A relação mediada por signos amplia nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica, que se torna mais sofisticada. (OLIVEIRA, 1987). Ao se articularem em sistemas simbólicos num grupo social, os signos propiciam o compartilhamento das representações do real, favorecendo a comunicação e o aprimoramento da interação social.

Dentre os sistemas de representação da realidade, a linguagem pode ser destacada como sistema simbólico básico da espécie humana. A linguagem é uma espécie de “lente”, construída culturalmente, através da qual o indivíduo percebe, organiza o real e opera sobre ele que faz a mediação. Ela é um instrumento psicológico que faz a mediação entre indivíduo e mundo.(OLIVEIRA, op. cit)

“Não surpreende que a linguagem, que intervém na qualidade de mediador das interações sociais e do funcionamento mental, tenha um papel privilegiado no processo de internalização. A internalização, ou seja, a passagem de uma função a partir do plano social até o plano mental, produz-se quando uma criança começa a utilizar sozinha os signos que tem utilizado com os adultos para regular a sua atividade. A internalização faz referência ao domínio e ao controle que a criança tem em relação aos signos sociais, especialmente aos signos que servem para a regularização do comportamento. O domínio e o controle dos signos são manifestados à medida que o adulto e a criança compartilham progressivamente os significados, mas também, mais especificamente, no uso ativo e espontâneo que a criança faz do sistema de signos para regular sua atividade. (DIAZ,R.M.; NEAL,C.J.;AMAYA-WILLIANS , 1996)

Por possibilitar a troca de experiências e pensamentos transmitidos e recebidos pelos indivíduos através do tempo e do espaço, a linguagem propicia que cada pessoa transcenda suas experiências (VYGOTSKY, 1993). Então, instrumento de troca entre os partícipes da cultura, a linguagem é um sistema mediador, promotor da “*transformação qualitativa dos processos cognitivos humanos e a formação social da mente*”. (SEIDL DE MOURA, 1999). Essa relação entre interações sociais e o estabelecimento da linguagem é passível de observação desde os primeiros dias após o nascimento da criança. Ao nascer, seu acesso ao mundo e sua sobrevivência dependem da mediação dos outros membros mais competentes da

⁹ Os conceitos de heterorregulação e auto-regulação serão tratados mais adiante na p.28

espécie (SEABRA; SEIDL DE MOURA, 2005; VYGOTSKY, 1984; HARKNESS; SUPER, 1994).

2.1 Responsividade: a importância do interlocutor

Quando a criança ainda não fala, a díade cuidador-bebê estabelece comunicação a partir dos sistemas de cuidados primários, contato corporal, estimulação e trocas face-a-face. Mesmo que apresentem variações em termos de forma, quantidade e duração da ocorrência dos "padrões" interativos de sociedade para sociedade (KELLER, 1998), a função dos cuidados parentais é prover um "nicho"¹⁰ (HARKNESS; SUPER, 1994) propício ao bom desenvolvimento do bebê. Cuidadores atentos aproveitam ao máximo a primeira infância para promover o desenvolvimento pleno da criança. Nesse sentido, o cérebro está a "pleno vapor", sendo um período ótimo para a potencialização da comunicação/linguagem (WARREN; YODER, 1998).

Nas interações, a díade negocia significados. Ou seja, o adulto interpreta as necessidades do bebê e as ações de um membro da díade regulam as do outro através de aspectos não verbais, como contato olho a olho, sorrisos, vocalizações, posturas, sinais táteis, gestos, expressões faciais, modulação da voz, aproximação e afastamento corporal, brincadeiras e choro (RIBAS, 1996; NOGUEIRA, 1998; OLIVEIRA, 1997; WATZLAVICK, BEAVIN E JACKSON, 1967, MOURA 1999; MOURA; RIBAS, 2000). Ao estabelecer receptividade aos sinais do outro, mãe e bebê estabelecem sincronia, definida como a capacidade dos parceiros em manter harmonia entre os ritmos de comportamento e de regular a atenção conjuntamente; em contrapartida, a ausência de reciprocidade pode desencadear dificuldade da díade estabelecer comunicação, já que a negociação de significados ficará comprometida.

Assim, as respostas recebidas são a chave para a auto-regulação do desenvolvimento do sistema nervoso central do recém nascido, podendo afetar também o desenvolvimento da linguagem (GALVÃO, 2001), já que os cuidados parentais desencadeiam conseqüências psicológicas e culturais importantes (CUNHA, 1996). Por isso, nas interações mãe-bebê,

¹⁰ O conceito de *nicho de desenvolvimento*, apresentado por Harkness e Super (1994) relaciona a criança e seu contexto sociocultural (ambiente) como um sistema interativo, que envolve três subsistemas: o ambiente físico e social que a criança vive (ex. tipo de moradia); os costumes culturalmente construídos sobre cuidados infantis e ainda, a forma de criar a criança e a "psicologia" do cuidador (ex. crenças individuais e expectativas da mãe).

reciprocidade e comunicação são elementos fundamentais. A reciprocidade de resposta aos comportamentos da díade, a sustentação do episódio por ambos e a existência de algum nível de comunicação entre a díade caracterizam um episódio interativo (RIBAS, 1996 apud SEIDL DE MOURA, 1999).

O episódio interativo estabelecido entre a díade mãe-bebê pode ser ilustrado pelo experimento “*double video*”, onde mãe e bebê¹¹, em salas separadas, interagem por meio de um sistema de vídeos. É solicitado à mãe que converse com seu bebê. As ações e reações de ambos são gravadas. Primeiramente, mãe e filho vêem a imagem um do outro, em tempo real. Num segundo momento (de 30 segundos a 1 minuto, aproximadamente) são enviadas imagens gravadas do período anterior, num terceiro momento retoma-se a condição da primeira etapa da pesquisa. Galvão (2001) discute esta experiência e afirma que no primeiro momento o bebê reage como se estivesse em interação face a face com a mãe. No segundo momento, pela falta de correspondência nas reações da mãe, o bebê vai parando de sorrir, faz algumas caretas e vira a cabeça para outro lado. Na terceira etapa, a mãe acaba por ser “atingida” pelo desânimo do bebê e, após algumas tentativas sem resposta, é menos efusiva em suas emissões. A reação do bebê, desencadeada a partir do segundo momento, denota a ausência da reciprocidade, que pode originar-se tanto da mãe quanto do bebê. Todas essas noções referentes às interações mãe-bebê sugerem uma regulação emocional, onde a qualidade das interações diádicas básicas imprime sua marca na posterior auto-regulação emocional a qual interfere nos progressos do plano neurológico.

É através dessas interações criança-adulto que a criança passa gradualmente de um nível inicial de heterorregulação (plano interpsicológico) para a auto-regulação (plano intrapsicológico), ou seja, na participação compartilhada com adultos, estes fornecem um *scaffold* no processo de passagem da “responsabilidade e controle da execução das tarefas das crianças” realizado por aqueles (heterorregulação) para a criança, que passa a controlar seu próprio processo psicológico ao adquirir independência e responsabilidade pelas tarefas (auto-regulação) e, conseqüentemente a autonomia. (LORENZATO, 2002, p.29).

Comum nas mensagens verbais e não verbais trocadas nas interações adulto-criança, a redundância¹² ou “*motherese*” é uma forma especial de linguagem que o adulto utiliza ao dirigir-se ao bebê usando sentenças simples, pequenas, repetitivas (GALVÃO, 2001; NOGUEIRA, 1998; ANDERSEN e MARINAC, 2007). Essa “estratégia” de estímulo à

¹¹ entre seis e doze semanas

¹² Considerada um importante fator facilitador da comunicação e do processo de aquisição da linguagem.

linguagem provê um “*scaffolding*¹³”, ou seja, uma "situação de suporte" (ROGOFF 1990 *apud* SEIDL DE MOURA, 1999) que tende a facilitar a comunicação e fornecer ao adulto pistas acerca da necessidade e modalidade de suporte a ser oferecida à criança para o seu desenvolvimento. Essa modalidade deve ser apropriada em “conteúdo, *timing* e intensidade” (BRESSANI, BOSA e LOPES, 2007). Apesar de não conseguir comunicar-se através de palavras, o bebê pode transmitir suas intenções utilizando um cabedal de gestos e vocalizações partilhadas com seu cuidador.

Segundo Rochat e Striano (1999) a partir dos três meses¹⁴, o bebê já é capaz de se engajar na exploração sistemática e buscar estabelecer relação com entidades animadas que se movem independentemente de sua ação. É na partilha de afeto e atenção durante as interações sociais, que a criança percebe o efeito que exerce sobre os outros (TOMASELLO, 2003). Essa compreensão de que pessoas são agentes causais de ações e que tanto pessoas quanto objetos podem ser utilizados como instrumento na solução de problemas, faz parte do desenvolvimento da experiência cognitiva; base para a utilização da comunicação numa *perspectiva intencional* e aquisição de símbolos convencionais¹⁵ (WETHERBY; REICHLE; PIERCE, 1998).

A comunicação intencional aponta para mudanças significativas na interação criança-grupo social e permite sua participação ativa (WARREN, YODER, 1998). A inauguração da atenção conjunta ocorre quase que simultaneamente com a passagem da comunicação pré-intencional para a intencional (MOORE, DUNHAM, 1995). A criança inicia o processo de “triangulação”, isto é, a partir do desenvolvimento das funções de solicitação¹⁶ e declarativa¹⁷ a criança demonstra sua capacidade de mover sua atenção entre parceiro lingüístico e objeto. Embora outras funções de comunicação básica (de protesto, de cumprimento) também surjam até os 12 meses de idade e provavelmente sejam universais (WARREN, YODER, 1998), as funções de solicitação e declarativa são consideradas as mais importantes para a construção das comunicações pré-lingüísticas e lingüísticas, pois são ferramentas indispensáveis para o controle interacional. A frequência e clareza contribuem largamente nesta operação.

Em torno do final do primeiro ano de vida, a criança já é capaz de entender o significado de palavras que lhe são bem familiares; sua compreensão, entretanto, é balizada

¹³ O termo *scaffold* é utilizado por BRUNNER (1975) *apud* SNYDER-MCLEAN, SOLOMONSON, MCLEAN E SACK (1984, p.215) e *scaffolding* é uma derivação do termo supracitado.

¹⁴ Outros autores (ex. WARREN; YODER, 1998; WETERBY; REICHLE ; PIERCE, 1998), citam apenas que esse acontecimento ocorre por volta do primeiro ano de vida da criança.

¹⁵ Culturais - partilhados com o cuidador.

¹⁶ Comportamento que aponta que a criança deseja algo

¹⁷ Comportamento que aponta o objetivo de compartilhar afeto com o outro, a criança chama a atenção do outro para o objeto de seu interesse.

pelo contexto (WETHERBY, REICHLE; PIERCE, 1998). Depois do primeiro ano, a comunicação da criança adquire um nível maior de complexidade; é possível observar com mais clareza a intencionalidade em sua comunicação, que se torna mais objetiva. “Subtrações” de contextos extremamente limitados em que foram utilizadas, as palavras têm base na associação de episódios (Bloom, 1993 apud WETHERBY, REICHLE; PIERCE, 1998) e, aos poucos, vão se destacando de uma relação direta com um único contexto ou objeto.

A criança precisa ser estimulada e vivenciar situações diferentes que colaborem com a descontextualização do uso da palavra. Nesta situação, ela amplia seu conhecimento e constata o uso de uma mesma palavra em diferentes situações ou diferentes palavras em uma mesma situação: “*A criança primeiro usa novas formas para expressar antigas funções e usa velhas formas para expressar novas funções*”. (SNYDER-MCLEAN, SOLOMONSON; MCLEAN; SACK, 1984, p.214). Associações conceituais de eventos e objetos capacitam a flexibilidade no uso das palavras, potencializando a aquisição de novos vocábulos (WETHERBY, REICHLE; PIERCE, 1998).

A linguagem da criança reflete uma combinação entre habilidades lingüísticas, cognitivas e sociais (PAUL, 1985). A criança não é um ser passivo. Ela interage com o meio físico e social e constrói o seu conhecimento. A aprendizagem da linguagem é considerada, na perspectiva construtivista, um processo ativo (BATES, 1979 apud WETHERBY, REICHLE; PIERCE, 1998). O movimento pragmático tem dado ênfase à produção de linguagem como ato contextualizado socialmente. O aprendizado responsivo a ações se dá na prática.

Segundo Kaiser, Hemmeter e Hester (1997) quatro aspectos do *input* dos parceiros lingüísticos estão associados ao desenvolvimento da linguagem da criança: a) atenção conjunta; b) responsividade contingente ou manutenção do assunto; c) rotina social; d) uso de modelos. O primeiro aspecto _ a atenção conjunta _ amplia a compreensão da criança em sua interação dada sua relação com o mapeamento lingüístico de seus parceiros, a partir da comunicação não-verbal. O segundo aspecto _ a responsividade contingente _ significa a relação entre a tentativa de comunicação da criança e a resposta gerada pelo parceiro, apropriada em conteúdo, tempo e intensidade (BRESSANI, BOSA, LOPES, 2007; MARTIN, 1989). Cabe destacar que a ambiência afeta as interações. O terceiro aspecto _ as rotinas sociais _ oferecem estruturas que possibilitam a ação conjunta com a atenção conjunta, embora não garantam a interação. Sua repetição, previsibilidade e ritual colaboram na estruturação na qual a linguagem é adquirida (SNYDER-MCLEAN; SOLOMONSON;

MCLEAN; SACK, 1984). Os *scripts*¹⁸, as regras gerais, as definições de papéis, as expectativas sociais, a ambiência e a sequência de ações apropriadas contribuem para o ato comunicativo (SEIDL DE MOURA, RIBAS, 2000; SNYDER-MCLEAN; SOLOMONSON; MCLEAN; SACK, 1984). O quarto componente _ o uso de modelos _ tem a finalidade de promover a utilização de respostas adequadas pela criança e auxiliar na compreensão da relação entre forma, conteúdo e uso; proporciona à criança um estímulo lingüístico intimamente relacionado ao seu interesse e potencializa um avanço na linguagem utilizada pela criança.

Acionado pelo início da comunicação clara e freqüente da criança, o aumento do mapeamento lingüístico pode facilitar o desenvolvimento do vocabulário, pois a criança já está atenta à significação das palavras que o parceiro lingüístico está oferecendo como modelo (WETHERBY; REICHLER; PIERCE, 1998). Essa ocorrência se dá tanto para crianças com desenvolvimento normal como para aquelas com desenvolvimento atípico (DANELON, 2003).

Experiências ricas são providas através do contexto partilhado de rotinas de ação conjunta, nas quais o comportamento é mediado através da comunicação lingüística e pré-lingüística, estabelecendo expectativas de resposta (SNYDER-MCLEAN, SOLOMONSON, MCLEAN & SACK, 1984). Apresenta-se abaixo um quadro resumo de *input* de parceiros lingüísticos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem.

Quadro 01 - Resumo de aspectos de input do parceiro lingüístico		
Aspectos do input	Pesquisa	Estímulos do interlocutor
Atenção conjunta	Kaiser, Hemmeter & Hester (1997) constataam em pesquisas as relações positivas entre atenção conjunta ou compartilhada, freqüência de comunicação expressiva, duração da conversa, influência do modelo adulto e desenvolvimento da linguagem. A atenção conjunta mantém estreita relação com as funções de solicitação e declarativa (WARREN, YODER, 1998) e auxilia o adulto quanto ao direcionamento da sua atenção a respeito das atitudes infantis, sua interpretação e respostas dadas.	O adulto/parceiro da comunicação favorece o desenvolvimento quando retroalimenta a atenção conjunta, estimula a conversa, provoca a interação comunicativa.

¹⁸ O conceito de *scripts*, ou *esquemas de eventos*, são entendidos como representação de conjuntos de atividades que se repetem e colaboram com a preparação dos parceiros lingüísticos para a interação comunicativa.

Aspectos do input	Pesquisa	Estímulos do interlocutor
Responsividade	Nogueira (1998) aponta a contribuição do parceiro quando estimula a autonomia da criança e facilitam este aspecto lingüístico. A responsividade natural reunida ao crescimento da comunicação intencional da criança estende o mapeamento lingüístico largamente (WARREN; YODER, 1998; KAISER; HEMMETER; HESTER, 1997; MC CORMICK, 1994).	Através de informações e comentários que alimentam esta interação. Os pais devem estar sensíveis, disponíveis e atentos a esta situação para adequarem seu próprio comportamento lingüístico, incentivando a interação comunicacional da criança.
Rotina social	As rotinas sociais são de extrema importância para todos, em especial para crianças e jovens com necessidades especiais em programas de comunicação e linguagem provendo um “ <i>scaffold</i> ” (BRUNER, 1975 <i>apud</i> SNYDER-MCLEAN; SOLOMONSON; MCLEAN; SACK, 1984; 1996).	A rotina social facilita a interação e permite que cada um suponha sua vez de falar, agir e ouvir, denominado “tomada de turno”. O adulto poderá eliciar com frequência funções de solicitação e declarativa modificando a rotina, ou modelar essas funções de comunicação e outros hábitos concernentes ao desenvolvimento da linguagem. Estas variações importantes, pois ampliam a capacidade adaptativa, em especial em crianças pequenas ou crianças/jovens com necessidades especiais.
Uso de modelos	A imitação e o faz de conta podem ser usados como atividades prévias importantes para o desenvolvimento lingüístico (MCCORMICK, 1994). Novos hábitos podem ser aprendidos e testados neste contexto (WARREN; YODER, 1998).	A modalidade mais comum é a expansão, o adulto pode incentivar seu uso. Com frequência está associado à imitação da criança, com isto, ela avança na intencionalidade expressiva, na complexidade semântica e nomeação espontânea dos objetos. Nas atividades do cotidiano, nos momentos de higiene, lazer, alimentação, a criança observa e imita seus pais/cuidadores.

2. A deficiência: responsividade via de mão dupla

A comunicação desenvolve papel relevante na aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), nas relações de partilha e na reflexão dentre a gama estabelecida nas ambiências

comunicativas,¹⁹ pois é construída na relação com o outro (social; histórico; cultural). Quando há um obstáculo na interação criança-ambiente associado a problemas no desenvolvimento da linguagem, a criança, invariavelmente, enfrentará situações futuras adversas. A ausência de uma linguagem funcional, fala ou código de comunicação tende a interferir negativamente na qualidade de interação entre as pessoas.

Há evidência na literatura de que os problemas no desenvolvimento da linguagem são comumente característicos em pessoas com deficiência. Quando o indivíduo não desenvolveu uma linguagem que o permita afetar o interlocutor, ele tende a fazer uso de outros meios que, frequentemente, são comportamentos considerados socialmente inadequados (morder, chutar, cuspir, empurrar, gritar, fugir, etc) (BEULKEMAN e MIRENDA, 1998) e ineficazes para transmitir claramente suas intenções, desejos e necessidades. A afirmação de Beulkeman e Mirenda (1998) está em consonância com Berry (1987), que em seu artigo coloca os problemas de temperamento e comportamento como sendo possíveis influências no desenvolvimento social, cognitivo e mesmo na vivência de atividades lúdicas, além de interferir no estabelecimento do elo afetivo pais-filho desses sujeitos (STONE, 1979 *apud* BERRY, op.cit.). A frustração de ambos na díade pais-filho pode ser ampliada caso o filho possua as habilidades de linguagem receptiva boas e as de linguagem expressiva pobres ou inexistentes.(BERRY, op. cit.)

Dentre os indivíduos que apresentam dificuldades de comunicação, encontram-se aqueles com encefalopatia crônica da infância, deficiência intelectual e afasia. Sem a pretensão de aprofundamento do tema, a seguir, será traçado um breve panorama com as características gerais das deficiências dos sujeitos focais desta pesquisa,.

2.2.1. – Encefalopatia Crônica da Infância (ECI)

O termo “paralisia cerebral” é considerado inadequado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) por sugerir ausência de funcionamento cerebral, o que leva a concluir erroneamente que o cérebro está paralisado. Se este fosse o caso, diagnosticar-se-ia morte cerebral ou cérebro completamente paralisado, o que não estaria em consonância com o sintoma de lesão cerebral, uma vez que as lesões podem ocorrer parcialmente em algumas áreas do cérebro. Devido a isso, o termo clínico específico utilizado para essa deficiência é encefalopatia crônica da infância (SOUZA, 2005). Apesar dessa compreensão e, a exemplo

¹⁹ Ambientes sociais

desta autora, o termo paralisia cerebral será utilizado neste trabalho por ser mais conhecido. Durante o desenvolvimento da criança, seu aspecto motor passa por grandes evoluções. No padrão de normalidade, o desenvolvimento motor é “um desabrochar gradual das habilidades latentes na criança” (p.1). Apesar da criança com paralisia cerebral também se desenvolver, “seu ritmo é mais lento e [...] segue um curso anormal” (p.2) (BOBATH E BOBATH, 1989).

A paralisia cerebral não se constitui como uma doença. Ela se caracteriza por apresentar, na primeira infância, um distúrbio da função motora que causa resistência aos movimentos (também conhecido como espasticidade) e/ou movimentos involuntários dos membros inferiores e superiores (SOUZA, 2005). No sentido lato, o termo paralisia cerebral pode ser empregado como uma denominação que engloba distúrbios muito diversos, com uma significação em comum: alteração ou perda do controle motor secundária a uma lesão de caráter irreversível e não evolutivo em diferentes estruturas do encéfalo (BASIL, 1995). De maneira mais informal, pode-se dizer que na paralisia cerebral há uma confusão de mensagens entre o cérebro e os músculos (ANDRADE, 1999). O distúrbio neurológico pode vir acompanhado de déficit cognitivo, convulsões, déficits de comunicação, visuais e auditivos (SOUZA, 2005).

Os fatores determinantes da lesão que acarreta o quadro de paralisia cerebral podem afetar o indivíduo nos períodos pré, neo ou pós-natal, correspondendo, respectivamente, a uma proporção de 30%, 60% e 10% dos casos em que ocorrem (LEITÃO, 1983, p.32-33).

A saber:

- pré-natais (infecções congênitas, hipertensão arterial materna, problemas placentários, hemorragias gestacionais, hipóxia intra-uterina etc.),
- perinatais ou neonatais (prolapso de cordão umbilical, distócia, parto prolongado, apresentação pélvica, eclâmpsia, sofrimento fetal, etc.)
- pós natais (icterícia nuclear, patologias respiratórias com déficit de oxigenação, infecções, hemorragia cerebral, etc.)(MIRANDA, RIBEIRO & SILVA, 1995)

O fator etiológico mais provável nos lactentes portadores de paralisia cerebral é a anoxia do cérebro. Também constituem causas mais comuns de paralisia cerebral: o trauma mecânico que a criança sofre ao nascer, as má – formações congênitas do cérebro e as oclusões vasculares cerebrais durante a vida fetal (VAUGHAN apud ALVES,1994).

Caso haja intervenções precoces e eficazes, uma criança com paralisia cerebral tem condições de desenvolver plenamente suas funções cognitivas (BASIL, 1995). Com a oferta adequada de estímulos necessários, será possível obter a melhora da capacidade funcional do indivíduo (MIRANDA, RIBEIRO & SILVA, 1995). Portanto, é imprescindível a obtenção do

diagnóstico da paralisia cerebral o mais cedo possível. A identificação precoce também contribuirá para que a criança não seja tratada como deficiente intelectual ou com distúrbio de conduta, devido ao comprometimento da fala (disartria e anartria) e/ou presença de reações semelhantes a movimentos involuntários e tiques nervosos, (BASIL,1995) deflagrados por distúrbios associados à paralisia cerebral. Em contrapartida, a ausência das intervenções pode significar um retrocesso que, às vezes, é dificilmente reversível.

Segundo Alves (1994, p.46-47), o diagnóstico é primordialmente clínico e baseado na história da gravidez, do parto e da própria criança. Este pode ser realizado mais imediatamente, com base em dados e exames que se fizerem necessários. Já o prognóstico da deficiência motora causada pela paralisia cerebral apresenta maior complexidade, por não permitir um relatório com a mesma infalibilidade, haja visto que diagnosticar seqüelas é prever a reparação em termos de reabilitação educacional (BOBATH; BOBATH, 1989). É importante ressaltar que, quando ocorrem distúrbios associados à disfunção motora sem associação de outras deficiências, as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro se encontram freqüentemente intactas (BASIL, 1995; RIBEIRO, MIRANDA; SILVA, 1995).

As lesões encefálicas ocorridas durante a constituição, maturação e organização do sistema nervoso central, além das seqüelas diretas (alteração ou perda de funções concretas), produzem seqüelas mais generalizadas devido à influência da lesão sobre o andamento global da maturação neurológica da pessoa (BASIL, 1995). Em decorrência direta da lesão cerebral, são gerados distúrbios no desenvolvimento motor (controle postural, cambaleio, manipulação, etc.) (BOBATH, 1990 p.1) em maior ou menor gravidade. Segundo Bobath e Bobath (apud BASIL,1995, p. 257), a lesão cerebral afeta o desenvolvimento motor em duas vertentes, a saber: a) a interferência na maturação normal do cérebro acarreta um atraso no desenvolvimento motor; b) a incapacidade de inibição das alterações no desenvolvimento motor devido à presença de esquemas anormais de atitude e movimento, já que persistem modalidades de reflexo primitivas, estereotipadas ou generalizadas.

Basil (1995, p.257) defende que, quanto ao desenvolvimento cognitivo, é difícil falar de caracterizações específicas derivadas diretamente da lesão cerebral. Geralmente, se não houver outros distúrbios associados (deficiência mental, por exemplo), as anomalias ou atrasos “passíveis de observação” são uma consequência do déficit motor que altera as possíveis experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico como social, podendo

afetar seu sentido de auto - eficácia e, conseqüentemente sua motivação e disposição para a aprendizagem.

As lesões cerebrais produzem, quase sempre, alterações no aspecto motor expressivo da linguagem, sendo característicos os distúrbios no desenvolvimento da fala e da linguagem. As conseqüências destes distúrbios são variáveis, podendo alterar a inteligibilidade da linguagem falada (disartria), ou impedi-la por completo (anartria). Em não ocorrendo outros problemas associados, a compreensão da linguagem pode desenvolver-se corretamente.

O desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral pode sofrer influência das suas dificuldades de interação com o mundo físico, bem como daquelas no desenvolvimento da linguagem. Sem dúvida, a linguagem, como afirmam Vygotsky (1993) e Oliveira (1998), é uma função instrumental de máxima importância para a construção do conhecimento, sendo, portanto, necessário propor uma intervenção eficaz quando há qualquer limitação ou alteração das habilidades lingüísticas.

2.2.2. Afasia

A afasia é uma associação de sintomas relativos ao mecanismo cerebral decorrente da perda total ou parcial da expressão “por meio de sinais acústicos, visuais, motores” e/ou compreensão devido a prejuízos da linguagem no córtex cerebral (LAMÔNICA e CALDANA, 2007). Esse transtorno comunicativo pode ser oriundo de danos cerebrais e ou de acidente vascular cerebral (AVC)/ acidente vascular encefálico (AVE). Dentre as possíveis causas de AVC e/ou AVE, estão os casos de embolia, enfarte, trombose, aneurisma, ferimentos na massa encefálica oriundos de quedas ou armas de fogo. Doenças degenerativas também podem ser causa de alterações da linguagem, sendo que os sintomas dessas alterações diferem daqueles que ocorrem num cérebro sadio (JAKUBOVICZ e MEINBERG, 1992).

A lesão neurológica, causada por um dos motivos citados acima, altera o processo de significação em um dos níveis lingüísticos com repercussão em outros, e pode ser percebida como sendo expressiva (relativa a conteúdos declarados de forma escrita), oral-compreensiva (quando está ligada à recepção da mensagem escrita ou falada) ou como ambas (OLIVEIRA, 2007). Ou seja, além da perda da possibilidade de estabelecer comunicação através de palavras, a afasia torna o indivíduo inábil para lidar com símbolos e elementos lingüísticos, dos quais decorre “uma ruptura da organização individual da linguagem”; fator dificultador da ação desse sujeito sobre seu ambiente social (LAMÔNICA e CALDANA, op. cit.)

No que se refere à reabilitação fonoaudiológica dos pacientes com afasia, Couto (*apud* LAMÔNICA e CALDANA, op. cit) declara ser este um processo complexo e longo. O autor ressalta, ainda, a ineficiência da intervenção clínica de abordagem terapêutica tradicional, por esta se concentrar mais na “própria mensagem de entrada e saída” (op.cit. p.96) do que no uso contextualizado. Couto (op.cit.) sugere o uso de sistemas de comunicação alternativa para estabelecer a comunicação funcional como estímulo à linguagem e afirma que as estratégias de comunicação alternativa podem, ainda, ser de extrema utilidade no tratamento de pessoas com afasia pela possibilidade de auxiliar na reorganização das funções comunicativas e dialógicas perdidas. Albert (*apud* LAMÔNICA e CALDANA, op cit.) também aponta a utilização dessas estratégias como favorecedoras do desenvolvimento do processo comunicativo e da sua permanência para a organização dessas atividades dialógicas e comunicativas.

2.2.3. – Deficiência intelectual

Intensas discussões vêm sendo travadas a fim de se estabelecer um termo que descreva com exatidão o que é deficiência mental. Essa preocupação é devida ao fato do termo “deficiência mental” ser genérico demais para abranger todos os diferentes níveis de comprometimento e etiologias dos indivíduos acometidos pela mesma. Soma-se a isso, a necessidade de obter-se um termo que não faça alusão a nenhum estigma, ou que a conotação seja menos estigmatizante. Nesse sentido, o termo “déficit intelectual” foi cogitado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Entretanto, concluiu-se que o termo é ambíguo, uma vez que um indivíduo sem escolaridade quando inserido numa comunidade letrada pode ser considerado com déficit intelectual. Um outro termo alternativo sugerido é “déficit cognitivo”, o qual também parece ser inadequado, haja vista que a deficiência mental não abrange somente o aspecto cognitivo. (FONTES, PLETSCHE, BRAUN e GLAT, 2007). Apesar da compreensão da limitação do termo, como acima exposto, neste trabalho será utilizado o termo deficiência intelectual.

A deficiência intelectual²⁰ é uma incapacidade do indivíduo caracterizada por limitações tanto funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Segundo a *International Classification of Functioning, Disability, and Health*, “uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo”.(2001, *apud* AAMR, 2006, p. 48). A *American*

²⁰ No documento citado, o termo definido e utilizado é **retardo mental**, entretanto neste trabalho utiliza-se a nomenclatura deficiência intelectual.

Association on Mental Retardation (AAMR) aborda essa deficiência de forma multidimensional, conceituando-a mais amplamente quanto ao comportamento e ênfase nas necessidades de apoio do indivíduo. Essa abordagem inclui: a) a existência da deficiência como condição incapacitante, b) consideração da “participação, das interações e papéis sociais, c) consideração da condição de saúde da pessoa, d) os ambientes e sistemas de apoio adequados visando facilitar sua independência, bem como e) um perfil dos apoios necessários com base nos fatores anteriormente mencionados.

Nesse contexto são consideradas cinco dimensões, a saber: I) Habilidades Intelectuais; II) Comportamento adaptativo-habilidades conceituais, sociais e práticas; III) Participação, Interações e Papéis sociais; IV) Saúde e V) Contexto. Neste trabalho vamos nos ater às dimensões II, III e V apresentadas pela AAMR (2006 p. 52- 56).

Dentre as três habilidades do comportamento adaptativo pode ser sinalizada a relação da linguagem à habilidade conceitual como já dito, uma das “limitações no funcionamento individual” representando uma desvantagem substancial para o indivíduo com deficiência intelectual. Dentro desse quadro, pode-se avaliar o comprometimento que esse fator pode gerar, pois

“No processo de mediação do indivíduo com seu meio social, a linguagem é instrumento relevante ao amalgamar as pessoas a uma cultura e assume, portanto, papel precípua na construção do homem. Através da linguagem informações, necessidades, sentimentos e/ou desejos podem ser transmitidos e recebidos pelos indivíduos através do tempo e do espaço, propiciando que cada pessoa transcenda suas experiências” DANELON (2003).

Entretanto, apesar da AAMR (2006, p.56), referir-se à deficiência intelectual como um estado particular de funcionamento do cérebro, que é multidimensional, sinaliza que este pode ser afetado positivamente pelos apoios individualizados. Entendendo a linguagem ligada à habilidade conceitual, pode-se afirmar que é possível à pessoa transcender às suas experiências e estabelecer elos de ligação mais fortes nos ambientes sociais dos quais faz parte. Os ambientes sociais positivos estimulam as potencialidades do indivíduo, havendo maior probabilidade dos indivíduos com deficiência intelectual experimentarem a participação e as interações-Dimensão III. Quanto ao contexto (Dimensão V), no documento é ressaltada a relevância do indivíduo com deficiência intelectual participar, interagir e assumir seus papéis sociais na sociedade. O contexto tem relação com as “condições nas quais as pessoas vivem o seu cotidiano”

Dessa forma, ao retomar Fontes, Pletsch, Braun e Glat (2007), é possível sinalizar que, ao lidar com alunos com deficiência intelectual no ambiente escola é mister considerar que o

ritmo de aprendizagem, assim como o tempo gasto para a execução das tarefas solicitadas, serão maiores do que o necessário para seus pares da mesma faixa etária que não apresentam deficiência; que a capacidade de abstração e generalização é mais restrita, podendo apresentar maior dificuldade para formulação de conceitos e memorização. Contudo, estes fatores não representam obstáculos intransponíveis, pois essas habilidades podem ser desenvolvidas durante seu convívio nesse ambiente.

Em suma, a literatura tem apontado para a necessidade do estabelecimento de códigos de comunicação como um dos requisitos para a ação educacional de qualidade. Entretanto, a dificuldade de comunicação é um entrave bastante consistente na interação de grande contingente de pessoas com deficiência, seja por “déficits cognitivos e comprometimentos na sua estrutura de linguagem ou por alterações nos mecanismos neuromotores de fala” (LEANDRO, 2007). No bojo desta compreensão, têm sido direcionadas muitas pesquisas (YODER; WARREN, 1998; SEVICIK; ROMSKI, 1997) buscando estabelecer intervenções possíveis que auxiliem esses indivíduos a percorrerem as etapas necessárias ao estabelecimento da linguagem, da organização do pensamento, bem como da socialização.

A seguir, é proposta a inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada como estratégia mediadora para esse estabelecimento de códigos de comunicação quando a pessoa com deficiência está incapacitada temporária ou permanentemente de comunicar-se pela fala.

2.3 – A Comunicação Alternativa e Ampliada como estratégia de mediação significativa

Deste ponto em diante, vamos tomar por empréstimo alguns dos conceitos circulantes no âmbito educacional para disseminá-los nas demais ambiências das quais o indivíduo participa, posto que os grupos sociais, majoritariamente, têm no cerne do seu existir a função de “educar” o sujeito social.

O objetivo educacional volta-se para desenvolver as potencialidades do educando e, conseqüentemente, promover sua auto-realização através da superação, minimização ou compensação de suas especificidades, buscando sempre inseri-lo no ambiente social. Inclusão remete à inserção, à oferta de poder conviver no mesmo espaço físico; entretanto, a escola inclusiva precisa oferecer trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas, bem como garantir ajudas e apoios necessários às trocas significativas. (CARVALHO, 2004).

Muitos são os excluídos além daqueles com deficiência. O que se pretende no paradigma de educação inclusiva é garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos nela inseridos. Para tal, a remoção de barreiras, intrínsecas ou extrínsecas aos alunos, é objetivada como possibilidade de acessibilidade e de apoio, com vistas a efetivar as ações de sucesso não só no acesso e no ingresso, mas principalmente na otimização da permanência. (CARVALHO, 2004)

A caracterização das barreiras, etapa constituinte de um processo avaliativo, aponta para a identificação e implementação de transformações necessárias (HOFFMANN, 1993). Segundo Carvalho (2004), “a remoção de barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e do aprender a viver junto²¹”. Remover barreiras para a aprendizagem e para a participação está associado à busca da garantia de condições que potencializem a construção do conhecimento, as interações sociais, bem como as interações que se estabelecem entre indivíduo e objetos do conhecimento na diversidade. Torna-se imprescindível conhecer o desenvolvimento da criança para estimulá-la e provocar seu avanço. São necessárias ofertas de condições que incentivem e otimizem o processo educacional, em especial para as pessoas que de antemão têm alguma deficiência nesta área. Infelizmente, com frequência, a escolha e uso espontâneo de ações comunicativas não são eficazes em pessoas com deficiência na fala. Se não houver como afetar ou ser afetada por um interlocutor de uma forma específica, isto comprometerá sua interação com as pessoas e/ou objetos. Sua intencionalidade não será compreendida podendo ser esvaziada também em seu desejo, tendo como resultado o comprometimento social e educacional. Ela precisa ser introduzida a algum meio que a oportunize um uso eficaz de um código lingüístico que propicie a interação efetiva.

OLIVEIRA e CHUN (2007) ainda destacam a presença da linguagem mesmo na ausência ou comprometimento da oralidade e apontam a relação direta oralidade/ linguagem como equívoco freqüente quando se trata de sujeitos sem fala articulada. Sem a comunicação, as interações ficam limitadas, e, por este motivo, é importante o uso de estratégias para desenvolver as competências comunicativas daqueles que não tem comunicação funcional (SAMESHIMA E DELIBERATO, 2007). Numa perspectiva sócio - interacionista, o emprego de estratégias para o estabelecimento da comunicação é fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo. Pessoas que necessitam de um instrumento alternativo para expressar-se ou para constituir a linguagem, integram o grupo que pode ser beneficiado pelo

²¹ Quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação do século XXI

uso dos recursos dos sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada²².(CAA) (FARHAT, 2007; REILY, 2004; PAULA, 1998). A *Comunicação Alternativa* é um processo que visa prover um substituto para a fala e a *Comunicação Ampliada* visa ampliar e/ou complementar as habilidades já existentes da fala. (LLOYD *apud* PAULA, 1998).

A CAA traz no seu bojo uma área de conhecimento que começou a ser desenvolvida no final dos anos 50 e início dos anos 60 para atender a indivíduos que não conseguiam desenvolver habilidades de comunicação oral (MACEDO, DUDUCHI; CAPOVILLA APUD PAULA, 1998). Compostos por estratégias que complementam ou substituem a linguagem falada, permitindo que a comunicação se estabeleça, os sistemas de CAA são “sistemas alternativos baseados em sinais/ símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários” (NUNES, 2003, p.4) e abrangem desde gestos, vocalizações, expressões faciais, direção do olhar, pranchas com alfabeto ou símbolos gráficos (fotografias, gravuras e/ou desenhos) (SAMESHIMA E DELIBERATO, 2007) até sofisticados sistemas computadorizados que sintetizam e digitalizam a fala (GLENNEN, 1997). Dessa forma a comunicação alternativa e ampliada possibilita tanto a promoção e apoio à fala bem como, a garantia de formas alternativas de comunicação para indivíduos que não produzem linguagem oral espontaneamente (VON TETZCHNER, 1997), posto que em sistemas de comunicação alternativa e ampliada há a possibilidade do uso integrado de recursos, estratégias e técnicas utilizadas com a finalidade de promover, apoiar ou substituir a comunicação.

Como exposto acima, pode-se afirmar que a Comunicação Alternativa e Ampliada é simbólica, definindo-se por símbolo tudo o que é utilizado para representar o pensamento. Nesse sentido, objetos reais, desenhos, figuras, palavras, dentre outros, que forem utilizados para essa representação, passam a figurar como símbolos quer de objetos, ações, relações ou conceitos. Como já visto, sob o ponto de vista dos desenvolvimentos lingüístico e cognitivo, o símbolo pode servir como uma “representação interna ou mental do mundo”, quer dizer, é uma “fusão interna entre a forma física do objeto e seu correspondente significado semântico” ou ainda como “meio ou veículo externo empregado pelo indivíduo para expressar sua representação interna do objeto” (NUNES, 2003, p. 5). Segundo von Tetzchener e Martinsen (2000), os símbolos da CAA podem ser categorizados em gestuais, gráficos e tangíveis. Os gestuais englobam, além da língua gestual de surdos, os outros signos realizados com as mãos. Os gráficos abrangem todos os signos produzidos graficamente (Ex BLISS, PIC_

²² Como já citado, o termo Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma proposta da tradução do inglês Augmentative and Alternative Communication (AAC). Há circulação no campo científico de outras terminologias propostas: Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Neste trabalho será utilizado o termo Comunicação Alternativa e Ampliada.

apresentados adiante). Os tangíveis podem ser designados como táteis, apresentando formas ou texturas. Alguns deles são elaborados para pessoas com deficiência visual.

O termo CAA engloba recursos naturais ou desenvolvidos com finalidades educativas ou terapêuticas, que envolvem mecanismos de expressão diferentes da palavra articulada; definindo, então, um sistema destinado à comunicação. As estratégias de comunicação alternativa podem ser divididas em: *sem ajuda* e *com ajuda*. Nas estratégias *sem ajuda*, a pessoa usa o próprio corpo para comunicar. Nesse caso, o sujeito utiliza a comunicação expressiva e indicativa (vocalizações, gestos, língua de sinais, aceno com a cabeça, direção do olhar, etc.). Reily (2004) detalha as estratégias onde o sujeito utiliza o próprio corpo para comunicar em gestos faciais, manuais e corporais que normalmente acompanham a fala quando não há comprometimento da oralidade. Inclui nesta categoria os gestos particulares, indiossincráticos, que são estabelecidos e compreendidos por poucos interlocutores quando da comunicação de necessidades cotidianas, bem como os sistemas de sinais manuais e corporais compostos de palavras-chave. Estes sistemas têm a estrutura da língua oral e finaliza com a língua de sinais como língua autônoma, por possuir uma estrutura gramatical plena.

Nas estratégias *com ajuda*, faz-se necessário o uso de instrumentos e ferramentas para comunicação, além do próprio corpo. Reily (op cit) indica objetos físicos e formas de comunicação visual como instrumentos - base na elaboração de sistemas. Dentre estes: a) objetos reais ou miniaturas e brinquedos (signos tangíveis); b) fotos, desenhos, ilustrações (imagens - plano bidimensional); c) sistemas arbitrários de natureza figurativa ou pictográfica (PIC, PCS, PECS); d) sistemas logográficos (Bliss e Rebus) - Formas gráficas com símbolos que denotam alto grau de convenção e abstração; e) escrita ortográfica.

Nas estratégias com ajuda, onde há utilização de recursos tecnológicos, os instrumentos de comunicação alternativa usados são conhecidos como *low - tech* (uso de lápis e papel, prancha com símbolos ou desenhos, etc.) e, como *high- tech*, os instrumentos mais sofisticados tecnologicamente (pranchas eletrônicas, sintetizadores de voz, computadores, programas com recursos de multimídia, etc.), que podem ser classificados como *dedicados* ou *não dedicados*.

Instrumentos *dedicados* são aqueles desenvolvidos para serem usados exclusivamente como meio de comunicação alternativa, ou seja, tanto *software* como *hardware* são desenvolvidos com características essenciais para comunicação. Instrumentos *não dedicados* são aqueles desenvolvidos para outras finalidades, mas que podem sofrer adaptações para serem usados como sistemas de comunicação alternativa. Computadores do tipo *desktop* ou

laptop são freqüentemente utilizados como instrumentos de comunicação alternativa *não dedicados* (MACEDO; CAPOVILLA; DUDUCHI; GONÇALVES, 1998).

Dentre os sistemas de CAA mais conhecidos estão: o Sistema de Símbolos Bliss (HEHNER, 1980), o Pictogram Ideogram Communication System – PIC (MAHARAJ, 1980) e o Picture Communication Symbols – PCS (JOHSON, 1981) (vide anexo 2.1), os quais se apresentam, tradicionalmente, na forma de pranchas (PAULA, 1998). Inicialmente concebido como meio de comunicação para as crianças com dificuldades de linguagem, o sistema Bliss tem ainda sido utilizado por alguns portadores de paralisia cerebral sem déficits cognitivos. Mais do que um sistema de comunicação, o Bliss é considerado um sistema de linguagem. O alto poder generativo de seus símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários permite modular um dado significado (MACEDO, CAPOVILLA, DUDUCHI; GONÇALVES, 1998). É possível citar como exemplo a combinação entre os símbolos “pessoa” “dar” e “conhecimento” tendo como resultado o símbolo “professor”. Devido à sua natureza recombinação, os 1600 símbolos, permitem múltiplas possibilidades de comunicação ao usuário (CAPOVILLA, 1994).

Os sistemas PIC e PCS são destinados a pessoas cujas habilidades cognitivas não possibilitam a utilização de um sistema tão complexo e abstrato como o sistema Bliss (MACEDO, CAPOVILLA, DUDUCHI; GONÇALVES, 1998). O sistema PIC (MAHARAJ, 1980) é composto por 400 pictogramas que correspondem a figuras brancas estilizadas sobre um fundo negro, com a palavra escrita impressa acima do desenho. Dividido em 25 categorias conceituais (pessoas, partes do corpo, etc.) tem a prioridade de estimular habilidades perceptuais e cognitivas, com vistas a facilitar a escolha pelo sujeito (NUNES, 2003).

Assim como o PIC, o PCS é um sistema pictográfico formado por imagens e desenhos, ambos estabelecendo uma relação bem transparente entre o símbolo e aquilo que ele representa. Desse modo, os sistemas lingüísticos são mais apropriados às necessidades dos alunos com maior desenvolvimento cognitivo e, os sistemas pictoriais mais adequados aos demais usuários (MACEDO, DUDUCHI; CAPOVILLA, apud PAULA, 1998, p.7-8). Formado basicamente por figuras que indicam substantivos, pronomes, verbos e adjetivos, o PCS envolve desenhos em forma estilizada, divididos em 32 categorias semânticas. Pela facilidade de reconhecimento de suas 3000 figuras, é um dos sistemas mais utilizados, sendo indicado, inclusive, para o trabalho com crianças pequenas. Além da vantagem da iconicidade, o PCS, assim como o BLISS, possibilita a criação de recursos de baixa tecnologia.

O sistema *Picture Communication Symbols* (PCS), desenvolvido por Roxana Mayer Johnson (1980), contém desenhos simples, de fácil reconhecimento do significado, com a possibilidade de acréscimo de fotografias, figuras, números e alfabeto. Por auxiliarem na compensação de déficits de memória, além de proporcionarem possibilidade de adequação de expressões e organizações frasais, os símbolos são apontados como adequados para o atendimento das necessidades de indivíduos com alterações comunicativas “com léxico pobre e estrutura frasal curta” (LAMÔNICA E CALDANA, 2007, p.98). Como no sistema *Bliss*, há a divisão dos símbolos em categorias baseadas na função de cada palavra. Com a finalidade de facilitar a ordenação frasal, a cada categoria foi atribuída uma cor: amarela (pessoas e pronomes pessoais), laranja (substantivos), branca (miscelânea: artigos, conjunções, preposições, alfabeto, cores e noções de tempo), verde (verbos), azul (descritivos: advérbios e adjetivos) e rosa (expressões sociais) (ALMIRALL, 2001 *apud* LAMÔNICA E CALDANA *op. cit.*).

O *Picture Exchange Communication System* _ PECS (BONDY e FROST, *apud* WALTER, 2005) é um sistema de comunicação por troca de figuras que possibilita a aquisição da habilidade de comunicação dentro do contexto social e é especialmente usado para ensinar a crianças com autismo

Vale, ainda, citar como sistemas de alta tecnologia mais utilizados: o *ImagoAnaVox* (CAPOVILLA ET AL, 1995), o *Comunique* (PELOSI, 1999) e os sistemas de fala sintetizada ou digitalizada.

Composto por escrita gráfica, símbolos gráficos de diferentes sistemas, fotografias e desenhos (estáticos e dinâmicos) o *ImagoAnaVox* permite a sonorização, com voz digitalizada, das sentenças elaboradas com pictogramas ou palavras escritas. Possui opções de acesso tais como varredura automática, tela sensível ao toque e *mouse* adaptado. Também com opções de acesso (teclado do computador, *mouse* e acionadores de sopro e de voz), o *Comunique* funciona por meio de varredura, onde a velocidade é regulada em consonância com o usuário. O sistema com figuras, letras, palavras e frases foi desenvolvido para auxiliar a comunicação de pessoas com dificuldades motoras graves.

Esses sujeitos com deficiência e/ou seus interlocutores podem lançar mão de estratégias para selecionar o símbolo desejado. Três técnicas são citadas por LAMÔNICA e CALDANA (*op. cit.*): seleção direta, varredura ou codificação e serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 02- Técnicas para seleção de símbolo de CAA	
TIPO	PROCEDIMENTO DE SELEÇÃO
Seleção direta	Sujeito aponta ou toca o símbolo com alguma parte do corpo ou objeto de apoio (ex: ponteira, feixe de luz).
Varredura	Uma segunda pessoa (facilitador) vai apontando “os símbolos de modo sistemático e contínuo’ até que o sujeito sinalize com um código combinado previamente (ex: movimentação de alguma parte do corpo- piscar os olhos, mudança de direção do olhar, mudança postural)
Codificação	Para indivíduos com maior compreensão e abstração, há a possibilidade de sinalizar numa prancha-mestra composta de códigos elaborados com letras e números combinados(função de índice) Os códigos indicam para outra prancha específica com o símbolo que o sujeito deseja. É possível substituir este tipo de prancha por pastas tipo catálogo, álbuns, caderneta ou outro formato de apresentação dos símbolos conforme características do usuário.

A utilização da CAA tem se ampliado à medida que, nas últimas décadas, os estudos com esses recursos têm se difundido nos círculos acadêmicos (VON TETZCHNER, ET AL, 1999; NUNES, 2007). No Brasil, as universidades de São Paulo (USP, UNESP de Marília, UFSCar, UNICAMP), do Espírito Santo (UFES), de Maringá (UEM), de Santa Maria (UFSM), do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Rio de Janeiro (UERJ) podem ser citadas como exemplos de espaços acadêmicos nos quais há pesquisas em andamento envolvendo a CAA.

Com financiamento pelo CNPq, FAPERJ e UERJ, o grupo de pesquisa inserido na Linha de Pesquisa Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ iniciou, em 1995, uma série de mais de 20 investigações sobre a normatização de Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, iconicidade e uso funcional de sistemas de CAA e processos da memória de trabalho de jovens com paralisia cerebral (NUNES, CAPOVILLA, NUNES, ARAÚJO, NOGUEIRA, PASSOS, BERNAT, VALÉRIO, MAGALHÃES, MADEIRA E PAULA, 1997).

A seguir, serão citados alguns dos estudos realizados por integrantes desse mesmo grupo, que focalizaram: a) ensino do uso da CAA através das estratégias do ensino naturalístico e da interação responsiva a crianças e jovens com paralisia cerebral (PAULA, 1998; ARAÚJO, 1998) e autismo (NUNES, 2000), b) interação de usuários de CAA e seus interlocutores (NUNES, TUBAGI, CAMELO, MAGALHÃES, ALMEIDA E PAULA, 2003), c) interação de alunos não oralizados e seus professores na escola (SOUZA, 2000), d) efeitos de programa de professores para introduzir CAA nas escolas (PELOSI, 2000; PELOSI, 2008;

OLIVEIRA, 2003; ALENCAR, 2003), d) desenvolvimento da leitura e escrita em usuários de CAA (NUNES, TUBAGI, ALMEIDA, CRUZ, RODRIGUES, RENTE, LIMA, OLIVEIRA E ALENCAR, 2002), e) uso da CAA em família (LACERDA, 2001; GUEDES, 2008), f) CAA e afasia (OLIVEIRA, 2007) . Esse grupo de pesquisas contribui com o campo e, mais especificamente, com esta pesquisa, no sentido de fundamentar e indicar as possibilidades de ação científica quanto ao uso do ensino naturalístico para pessoas com deficiência de comunicação; à interação dos usuários de CAA e seus interlocutores; à interação de alunos não oralizados e seus professores; ao uso da CAA em família e à possibilidade de uso dos recursos de CAA por pessoas afásicas.

2.4 Ensino Naturalístico e o resgate do estímulo à comunicação

Como visto, as habilidades pré-lingüísticas, juntamente com a comunicação estabelecida entre cuidador e criança, precedem as habilidades lingüísticas. Nessas trocas iniciais do indivíduo, a mãe (ou o cuidador) atribui significado e intenção comunicativa aos atos do bebê diante de vários comportamentos historicamente desenvolvidos, o que traz para o bebê informações/ ações que serão, aos poucos, entendidas como comunicativas. Ao experienciar as conseqüências de sua ação em forma lingüística (fala), a criança tende a perceber a possibilidade de controlar o ambiente, satisfazendo suas necessidades imediatas. Desta forma, são estabelecidos o uso e as funções da linguagem. (WARREN; ROGERS – WARREN, 1985).

A linguagem pode ser concebida como um sistema formado por três dimensões: “a Semântica, a Sintaxe, a Pragmática” (CUNHA, 1996, p.4). Após priorizar, na década de 60, a forma (sintaxe) e o conteúdo (semântica), atualmente, as investigações sobre linguagem têm deslocado seu interesse para a pragmática. Do interesse na competência lingüística²³, o foco dos estudos voltou-se para a competência comunicativa (CUNHA, 1996), que está relacionada à habilidade de produzir ou compreender sentenças pertinentes ao contexto no qual elas emergem e engloba a chamada linguagem funcional (WARREN e ROGERS- WARREN, 1985).

O princípio da aquisição da linguagem funcional foi descrito por Nelson (*apud* REICHLE, MIRENDA, LOCKE, PICHÉ e JONSTON, 1992). O autor supõe que a explosão do vocabulário é acompanhada pelo uso freqüente da pergunta: “*o que é isto?*”. O

²³ O conhecimento que o falante deve ter para falar e compreender a linguagem.

direcionamento para querer saber “*o nome das coisas*” reflete a sólida consciência que a criança adquire de que as “*coisas têm nome*”. Para estabelecer “*o nome das coisas*”, cada língua, na forma oral, tem seu próprio conjunto de sons específicos, que obedecem a regras, ou seja, há um sistema de combinação de sons em unidades dotadas de significado: o signo ou a palavra. A partir da experiência direta com a utilização da palavra, sua função é estabelecida, sendo concomitantemente reforçada pelas conseqüências desse uso (CUNHA, 1996).

Muitas pessoas com deficiência não conseguem estabelecer uma linguagem funcional, nem uma forma efetiva de comunicar-se com outras pessoas. Assim, uma alternativa para instalar e/ou ampliar a comunicação é o ensino naturalístico. Abordagem de fomento às habilidades comunicativas e lingüísticas pautada numa proposta de interação muito próxima ao desenvolvimento das interações iniciais do indivíduo, o ensino naturalístico destaca o controle intencional do ambiente pelo sujeito. Nele é proposto o aproveitamento/fomento de oportunidades da pessoa emitir verbalizações, com vistas à construção de linguagem funcional. O estabelecimento dessa linguagem funcional, ou seja, de linguagem utilizada nas interações comunicativas que afetam o ouvinte de forma específica e intencional, é ressaltado pela abordagem naturalística, a qual pode ainda ser utilizada para tornar a criança mais responsiva (NUNES, 1992 p.76).

Proposta primeiramente por Hart e Rogers–Warren (1978), a abordagem naturalística refere-se a um modelo geral de intervenção em linguagem²⁴ (NUNES, 1992) e surgiu como tentativa de superação dos entraves da abordagem denominada didática, cujas sessões possuíam como características a estrutura bem definida e a condução, majoritariamente, feita em sala de terapia (WARREN; KAISER, 1988). Durante a intervenção, uma ênfase maciça era dada ao ensino do vocabulário, sintaxe e morfologia. Nunes (1992) identificou na literatura as limitações dos procedimentos dessa abordagem tradicional: a) atenção reduzida à dimensão pragmática da linguagem - uso e função; b) dificuldade na manutenção da atenção e interesse da criança durante as sessões; c) defasagem entre os níveis de comunicação da criança e do professor; d) dificuldade da criança iniciar as interações verbais; e) as situações de treinamento guardavam pouca semelhança com as situações cotidianas nas quais a linguagem se estabelecia; f) dificuldades de generalizar as habilidades lingüísticas aprendidas para situações novas e apropriadas de comunicação. (DANELON, 2003).

²⁴ Inclui diversos programas, tais como: ensino transacional, ensino por conversação, ensino orientado para a criança, abordagem desenvolvimentista interativa, intervenção pragmática e abordagem da competência comunicativa.

Diferenciada em suas características da abordagem didática, a naturalística enfoca a seleção prévia das habilidades de comunicação e linguagem e uma seqüência de dicas verbais específicas, que são empregadas para favorecer o uso dessas habilidades pelo sujeito (WARREN, 1991 *apud* CUNHA, 1996). Vale ressaltar que, apesar desta abranger diversos e diferentes programas de intervenção com técnicas específicas, há três aspectos comuns que norteiam sua filosofia. O primeiro deles é o entendimento do ambiente natural como local propício ao ensino das habilidades de linguagem e comunicação. A partir dessa premissa, os procedimentos da intervenção são “diluídos” ao longo das interações da pessoa com o seu ambiente e a mediação deve ocorrer no contexto das interações verbais rotineiras. O segundo aspecto é o foco no interesse e na atenção da pessoa para orientar a condução dos procedimentos por seu interlocutor; o terceiro, é relativo à mediação da forma e conteúdo da linguagem, onde as intervenções ocorrem no contexto de uso normal da linguagem (NUNES, 1992, 1997).

Este conjunto de estratégias de intervenção em linguagem visa a aumentar a freqüência da interação do sujeito com pessoas e objetos do seu ambiente, busca desenvolver a capacidade de produção e compreensão de enunciados verbais adequados ao contexto no qual são produzidos, bem como ressalta a necessidade do compromisso com a generalização da aprendizagem, a fim de que a pessoa seja capaz de utilizar as habilidades comunicativas em diferentes situações cotidianas (NUNES, 1992; NUNES, 1997; PAULA, 1998).

Entre os procedimentos do ensino naturalístico favorecedores do processo de aquisição de linguagem em pessoas com deficiência, vamos destacar: Arranjo Ambiental, Modelo dirigido à criança, Mando Modelo, Espera, Ensino Incidental e Comentário Sistemático (NUNES, 1992).

O *Arranjo Ambiental* consiste na organização do ambiente, de forma a favorecer a comunicação. Com esta finalidade, objetos de interesse da criança devem estar à sua vista, mas fora de seu alcance. Para conseguí-los, é necessário que sejam solicitados verbalmente pela criança.

Exemplo²⁵:

Havia uma prateleira sobre a qual estavam dispostos jogos de montar. Os jogos estavam fora do alcance das crianças.

²⁵ Os exemplos meramente ilustrativos, são parte integrante da pesquisa de DANELON, 2003

Larissa²⁶ olha um jogo que está num pote transparente sobre a prateleira, Mônica percebe a atenção dela voltada para o pote de jogo:

Mônica: “Ah, você quer o jogo!”. Pega o jogo e fala para Larissa: “*Jogo*”

Larissa: “*go*”

Mônica sorri e dá o jogo para Larissa.

O procedimento *Modelo dirigido à Criança* é entendido como um dos mais importantes do ensino naturalístico. Tem os objetivos de estabelecer a habilidade de tomar a vez, fomentar a imitação generalizada e instalar o vocabulário básico. Para favorecer a comunicação, há, inicialmente, a organização do ambiente (arranjo ambiental), ou seja, os elementos de interesse da criança estão à sua vista, mas fora de seu alcance. A solicitação da criança vai sendo, então, mediada. Neste procedimento, é necessário estabelecer a atenção conjunta com a criança, focalizando a atenção dela ou chamando sua atenção para algo; é oferecido o modelo verbal referente ao objeto de interesse, para que a criança o imite. Caso isso ocorra, deve ser feita a expansão da resposta verbal da criança, oferecendo assim um modelo verbal mais complexo e, aí, entregar o objeto à criança. Caso a criança não responda, a atenção conjunta deve ser estabelecida novamente, e será oferecido, outra vez, um modelo verbal (*feedback corretivo*). Aguarda-se, então, a resposta da criança. Ainda que a criança não reproduza o modelo, após essas tentativas, o objeto será oferecido à criança com o modelo correto.

Exemplo:

Jonatan: “*O que você está fazendo Larissa?*”

Larissa: “*Cola*”

Experimentadora: “*Você está colando, colando o que?*”

Larissa: Passa cola no papel

Experimentadora: “*Papel coral*”

Jonatan: “*Cor de abóbora.*”

Larissa: “*bóba*”

} modelo

²⁶ nomes fictícios

O procedimento *Mando-modelo* foi elaborado por Rogers–Warren e Warren (1980) para favorecer o ensino da linguagem em crianças que tinham baixa frequência de iniciativas de interação. Os objetivos eram: estabelecer a atenção conjunta como um sinal para a verbalização a partir de solicitação ou instrução verbal; oferecer à criança um modelo de resposta verbal diante de determinada situação e, ainda, fomentar na criança a responsividade às diversas dicas verbais proferidas pelo adulto (KAISER, ALPERT; WARREN, 1987, *apud* Paula, 1998). O *Mando-modelo* objetiva estabelecer a atenção conjunta como um sinal para a verbalização. Seu encaminhamento é próximo ao modelo dirigido à criança. Após o estabelecimento de atenção conjunta, deve ser pedido à criança que solicite, descreva ou nomeie o objeto desejado ou que seja o foco da interação, verbalmente.

Exemplo:

Mônica: “*E agora, aonde você vai?*”

Larissa: Olha direção ao cavalete e aponta

Mônica: “*Ah! Você quer ir no cavalete?*”

Larissa: “*É*”

Mônica: “*Então fala, cavalete*”

Larissa: “*lete*”

Mônica: “*Pode ir, pode ir no cavalete. Pega a folha e limpa o pincel direitinho.*”

De acordo com Warren (1991), o *Ensino Incidental* é um procedimento que se complementa ao mando-modelo. Neste, o adulto inicia a interação; naquele, a interação (verbal ou não verbal) tem início a partir da criança. Há, da parte do adulto, a exigência de uma resposta mais elaborada. O objetivo é potencializar a utilização de uma linguagem mais elaborada pela criança e aprimorar a capacidade de conversação dela sobre um tema específico. No *Ensino Incidental* é aproveitado um incidente do ambiente para possibilitar uma interação, na qual será introduzida uma nova habilidade verbal, solicitando que a criança produza uma emissão verbal um pouco mais elaborada.

Exemplo:

Larissa mostra o palhaço que está fazendo para a experimentadora.

Experimentadora: “*O que você está fazendo aí, menina?*”

Larissa: “*laço*”

Experimentadora: “*Que bonito o palhaço que você está fazendo, não é?*”

Larissa : “*É*”

Experimentadora: “*Então fala: Estou fazendo um palhaço bonito*”.

Larissa: “*laço itu*”

A comunicação envolve também o ato de iniciar a conversação. *Espera* é o quarto procedimento cuja finalidade é exatamente esse estímulo de iniciação da conversa. Nele, as dicas verbais do interlocutor são substituídas por elementos do ambiente que se tornam estímulos discriminativos para as respostas verbais da criança (HALLE, BAER; SPRADLIN, 1981 *apud* Paula, 1998). O procedimento de *Espera* requer habilidade daquele que está interagindo com a criança em identificar as ocasiões em que ela parece necessitar de um objeto ou alguma ajuda, sendo imprescindível que aquele aguarde a solicitação dela. Com a emissão verbal de solicitação do objeto em aproximadamente 15 segundos, o mesmo será entregue à criança.

Com o objetivo de prover suporte para a habilidade geral de conversação (NUNES, 1992), o *Comentário Sistemático* é o quinto e último procedimento. Consiste no adulto manter contato visual com a criança e comentar de forma sistemática sobre a atividade que ela está desenvolvendo no momento. Ela poderá ou não imitar a emissão verbal do seu interlocutor. Este procedimento pode servir como modelo, ou mesmo incentivo, à utilização de estratégias próprias de imitação espontânea para a emissão de novas palavras e formas de conversação normal (WARREN, 1991).

Exemplo:

Larissa pega papel e mostra para a experimentadora.

Experimentadora: “*Papel, papel*”

Larissa: Passa cola no papel e fala “*colá*”

Experimentadora: “*Você vai colarr? Colarr?*”.

Larissa cola o papel

Experimentadora: “*Tá colando papel verde, Larissa!*”.

Larissa: “*Vedi*” e olha para a experimentadora

Dos muitos estudos que apontam para a eficácia dos procedimentos do Ensino Naturalístico no estabelecimento de forma de comunicação funcional em crianças especiais (ver WARREN ; R. WARREN, 1985; KAISER, HEMMETER ; HESTER, 1997), vale citar as dissertações de mestrado de Cunha (1996), Ribeiro (1997), Araújo (1998), Paula (1998), Nunes (2000) e Danelon (2003)

Enfim, o ensino naturalístico é uma abordagem de intervenção em linguagem que valoriza o ambiente social do indivíduo e busca prioritariamente facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa. Para tal, é preciso que o foco de intervenção envolva, além da criança especial, seu grupo social. É imprescindível que o grupo social, no qual ela é elemento integrante, estabeleça uma ambiência propícia ao desenvolvimento da linguagem, mantendo expectativas constantes de sua comunicação nas interações que venham a ser estabelecidas. Nesse sentido, para pessoas com dificuldade de oralizar, o uso coordenado da abordagem naturalística com a comunicação alternativa e ampliada parece ser uma estratégia adequada.

2.5 Os ambientes interacionais e a qualidade nas mediações

Com a proposta da ação mediadora, nesta seção foi feito um levantamento sobre pesquisas e experiências diversas, não só decorrentes de teses ou dissertações, as quais foram desenvolvidas ou estejam em desenvolvimento que tenham foco nas interações e/ou os mediadores das interações com alunos com deficiência (prioritários/ focais). Majoritariamente, buscou-se apresentar trabalhos que tenham utilizado recursos de comunicação alternativa, procedimentos do ensino naturalístico ou ainda tratado sobre o contexto da comunicação de pessoas com deficiência.

Enquanto várias propostas estão preocupadas com os meios a serem utilizados, a desse estudo é tecer um olhar acerca da análise da importância da qualidade das mediações nas interações entre as pessoas com dificuldade de comunicação oral e seus interlocutores.

Pesquisas têm focado a atuação do professor de turma como a principal forma de interferir no contexto escolar inclusivo (ARANHA, 2004; MENDES, 2001; SANTOS, 2003; GUEDES, 2003). Contudo, os professores não podem ser considerados os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno com deficiência matriculado na rede de ensino. Outros olhares precisam ser lançados pelo cenário educacional, a fim de compreender os fios que entrelaçam as nuances da ação educacional, dita inclusiva (PLETCH, 2009). Muitos destes professores se queixam de falta de capacitação (NUNES, 1998), de incertezas,

da falta de recursos e de apoio técnico para lidar com seu alunado (LIMA e RAMOS, 2003; VALE e GUEDES, 2003). Pode-se inferir que os docentes são apenas uma das pontas do *iceberg*, constituído por diretrizes políticas, currículo e intervenção de outros atores do cenário educacional além da formação e ação do professor (PLETCH, op. cit.), ou seja, ele é muito maior e mais complexo do que apenas as estratégias dos profissionais quanto ao processo ensino-aprendizagem. Assim, muito tem sido tratado acerca do processo de aprender a ensinar, da necessidade de formação continuada de profissionais da educação, bem como da participação desses profissionais no processo de construção crítica de sua formação.

Sem dúvida, a qualificação docente é fundamental, mas não é o único pilar de sustentação de uma ação educacional inclusiva. Além do exposto acima, um outro pilar consistente, premissa do processo ensino-aprendizagem, é o estabelecimento da comunicação; fator crítico entre indivíduos impossibilitados, temporária ou permanentemente de articular a fala. Nesse sentido, os sistemas de CAA são uma possibilidade de intervenção eficaz (PAULA, 1998; NUNES, 2000; ARAÚJO, 1998; SOUZA, 2000; PELOSI, 2000, 2005, 2009; WALTER, 2005; OLIVEIRA, 2003; LACERDA, 2001), mas eles são meio. Entendendo que a mediação é o que estrutura a diferença (CANCLINI, 2005), o interlocutor é o elemento de extrema relevância na intervenção junto ao desenvolvimento da comunicação de pessoas não falantes (MANZINI e DELIBERATO, 2004); assim, pode-se inferir que a mediação intencional entre locutor e interlocutor²⁷ tende a propiciar a eficácia no uso da CAA (FARHAT, 2007), já que é possível ao mediador a utilização de símbolos como veículos para alcançar a realidade do indivíduo com deficiência;

“através disso estabelecer relações levando-o a exercer suas funções mentais superiores, ou seja, possibilitando-o categorizar, estabelecer relações, comparar, classificar e relacionar com outras situações de sua vida, passando da percepção imediata da realidade para relações mais complexas, abstratas”. (FARHAT, op cit, p. 249).

Entretanto, quando o olhar está voltado para a comunicação de usuários de recursos que apóiam a comunicação, há também outros fatores a serem considerados. O tempo é um deles. (DELIBERATO e ALVES, 2007). A conversa que necessita de outros recursos/sistemas de comunicação para se estabelecer, demora sempre mais do que se os participantes utilizassem apenas a fala. Nesse sentido, é imprescindível que o interlocutor falante saiba aguardar o tempo de resposta do parceiro não-falante (NUNES, 2003), a fim de que a

²⁷ Neste trabalho a pessoa com deficiência de comunicação funcional será tratada também como locutor e seus pares oralizados como interlocutores.

comunicação realmente ocorra, já que é necessário que o interlocutor receba a mensagem que o locutor com deficiência elaborou.

Quanto à estrutura das interações comunicativas, Lund e Light (2007) apontam estudos (ex. CLARKE e KIRTON, 2003; PENNINGTON e MCCONACHIE, 1999) sobre as interações entre interlocutores e indivíduos que usam CAA sinalizando a tendência delas ao formato “pergunta e resposta”; com viés para respostas do tipo sim/não ou com questões específicas. O que não figura como apoio para a comunicação expressiva da criança deficiente (VON TETZCHNER; BREKKE; SJØTHUN; GRINDHEIN, 2005). Ainda no artigo escrito por Lund e Light (op. cit), há citação dos estudos realizados por Light et al (1985); onde foi observado que pré-escolares usuários de CAA utilizaram funções comunicativas limitadas durante as interações naturais com seus cuidadores. Nesse estudo foi detectada a produção de grande variedade de funções durante contextos de elicitación, a qual, entretanto, ainda foi limitada. Mesmo nesses contextos, as crianças raramente faziam perguntas ou solicitavam esclarecimento. Este achado está fundamentado em outros estudos que também sinalizaram a raridade da emissão de perguntas por indivíduos usuários de CAA. Clarke e Kirton (*apud* LUND e LIGHT, op.cit.) comprovaram que crianças usuárias de CAA, com idade entre 07 e 16 anos, raramente utilizavam funções de solicitação durante as interações com seus pares. Muller e Soto (*apud* LUND e LIGHT, op.cit, p.2) também notaram que usuários adultos raramente usavam revezamento de turnos.

Von Tetzchner; Brekke; Sjøthun; Grindheim (op.cit.) apresentam um estudo acerca da inclusão de crianças em educação pré-escolar regular. No texto, são discutidas bases teóricas do desenvolvimento da linguagem e da inclusão e descritas algumas estratégias para garantir o *scaffolding*²⁸ no desenvolvimento da comunicação e da linguagem de crianças pré-escolares usuárias de comunicação manual e gráfica em ambientes escolares regulares. Os autores (op.cit) discutem acerca da melhor ambiência, inclusiva ou segregada. Apontam para aquela como uma boa opção, apesar dos sistemas de comunicação alternativos não serem as formas utilizadas usualmente por aqueles que não precisam delas para estabelecer comunicação. Nesse sentido, crianças que estão se apropriando da comunicação alternativa raramente têm oportunidade de testemunhar essa modalidade de mediação da interação sendo utilizada por seus pares e adultos em contextos significativos. O *input* da comunicação alternativa vai acontecer majoritariamente em “contexto de instrução direta e em participações de atividades escolares”.

²⁸ ou situação de suporte (ROGOFF, 1990, *apud* SEIDL DE MOURA, 1999)

Von Tetzchner; Brekke; Sjøthun; Grindheim (op cit) estruturam, ainda, comparação desta modalidade de estudo com aqueles que analisam a inserção de crianças provenientes de outros contextos lingüísticos, apontando o compartilhamento da língua como importante para o “brincar conjunto e outras formas de interação”. Para crianças “aprendizes” de sistemas de comunicação manual e gráfica, as interações que acontecem no ambiente de pré-escola oportunizam trocas comunicativas com outras crianças, desde que adaptados às suas habilidades e limitações; ou seja, as situações precisam ser estruturadas.

O critério básico para aquisição da linguagem é a criação de um *scaffolding* a partir de um ambiente competente. “A internalização das atividades culturais, parte essencial do desenvolvimento cognitivo e lingüístico se dá no compartilhar de um meio de comunicação e de conhecimentos culturais” (ROGOFF, 1990, *apud* SEIDL DE MOURA, 1999)

Apesar do objetivo final desse estudo ter sido que as crianças usuárias de formas alternativas de comunicação fossem capazes de interagir nas mesmas situações de crianças falantes, esse *scaffolding* não se estrutura naturalmente, sendo necessária a elaboração de situações específicas para apoiar a aquisição de sistemas de comunicação alternativa, que raramente se dão em ambientes comuns; isso gera *input* reduzido e poucas experiências comunicativas com os pares. Vale ressaltar que o vocabulário funcional é um dos fatores que afeta a responsividade das interações comunicativas.

O processo que envolve a comunicação de sujeitos provenientes de outros contextos lingüísticos, através de recursos de CAA, também foi estudado por McCord e Soto (2004) e será apresentado adiante, junto a outras pesquisas que focalizam o contexto familiar.

Outro fator que interfere nas interações comunicativas é apontado por Martins (2007), num estudo de caso. A autora sinaliza que uma pessoa com graves problemas motores, ou com dificuldades no processamento das informações sensoriais e cognitivas, apresenta um tempo de resposta mais lento, como já exposto, o qual pode estar associado à demora em compreender a informação, ao planejamento da ação ou à execução da resposta. O indivíduo necessita que o interlocutor saiba aguardar esse intervalo, absolutamente individual, para que a resposta apareça. Com frequência, esse intervalo não é respeitado, levando a uma conclusão equivocada de que não houve resposta. A autora ratifica, também, a relevância da comunicação e de seu estabelecimento²⁹, a partir da tríade “observação–interpretação–tempo”. *Observar* na busca de *interpretar* a resposta do sujeito com deficiência de forma mais

²⁹ entre interlocutor e locutor com graves dificuldades de comunicação oral

fidedigna; nesse sentido, o *tempo* necessário para que esse sujeito efetivamente apresente sua resposta é muito subjetivo; logo, a consideração da tríade é fundamental.

O uso do próprio “corpo como elemento de intercâmbio de comunicação” (MORALES *apud* MARTINS, *op cit*) e a “referência de que a alimentação é uma porta de entrada para a comunicação” (EL HAGE *apud* MARTINS, *op cit*) são outros fatores que carecem de atenção, com vistas a facilitar a efetivação do processo comunicacional. Martins (*op. cit*) ainda defende que, independente da formação profissional, a comunicação é o eixo central de todo o processo terapêutico, assim como são fundamentais o respeito para com o paciente e o olhar para as possibilidades; não apenas para suas incapacidades. Coloca que estabelecer uma comunicação eficaz entre terapeutas, pacientes e familiares é essencial para o bom desenvolvimento das terapias de diferentes áreas, seja da reabilitação, da área médica ou odontológica como da área educacional. Martins (*op cit*) relata, também, um estudo realizado com populações aborígenes, onde o autor constatou que, no primeiro ano de vida, a mãe aborígene se comunica mais por contato corporal que verbal.

As crianças aborígenes vivenciam todas as etapas do desenvolvimento neurosensopsicomotor através do contato corporal com os pais e a comunidade. Comparadas ao desenvolvimento das crianças brancas, são mais precoces, o mesmo acontecendo com a lalação³⁰ que, através da percepção da ressonância da caixa torácica dos pais, estimula o início mais precoce da oralização. A partir desta constatação, a mesma autora defende que a criança com alterações neuromotoras vivencie todas as etapas do desenvolvimento através do contato corporal com seus pais e terapeutas, de modo a estabelecer o intercâmbio de comunicação.

Deliberato e Alves (2007) também confirmam a importância do interlocutor no caso específico de alunos com deficiência não falantes e usuários de recursos alternativos de comunicação. No processo interativo, é ele quem toma a parte ativa na interlocução, participando nas habilidades expressivas do não - falante. O objetivo do estudo das autoras era exatamente identificar as habilidades expressivas de um aluno não falante, com treze anos de idade e usuário de recurso alternativo de comunicação, na interação com seus interlocutores em casa. Na proposta, foi utilizado um jogo de perguntas e respostas. A mãe acreditava ser possível a compreensão das mensagens emitidas pelo filho via gestos, expressões faciais e vocalizações. Logo a utilização da CAA era desnecessária. O jovem necessitava de 10 minutos, em média, para construir cada mensagem. Majoritariamente, o conteúdo das

³⁰Emissões de ruídos feitas pelos bebês as quais tendem a se modificar com o passar do tempo. Ex: aaaguu

mensagens, familiar à mãe, era preditível. A mãe demonstrou impaciência e intolerância com a demora. Os resultados parciais do estudo indicaram a utilização combinada de formas de expressão não verbal/não vocal.

Considerando como interlocutores, a mãe e a professora, o aluno utilizou diferentes mecanismos para se fazer entender, especificamente quando estava interagindo com a professora. A categoria mais utilizada pelo aluno foi a não verbal/não vocal. As categorias que envolviam o uso da pasta de comunicação foram mais utilizadas pelo aluno quando na presença da professora, podendo indicar, segundo as autoras(op cit), que a mãe, devido ao forte vínculo, acabava *entendendo*³¹ tudo o que o filho tinha como intenção de comunicação. Após a intervenção, a mãe passou a utilizar perguntas de clarificação, oferecendo oportunidade para o rapaz ampliar a extensão das mensagens. Apesar de não ter sido o objetivo do estudo, não ficou claro na apresentação dos resultados se foi feita uma verificação, via pasta de comunicação, da assertividade da mãe, referente ao conteúdo efetivo da mensagem em situações e se essas situações eram *realmente*³² preditíveis ou não.

No relato de pesquisa apresentado por Hekavei e Oliveira (2009) também foi investigada a influência da percepção das mães em relação aos processos de desenvolvimento motor e lingüístico de seus bebês com alterações no desenvolvimento. A mudança no modo de compreensão delas em relação ao desenvolvimento dos filhos indicou uma evolução. Em suma, nessa pesquisa, realizada numa instituição e na casa das participantes, as mães foram sinalizadas como agentes facilitadores do desenvolvimento de seus filhos, tendo sido apontada também a importância dos profissionais da saúde fornecerem práticas educativas a elas com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento e atendimento dos bebês.

Para Tomasello (1999, 2003 *apud* VON TETZCHNER; BREKKE; SJØTHUN; GRINDHEIN, 2005) a competência do ambiente social é importante no desenvolvimento lingüístico da criança. O autor apresenta exemplos sugestivos de que os “contextos educacionais inclusivos podem promover o desenvolvimento das crianças que utilizam meios de comunicação alternativa quando todos ou quase todos os interlocutores nesses contextos tiverem pelo menos uma competência básica no modo de comunicação alternativa”, além de que o aprendizado para o uso de um sistema de CAA poderá beneficiar também os alunos falantes; e que esse tipo de interação poderá funcionar como um *scaffold* para sucesso da leitura e da escrita, já que ambos os processos são envolvidos pelo desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência lingüística.

³¹ grifo nosso

³² ibdem

Dentro dos ambientes sociais vivenciados pelos indivíduos, a participação ativa da família foi indicada como de importância central na intervenção com os recursos de comunicação alternativa. Em pesquisa envolvendo quatro usuários de CAA México-Americanos e suas famílias, McCord e Soto (2004) apontam a importância dos profissionais que implementam o uso desses recursos estarem conscientes acerca das implicações da cultura no uso do dispositivo de comunicação *hi-tech* devido às diferenças linguísticas e culturais dos usuários e suas famílias.

Antes da aquisição de um sistema de CAA, a família de um indivíduo com dificuldades de comunicação já estabeleceu padrões de comunicação que influenciam as interações individuais com cada membro. Pesquisadores têm descoberto que os interesses, aptidões, atitudes, necessidades da família, classe social, grau de alfabetização, valores culturais e experiências em instituições públicas influenciam no sucesso e aceitação do dispositivo de comunicação. É também relatado na literatura que a extensão do suporte que os pais provêm a seus filhos quanto ao uso dos dispositivos de CAA está relacionada às crenças e percepções que aqueles possuem; assim a participação parental na avaliação, nos processos de intervenção e nos resultados com os sistemas de CAA é influenciada pela dinâmica familiar e estilo de comunicação.

Para os pais de comunidades e etnia não-dominantes, como no caso da referida pesquisa, estas barreiras podem ser mais difíceis de superar. A idéia de que o profissional é uma pessoa de status superior e uma figura com autoridade pode trazer dificuldades nos encontros e para a participação igualitária de muitos destes pais.

BERRY (1987) estudou as estratégias para envolver os pais no programa de intervenção junto a seus filhos usuários de CAA. A autora relata sentimentos de desespero e tristeza dos pais com relação à perda do filho normal que esperavam ter e que, ao planejar o sistema de CAA, é extremamente importante considerar os recursos e as estratégias familiares, bem como a interação familiar e os papéis desempenhados. Observar a interação familiar auxilia no planejamento da inserção de recursos de CAA quanto ao envolvimento de cada um dos membros da família, sejam eles do núcleo familiar ou da família estendida³³. A pesquisa demonstrou que o sucesso do sistema de CAA depende das atitudes dos profissionais com o usuário, bem como do usuário com sua família. Uma atitude positiva entre família e profissionais também pode ampliar o sucesso da criança e tornar a experiência gratificante para todos os envolvidos.

³³ Núcleo familiar: pai, mãe e filhos. Família estendida: avós, tios, primos,...

Berry (op.cit) aponta evidências na literatura de que as interações entre pais e profissionais na implementação da CAA podem tanto ser fonte de estresse adicional para aqueles quanto fonte de apoio. Quando os profissionais ouvem os pais, dão as informações necessárias e os ajudam a lidar com as situações que envolvem seus filhos. Estando atentos às questões acima, os profissionais podem mudar as respostas dos pais à introdução do sistema de CAA de rejeição ou desapontamento para o envolvimento comprometido.

Lamônica e Caldana (2007) argumentam a necessidade do envolvimento desse grupo desde a escolha do procedimento, avaliação da proposta, levantamento do vocabulário funcional até a atuação efetiva na interlocução. O desenvolvimento social do indivíduo se constitui na interação com o outro a partir das diferentes situações diárias. Os comportamentos dos pais modelam o comportamento de seus filhos e se organizam como um “sistema de regras” (DEL PRETTE e DEL PRETTE *apud* SAMESHIMA E DELIBERATO, 2007). Não obstante, as interações que o indivíduo mantém fora do microsistema familiar afetam significativamente o desenvolvimento social. Escola, amigos e terapias são outros microsistemas compostos por contextos interacionais básicos onde as relações face a face são “estáveis e significativas” (SAMESHIMA E DELIBERATO, op.cit).

Quanto à qualidade do uso de CAA em ambientes diversos, Dark e Balandin (2007) defendem a importância de oferecer um vocabulário funcional relevante e válido nessa variedade de contextos, a fim de que os usuários de CAA possam comunicar-se com sucesso. A pesquisa apontou que esse vocabulário, geralmente preditível e sinalizado pelos interlocutores, apresentou diferença de 53% entre o vocabulário necessário previsto e o vocabulário necessário no evento ocorrido. A validação social é o processo de avaliar a aceitação ou uso do vocabulário em contextos específicos. Sinaliza a necessidade de buscar, no próprio contexto em que o vocabulário será utilizado, meios para selecionar um vocabulário que seja relevante e funcional e não apenas a partir da fala dos interlocutores.

Com o objetivo de analisar a percepção do professor de educação especial da rede municipal de Londrina a respeito da atuação e formação de educadores no contexto de comunicação alternativa, Silva (2005) realizou um estudo com 12 professores. A coleta de dados foi feita por entrevista semiestruturada, onde os resultados apontaram para a necessidade de programas e pesquisas direcionados à formação dos educadores na área de educação especial, devido às necessidades específicas dos alunos deficientes.

Apesar dos professores terem utilizado materiais adaptados nas atividades pedagógicas desenvolvidas, não houve ampliação do uso destes recursos para favorecer ou ampliar a comunicação de seus alunos com dificuldades na linguagem, por não terem formação ou

conhecimento a respeito de comunicação alternativa e/ou suplementar. Nesta pesquisa, a autora indica que a falta de capacitação sistemática do professor a respeito da comunicação alternativa inviabilizou a seleção e a implementação efetiva de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação para os alunos com severos distúrbios expressivos. Mesmo numa ambiência e estrutura adequadas, muitas são as dificuldades para o alcance de um programa que atenda às reais necessidades dos alunos especiais (SILVA, 2005, p.14). Silva (2005) entendeu a importância de trabalhar inicialmente com os professores, ou seja, identificar sua formação, seus alunos, suas necessidades, para, a partir deste levantamento, elaborar, em conjunto com o grupo, um programa de colaboração. Ainda nesta pesquisa, a autora aponta para trabalhos desenvolvidos na rede municipal de Londrina num programa de formação continuada dos professores, supervisores e diretores. O desenvolvimento se dá através de projetos. São realizados encontros com profissionais especializados que ministram os cursos de conteúdos diversos, objetivando atender às necessidades do contexto escolar (SILVA, 2005)

Entendendo o indivíduo como um ser em devir, é possível estender esta análise para todos aqueles que lidam com os indivíduos especiais no tocante a construir mais conhecimento para poder interferir na mediação de forma mais consciente.

A proposta de incluir recursos de comunicação alternativa e ampliada nas diferentes situações promoveria a melhora na qualidade de vida das pessoas com problemas na linguagem. Portanto, para que ocorra a otimização das habilidades de comunicação desta parcela da população precisam ser postos, em prática, procedimentos de reabilitação e de habilitação, configurando uma nova realidade a esta população, em programas de colaboração, envolvendo equipes de diferentes áreas de atuação (SORO-CAMATS, 2003 *apud* SILVA, 2005, p.44)

Pelosi (2007) desenvolveu em sua tese de doutorado um estudo envolvendo professores e profissionais da saúde de alunos incluídos em determinada rede pública municipal. Em relato de pesquisa, decorrente do trabalho acima, Pelosi e Nunes (2009) apresentam uma análise acerca dos professores itinerantes da rede, onde a maior parte dos pesquisados (70%) declarou considerar a tecnologia assistiva³⁴ como facilitadora do processo educacional inclusivo, entretanto as autoras constataram que as pranchas de comunicação elaboradas, consideradas como recursos de comunicação, eram, na verdade, pranchas de apoio escolar, posto que o conteúdo das mesmas estava relacionado aos conteúdos escolares. As

³⁴ “ área do conhecimento que abrange recursos e serviços com o objetivo de proporcionar maior qualidade de vida aos indivíduos com perdas funcionais advindas de deficiência ou como resultado do processo de envelhecimento”(PELOSI,2009)

autoras sinalizam ainda que “apenas 5% das intervenções registradas no estudo estão na educação infantil, comprometendo a sistematização de respostas, o uso das pranchas de comunicação e o trabalho pedagógico adaptado” (p.151).

Downing (2005) apresenta estratégias utilizadas para dar suporte às necessidades de comunicação de estudantes com severos distúrbios intelectuais e deficiências múltiplas incluídos em turmas regulares. O estudo propõe como premissa o benefício das oportunidades da inclusão educacional e a possibilidade de aquisição de habilidades comunicativas desses sujeitos quando o suporte necessário é oferecido. Na pesquisa, o papel dos pares “normais” é exaltado como ampliador das oportunidades comunicativas e das habilidades comunicativas. Para garantir a inclusão do aluno nas atividades gerais, os alunos especiais têm um suporte mais próximo do “par-tutor”. Este é supervisionado pelos professores de educação especial e de educação regular. Os pares-tutores podem inserir o indivíduo especial em vários *settings*, sendo o referencial nos *scripts* sociais para facilitar seu engajamento nas interações comunicativas. Nesse trabalho, há o treino de pares para serem parceiros de comunicação efetivos. Um dos objetivos é subsidiar os pares para reconhecer sinais não convencionais de comunicação e responder de forma mais facilitada. O trabalho apresenta a proposta de uma equipe colaborativa para proceder ao levantamento do potencial das oportunidades de comunicação em situações escolares rotineiras e desenvolver estratégias alternativas para facilitar as interações comunicativas. Nesta pesquisa, foi utilizado um dicionário como outra estratégia de suporte a fim de facilitar a interpretação dos comportamentos comunicativos não convencionais pelos pares e adultos da equipe multiprofissional.

Quanto a outros profissionais nas interações, Seabra e Moura (2005) visaram investigar o contexto de alimentação em díades adulto-bebê, a partir de uma abordagem sociocultural. O principal objetivo consistiu na comparação das atividades de um bebê e seu cuidador em situações de alimentação na creche. A análise dos dados se deu a partir da porcentagem das ocorrências das atividades e interações e dos *scripts*. Os resultados encontrados apontaram para a ocorrência de trocas interativas no contexto da alimentação que são essenciais para o desenvolvimento da criança como membro da cultura da qual faz parte. Neste caso, os adultos (pais e profissionais da creche) são apresentados como os pares mais capazes. Ambos recebem as crianças e organizam suas práticas segundo suas crenças, inclusive a concepção que possuem de desenvolvimento infantil e de seus papéis como educadores. São parceiros das crianças, interagem com elas interferindo no “reconhecimento e exploração do ambiente, bem como em suas interações com coetâneos”. Nessa pesquisa, fica clara a influência dos diversos contextos para que a criança comece a “participar em um

sistema de representações e práticas de sua cultura”. Nos contextos de alimentação³⁵, as trocas interativas propiciam a criação das zonas de construção. As autoras (op cit) reforçam a idéia de que a forma como o ambiente é organizado pelo adulto influencia no desenvolvimento infantil (COLE 1998; HARKNESS; SUPER, 1994), uma vez que a estimulação do bebê se dá através dos artefatos culturais (VALSINER, 1997), onde há a limitação ou promoção de ações decorrentes das concepções e expectativas dos adultos em relação ao bebê. Com base no acima exposto, pode-se deduzir, que, no caso de pessoas com deficiência e seus parceiros, essas concepções e expectativas tendem a ser mais limitadoras que promotoras.

Em seu estudo, Light e Darger (2007) apresentam pesquisas envolvendo CAA para crianças com deficiências severas de comunicação com o foco particular no *design* da tecnologia, além de definir prioridades para futuras pesquisas quanto a tecnologias de CAA. O impacto da CAA no desenvolvimento da fala é um dos aspectos abordados no estudo. Relatam que profissionais e pais apresentam receio em adotar a CAA por acreditarem que a intervenção com tais recursos irá impedir os usuários de usarem a linguagem falada.(Ronski e Sevcik, 2005 *apud* LIGHT e DARGER, op. cit) Entretanto as evidências indicam que este receio é sem fundamento. Apontam a pesquisa desenvolvida por Schlosser et al (2006) com participantes entre dois e 60 anos de idade, com retardo mental ou autismo, onde a intervenção com CAA envolveu sinais manuais ou sistemas *low-tech*. Os resultados da meta análise realizada sobre a preocupação acima descrita, foram os seguintes: nenhum dos 27 casos demonstrou redução no discurso falado como resultado da intervenção com CAA, a grande maioria (89%) demonstrou ganhos na fala após a intervenção com CAA. Para a maior parte, os ganhos observados foram modestos (em torno de 20 palavras), entretanto em mais da metade dos casos, os efeitos foram observados no discurso medido, sugerindo que estes dados podem subestimar os efeitos. (LIGHT e DRAGER, 2007 p.205).

A comparação da eficácia dos sistemas de CAA foi um dos temas pesquisados. Assim, as autoras Light e Drager (op.cit) apontam a conclusão de Mirenda (2005), onde a escolha da melhor técnica para um indivíduo depende das prioridades de desenvolvimento e aprendizado para a pessoa, as habilidades pré-existentes do sujeito, as preferências da pessoa e da família, as necessidades atuais e futuras de comunicação desta pessoa e os ambientes interacionais. (LIGHT e DRAGER, op.cit., p.205.)

As autoras Light e Darger concluem que o acesso adequado às estratégias de CAA para crianças oportunizará a estas ampliar a comunicação funcional e o desenvolvimento da

³⁵ foco da pesquisa

linguagem, o que as capacitará para melhorar seu potencial. (LIGHT e DRAGER, op.cit., p.213)

Blackstone, Williams e Wilkins (2007), apontam seis princípios da pesquisa de CAA. Alguns dos achados dessa pesquisa: a escolha pelas técnicas de CAA devem estar relacionadas com as prioridades e as atividades desenvolvidas na área com CAA e precisam contar com uma multiplicidade de variáveis da vida dos usuários. Na pesquisa e uso da CAA, o objetivo final precisa estar inicialmente voltado, dentre outros, para a atenção conjunta associada ao conteúdo da comunicação, objetivos comunicativos, ampliação da participação social e da rede de relacionamentos sociais. As tecnologias e estratégias instrucionais são significadas para capacitar os indivíduos com deficiência na comunicação a se expressarem, ampliar suas habilidades comunicativas e sua participação através da rede de relacionamentos que estabelecem; provendo instrumentos e técnicas diversificadas para que superem as barreiras existentes, bem como seja promovido o engajamento ativo da família, comunidade e sociedade. (BLACKSTONE et al., op. cit, p.199)

Outra estratégia de estímulo à comunicação é o uso de procedimentos do ensino naturalístico. Com o objetivo de verificar a eficácia das técnicas desse ensino em promover aquisição de linguagem funcional em criança com deficiência visual e com atraso de linguagem, Cunha (1996) procedeu um treinamento da mãe da referida criança para a utilização dos procedimentos desse ensino. Os dados demonstraram tendência crescente até nas sessões de generalização. A criança começou a produzir sentenças verbais com até três palavras. A mãe continuou utilizando os procedimentos do ensino naturalístico de forma adequada mesmo após três meses da última fase de treinamento.

Andersen e Marinac (2007) apresentaram investigação acerca da correlação entre a intenção comunicativa dos pais, em termos das suas expectativas de resposta e os padrões de resposta de crianças entre 23 e 25 meses durante as interações pais-crianças. Uma estrutura observacional foi usada para codificar esses parâmetros entre 36 crianças e suas mães. Foram observadas crianças divididas em três grupos de análise em relação à linguagem: avançado, típico e deficiente. As respostas foram codificadas de acordo com o grau de exatidão e adequação na interação. Diferenças nas expectativas de respostas dos pais e nos padrões de resposta das crianças nos três grupos são discutidos na pesquisa. As autoras sinalizam que o conceito de responsividade dos cuidadores em relação à criança é reconhecido como um dos fatores mais importantes na facilitação do desenvolvimento da linguagem, bem como uma

interação contingente e recíproca. Apontam a *motherese* como relevante no processo de desenvolvimento da linguagem.

Para analisar a ampliação do número de ocasiões de ensino e facilitar a solicitação do aluno com deficiência de comunicação foi elaborada uma pesquisa (PHILLIPS e HALLE, 2004) com o uso de estratégias selecionadas do Ensino Naturalístico. Foram sujeitos quatro interlocutores estagiários. O estudo foi realizado para avaliar o treinamento no uso dos procedimentos de intervenção pelos interlocutores na escola. Os autores sugerem que a pesquisa sistemática aplicada a ambientes pode ser desenvolvida, entretanto há dificuldades encontradas na coordenação dos elementos envolvidos numa pesquisa com esse perfil tais como: a rotina da turma ou calendário escolar, as necessidades da pesquisa, as questões pessoais dos sujeitos envolvidos, além de outras questões próprias do dia a dia. Por vezes, a coordenação desses elementos é muito complexa dificultando a execução de uma pesquisa a ser desenvolvida no campo. Além disso, há sujeitos que rapidamente aderem à pesquisa e “incorporam” as ações planejadas, entretanto outros apresentam mudanças lentas. Quanto aos interlocutores, apesar de terem tido acesso às mesmas oportunidades de treinamento e planejamento, as ações significativas/ resultados em relação à intervenção foram bem diferenciados.

Nogueira (1998) desenvolveu pesquisa com 64 filhos de mães adolescentes e mães adultas, já que filhos de mães adolescentes podem constituir um grupo de risco para atrasos de desenvolvimento lingüístico, posto que mães jovens são menos responsivas, tendendo a oralizar menos nas interações com seus bebês. O pesquisador coloca que a mãe (como adulto mais competente) oferece um *scaffold* “dos comportamentos lingüísticos do bebê ajudando-o a internalizar os signos lingüísticos como uma importante ferramenta cujo propósito maior pressupõe a intencionalidade de expressar desejos vontades e ações”.

Paula (1998) realizou uma intervenção junto a uma criança com deficiência múltipla para instrumentalizá-la no uso de sistema de CAA. A intervenção fundamentou-se nas estratégias de ensino naturalístico. Os resultados demonstraram que a criança foi capaz de solicitar itens e ações desejadas, bem como emitir funções comunicativas diversas (pergunta, resposta, comentário, interação e saudação), além de generalizar estas habilidades para contextos diferentes, interagindo com diferentes interlocutores. O sujeito foi capaz de construir sentenças expressivas com três ou mais palavras/símbolos.

Associando as estratégias de Ensino Naturalístico às do uso de sistema de CAA, Nunes (2000) desenvolveu uma pesquisa com um menino autista não vocal de 10 anos. Os

resultados indicaram a eficácia nos procedimentos adotados no desenvolvimento da linguagem. O menino utilizou pictogramas em mais de 80% de seus enunciados nas atividades de jogo e alimentação.

Com o objetivo de avaliar os efeitos do uso de CAA pelo cuidador na comunicação com quatro crianças com autismo, Nunes (2005) implementou este estudo, onde as mães aprenderam a aplicar os procedimentos e generalizá-los nas rotinas diárias. As quatro crianças ampliaram suas freqüências de turno de comunicação usando CAA nessas rotinas. Quanto aos dados de validade social da pesquisa, os sujeitos demonstraram satisfação com o programa de intervenção e preceberam mudanças positivas na comunicação de suas crianças usando sistemas de CAA.

Além desses estudos acima citados, foi realizado outro levantamento bibliográfico de pesquisas e experiências (Anexo 2.2³⁶), feito com base, principalmente, a partir dos dois volumes do livro pós-congresso³⁷ “Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil” (NUNES et al, 2007), além de teses e dissertações. Este levantamento compreendeu 26 pesquisas realizadas no Brasil e uma no exterior, das quais 25 fizeram uso de CAA de baixa ou/e alta tecnologia, sendo que 10 das pesquisas fizeram uso de um único recurso de CAA de baixa tecnologia (Libras, jogos, fotos, fichas, prancha ou pasta de comunicação), 09 utilizaram dois recursos de CAA de baixa tecnologia (objetos e fichas; fichas e pasta; jogo e pasta; tábua e prancha; prancha e figuras; história e prancha) durante o estudo e 04 estudos usaram três recursos de baixa tecnologia (a) história, jogo e libras; b) prancha e dois tipos de objetos reais). Somente 04 estudos optaram por combinar CAA de baixa tecnologia com alta tecnologia (a) prancha e computador; b) foto, brinquedo, livro e computador; c) foto, prancha, livro e computador).

O levantamento feito evidencia que a utilização do Ensino Naturalístico como apoio à inserção dos recursos da comunicação alternativa ainda não é representativo nas pesquisas/experiências brasileiras envolvendo indivíduos com dificuldade de comunicação oral, pois das 26 pesquisas/experiências analisadas, somente quatro delas utilizaram o Ensino Naturalístico associado à comunicação alternativa. Entretanto, ARAÚJO (1998), NUNES e NUNES (2007), CUNHA (1996), PAULA (1998), NUNES (2000) confirmam o Ensino Naturalístico como um modelo de intervenção em ensino da linguagem fomentador do uso

³⁶ O anexo 2.2 apresenta uma tabela com as pesquisas analisadas e referenciadas, categorizadas sujeito, ambiência tipo de CAA empregada e associação ensino naturalístico e CAA

³⁷ I Congresso Internacional de Linguagem e da Pessoa com Deficiência e I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil (*International Society for Augmentative and Alternative Communication*)

das habilidades comunicativas. Por ser aplicável em diversas situações cotidianas, é possível à pessoa não oralizada desenvolver sua competência comunicativa, bem como a generalização da aprendizagem.

Os dados do levantamento também mostraram que há uma prevalência de pesquisas/experiências feitas num único ambiente. Dezesete dos estudos focaram no ambiente residencial; escolar na modalidade regular ou especial; terapêutico; ou sala de pesquisa (centro de estudo e laboratório). Somente seis pesquisas fizeram a intervenção em dois ambientes (domiciliar-escolar; domiciliar-clínica; escolar-clínica; laboratório-escola; laboratório-clínica-delegacia; APAE e Centro de Reabilitação RJ). Em nenhuma das pesquisas houve intervenção em três ambientes.

Os dados ratificam a sinalização de Nunes (2005) e de Paula e Enumo (2007) acerca da incipiência de pesquisas que implementam recursos de CAA em ambientes interacionais, que não o escolar, entre sujeitos com dificuldade de comunicação oral. Apesar de Deliberato, Manzini e Guarda (*apud* DELIBERATO, PAURA e NETA, 2007) terem salientado que a diversidade de ambiências comunicativas tende a potencializar a oferta de estímulo à comunicação do indivíduo, entendendo por ambiência comunicativa os espaços sociais interacionais.

Outro dado importante destacado pelo levantamento feito é que os estudos tendem a intervir com um único sujeito. Majoritariamente, os estudos focam o sujeito com deficiência (13 estudos) e, em menor grau, o interlocutor (cinco estudos). Apenas oito apresentam proposta de intervenção conjunta (interlocutor e sujeito com deficiência), parecendo ignorar o fato da competência comunicativa ser um constructo interpessoal, onde o usuário de CAA e o interlocutor(es) co-constroem as mensagens num processo de negociação e atribuição de significados (NUNES e NUNES, 2007).

No texto acima, foram apontadas, majoritariamente, pesquisas que envolveram a CAA, o ensino naturalístico e/ou as interações de sujeitos com dificuldades de comunicação oral. Quanto a esses estudos, pode-se inferir que o estabelecimento da comunicação é um dos pilares primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, as estratégias de CAA são um eficiente recurso para que a pessoa com deficiência na comunicação funcional possa interagir efetivamente com seu grupo social, sendo válido ressaltar a importância da oferta de acesso adequado a essas estratégias, a fim de viabilizar a ampliação da comunicação funcional e o desenvolvimento da linguagem. Nas interações comunicativas face-a face, o engajamento desses sujeitos pode ser facilitado pelos scripts

sociais dos diversos *settings* (espaços sociais) em que estabelecem relações. Nessas ambiências, o uso de procedimentos do ensino naturalístico tem se mostrado eficaz no estímulo ao desenvolvimento da linguagem.

Em suma, pesquisas na área mostram a importância do uso das estratégias de CAA e de Ensino Naturalístico em diferentes ambientes, nos quais garantir a competência lingüística é fundamental; entretanto, apontam para algumas questões existentes no cerne do uso desses recursos em relação à linguagem oral: a) a crença na redução do uso da linguagem oral; b) o tempo gasto para elaboração, produção e apresentação da mensagem elaborada com CAA; c) o incômodo aos interlocutores falantes que esse tempo de espera pode causar; o perfil das perguntas elaboradas pelos interlocutores com respostas sim/não; d) a necessidade de ampliar os *inputs* e as experiências comunicativas com os pares; e) a pouca frequência com que usuários elaboram perguntas, solicitações ou revezam o turno com seus interlocutores; f) as atitudes e a responsividade do parceiro de comunicação estarem fortemente atreladas a sua percepção em relação às possibilidades da pessoa com deficiência; g) a necessidade de correlacionar o processo de planejamento, elaboração e inserção de estratégias comunicativas para pessoas com os distúrbios expressivos à prática de ouvir os envolvidos quanto às prioridades de desenvolvimento e aprendizado para a pessoa com deficiência, às habilidades pré-existentes desse sujeito, às preferências pessoais e familiares, às necessidades atuais e futuras de comunicação desta pessoa e dos seus ambientes interacionais; h) a capacitação dos interlocutores para o uso adequado de recursos de CAA no formato instrucional³⁸, demonstrou ainda não ser significativa quanto ao uso adequado destes para a comunicação da pessoa com deficiência; i) a necessidade de elaboração colaborativa do programa de intervenção em linguagem pelos envolvidos no processo e j) a importância da comunicação eficaz entre profissionais, familiares e sujeitos com deficiência para o bom desenvolvimento das terapias, inclusive na área educacional.

Com base na literatura, pode-se afirmar que a necessidade de se redefinir e colocar em ação alternativas e práticas comunicativas que favoreçam os sujeitos não - falantes implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e ações educacionais direcionadas, pois as dificuldades na comunicação afetam tanto o papel do interlocutor, como o potencial do próprio sujeito com dificuldade de comunicar, refletindo nas possibilidades deste estabelecer interações sociais significativas com aqueles.

³⁸ Cursos e treinamentos

Com o objetivo de analisar os efeitos associados da implementação de recursos de comunicação alternativa conjugados às estratégias do ensino naturalístico nas interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral, no presente trabalho, a proposta foi estabelecer articulação entre: a) o olhar cuidadoso sobre o interlocutor enquanto um elemento chave no estabelecimento de comunicação significativa da pessoas com deficiência; b)a inserção de estratégias comunicativa em três ambientes sociais relevantes para o sujeito feita de forma co-participada pelos interlocutores, partindo da percepção e estratégias comunicativas pré-existentes nos diversos ambientes; c)as estratégias de Ensino Naturalístico associadas aos recursos de CAA e d) a intervenção em grupos compostos exclusivamente por sujeitos com deficiência de comunicação.

3. METODOLOGIA

Na presente pesquisa foram realizados dois estudos de caso na cidade de Resende, no estado do Rio de Janeiro, nos “*settings*” educacional e terapêutico de uma instituição filantrópica onde os participantes focais eram atendidos e na residência desses mesmos sujeitos.

3.1. Tipo de pesquisa

O presente trabalho se configura como estudo descritivo de uma intervenção envolvendo dois estudos de caso sob uma associação das abordagens qualitativa e quantitativa com a análise triangulada dos dados.

A maior parte dos estudos em Educação são de natureza descritiva (TRIVIÑOS, 1987). O *estudo descritivo* possui como foco central o desejo de conhecer a comunidade e suas necessidades, com o objetivo de aprofundar a descrição de determinada realidade.

Há estudos descritivos que são denominados *estudos de caso*. O valor do estudo de caso está em “*fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas*”. (TRIVIÑOS op cit, p.111). O *estudo de caso* é, pois caracterizado pelo estudo feito de forma profunda e exaustiva de um ou poucos objetos de pesquisa. Objetiva alcançar o conhecimento amplo e detalhado. Segundo Yin (*apud* GIL, 1999, p.73) esse tipo de pesquisa é “*um estudo empírico que investiga o fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência*”.

Apesar dos métodos mais utilizados no estudo de caso serem a “*observação, observação participante e entrevistas (semi-estruturadas ou não estruturadas)*”, *podem também ser utilizados questionários para complementar os dados obtidos*”. Neste tipo de pesquisa, a análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, sem a necessidade de um emprego sofisticado da análise estatística. Face à ampla possibilidade de emprego de “*vários métodos qualitativos, quantitativos ou ambos*”, cabe ao pesquisador escolher quais estratégias de coleta de informações serão utilizadas segundo “*a tarefa a ser cumprida*” BELL, 1989 (*apud* DIAS,

2000); ou seja, em função dos tipos de problema que geralmente são associados e melhor compreendidos por meio de estudos de caso.

A opção pela associação entre as abordagens quantitativa e qualitativa tem sua fundamentação no objeto de estudo. Minayo (1984) aponta a pesquisa qualitativa como sendo o lugar da “intuição”, da “exploração” e do “subjetivismo”; enquanto, a pesquisa quantitativa representaria o “*espaço científico*”, porque traduzido “*objetivamente*” e em “*dados matemáticos*”. No caso da comunicação, tanto um como o outro são imprescindíveis à compreensão do objeto de estudo, já que a relação é sistêmica.

Uma das características básicas da pesquisa qualitativa é o foco no processo, muito mais do que no produto, ou seja, “*o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas*” (BOGDAN e BIKLEN *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A abordagem quantitativa foi opção diante da necessidade da microanálise dos comportamentos comunicativos, onde, por vezes, as mudanças são tão sutis que a abordagem qualitativa não instrumentaliza o pesquisador para o trabalho de tratamento dos dados com a especificidade necessária. A abordagem qualitativa, por sua vez foi opção em relação à necessidade do contexto ser enfatizado e a abordagem quantitativa não “*conseguir acessar esses dados*”. Entenda-se por *contexto* não apenas o espaço físico onde o evento ocorre, mas o somatório “*da dedução de significado, práticas sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou idéia*” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p.67).

A pesquisa foi realizada em três ambiências englobando seis ambientes e formas diferenciadas para coleta de dados (COHEN, 2001). Assim, com o intuito de conjugar diferentes tipos de instrumentos (MOITA LOPES, 1994), para “*abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo*” (TRIVIÑOS, *op cit*, p.138), a técnica de triangulação foi selecionada. Esta técnica é *usada também como forma de dar conta da intersubjetividade, que é típica da tradição interpretativista*. (MOITA LOPES, 1994, p.335). Além disso, essa técnica possibilita a validação das análises, haja visto que a triangulação diminui o risco de uma análise equivocada, conforme declaram Lüdke e André (1986).

Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação. O pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consistem na “triangulação”, ou seja,

checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. (p.52)

As pesquisas de Gomes (2007), Oliveira (2008), Guedes (2008) e Nunes (2005) podem ser citadas como estudos que envolveram a Comunicação Alternativa e Ampliada e que também optaram pelo estudo de caso.

3.2. Participantes da pesquisa

A seguir serão apresentados os sujeitos que foram participantes desta pesquisa. Houve uma divisão em dois grupos. Sujeitos do primeiro grupo, os *participantes focais triangulados(PF)* eram aqueles alunos sem comunicação funcional com os quais houve a intervenção nos ambientes casa, escola e terapia, possibilitando a análise triangulada dos dados obtidos nas três ambiências comunicacionais. O segundo grupo, *participantes interlocutores(PI)*; era constituído pelos demais alunos das turmas pesquisadas, professoras, profissionais e responsáveis pelos sujeitos (PF). O quadro a seguir apresenta a caracterização dos participantes focais triangulados³⁹ deste estudo e o quadro cinco apresenta as características dos participantes interlocutores.

3.2.1 Configuração dos Participantes:

3.2.1.1 Participantes Focais Triangulados:

No quadro três são apresentados os dois participantes focais triangulados desta pesquisa.

Quadro 03-Quadro síntese da caracterização dos participantes focais				
PARTICIPANTE FOCAL TRIANGULADO	IDADE	SEXO	COMPROMETIMENTO	COMUNICAÇÃO
LIZ	18 anos	feminino	síndrome genética não identificada cujas características envolvem deficiência intelectual, considerável atraso neuro-psico-motor, afasia e estrabismo convergente.	Conjunto de 45 gestos (composto por gestos convencionais e arbitrários) Vocalizações Expressão facial Mudança Postural
GABRIEL	11 anos	masculino	paralisia cerebral parietal cortical; deficiência intelectual grave; Déficit Global do Desenvolvimento; quadro motor relativamente independente	Vocalizações Expressão facial Pega o objeto e leva até o interlocutor ou pega a mão do interlocutor e o leva até o objeto para que este pegue o objeto (se precisasse de ajuda) Mudança Postural

³⁹ Todos os nomes dos participantes utilizados são fictícios

3.2.1.2 Participantes Interlocutores:

A seguir, no quadro quatro são apresentados os participantes interlocutores junto ao respectivo participante focal.

Quadro 04 - Participantes focais e a configuração dos seus interlocutores por “setting” (ambiente)			
PARTICIPANTE FOCAL (PF)	SETTING	PARTICIPANTES INTERLOCUTORES	CARACTERÍSTICAS
LIZ (PFa)	Familiar	Mãe	Mulher, 57 anos; jornalista
		damas de companhia	Mulheres
	Escolar	Professora	Mulher, 43 anos, na profissão há 23 anos
		Ca ⁴⁰ 1	moça com 21 anos que apresenta Paralisia cerebral, tetraparesia, deficiência intelectual moderada grave, atraso no desenvolvimento e disartria
		Ca2	moça com 25 anos que apresenta microcefalia congênita, déficit de aprendizagem, problemas na fala e na função locomotora
		Ca3	rapaz com 20 anos, que apresenta déficit intelectual
	Terapêutico	Fonoaudióloga	Mulher, 49 anos, na profissão há 28 anos
GABRIEL (PFb)	Familiar	Pai	Homem, 49 anos, professor da disciplina de história no ensino médio e fundamental
		Mãe	Mulher, 39 anos, jornalista
	Escolar	Professora	Mulher, 38 anos, na profissão há sete anos
		Cb ⁴¹ 1	Moça com 11 anos, Paralisia cerebral e oligofrenia moderada, há atraso no desenvolvimento da fala e disartria.
		Cb2	Moça com 13 anos, paralisia cerebral, microcefalia, toxoplasmose congênita, deficiência intelectual moderada, atraso no desenvolvimento da fala.
		Cb3	Rapaz com 11 anos, síndrome genética OPTIZ-FRIAS, deficiência mental leve, retardo acentuado na fala, alterações nas OFAs.
		Pesquisadora	Mulher, 39 anos, Pedagoga há 18 anos
	Terapêutico	Fisioterapeuta	Mulher, 29 anos, na profissão há sete anos.

⁴⁰ colegas da turma especial freqüentada pela participante focal A

⁴¹ colegas da turma especial freqüentada pelo participante focal B

3.2.2 - Critérios para seleção dos sujeitos

3.2.2.1 - Participantes focais triangulados:

Abaixo descritos estão os critérios para seleção dos sujeitos Participantes Focais

- a) Ter dificuldades de comunicação oral, sem comunicação funcional estabelecida e ser aluno matriculado na instituição filantrópica,
- b) Ter sido sinalizado pelos profissionais da instituição a partir do critério acima descrito,
- c) Ter atendimento na instituição por, pelo menos, um profissional da educação e um do departamento clínico (Terapia) interessados em participar da pesquisa,
- d) Ter pelo menos um membro da família interessado em participar da pesquisa.

3.2.2.2 - Participantes interlocutores:

O grupo de participantes interlocutores (PI) era composto por seis alunos, colegas de turma dos participantes focais triangulados; duas professoras; duas terapeutas do departamento clínico da instituição e duas responsáveis pelos alunos (mães).

Os participantes interlocutores alunos eram colegas da turma da escola dos participantes PF e foram inseridos na pesquisa por comporem o grupo escolar. Os seis também possuíam dificuldades de comunicação oral e apesar de todos terem as características necessárias para terem sido sinalizados como PF, apenas dois deles faziam parte do grupo selecionado pelos profissionais.

A partir de uma palestra de apresentação da pesquisa ministrada na própria instituição, os profissionais da instituição foram convidados a participar do estudo. A seguir, houve reuniões de sensibilização que aconteceram na própria instituição. O critério de seleção do profissional no estudo era ter participado dessas reuniões de sensibilização, atender a pelo menos um aluno/ paciente sinalizado pelo grupo a partir do critério A (descrito acima) e aceitar atuar da pesquisa.

Após a análise dos alunos listados e a reapresentação desses nomes aos profissionais interessados em participar do estudo, foi elaborada uma nova listagem que confrontava as duas situações: possíveis sujeitos e profissionais interessados que os atendiam. Com esse critério, houve a possibilidade de acordo entre possível sujeito-profissional terapeuta e profissional educacional para dois alunos, que foram denominados sujeitos focais. A seguir,

com a listagem conjugada (sujeito - profissional terapeuta - profissional educacional), os responsáveis pelos dois sujeitos focais foram contactados pessoalmente pela pesquisadora, na própria instituição, tendo sido convidados a participar da pesquisa. Como esses dois alunos faziam parte de duas turmas distintas e a pesquisa foi delineada a partir das interações sociais, entendeu-se que todos os alunos das duas turmas seriam também sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os pais dos demais alunos das duas turmas foram contactados com a mesma estratégia que os outros dois e seus filhos convidados a participar do estudo.

Em suma, os profissionais, os pais e os colegas de turma dos *participantes focais triangulados* foram denominados *participantes interlocutores*. A seguir serão apresentadas as caracterizações dos participantes da pesquisa.

3.2.3 Caracterização dos participantes focais triangulados

A partir dos critérios acima descritos, depois da reunião de apresentação e de duas reuniões de sensibilização com os profissionais e contato com os pais, foram selecionados Liz e Gabriel.

3.2.3.1- LIZ

O diagnóstico

Liz apresenta uma síndrome genética não identificada, cujas características envolvem deficiência intelectual, considerável atraso neuro-psico-motor, afasia e estrabismo convergente. A mãe relatou que, logo nos primeiros dias de vida de Liz, ela já tinha percebido diferença entre as ações da menina e as de seus outros três filhos. Uma delas é que ela não sugava. Só após quinze dias de vida, é que a criança conseguiu alimentar-se no seio materno. Apesar das diferenças serem aparentes, o médico dizia à mãe que ela estava ansiosa e que cada bebê tem seu tempo. Não satisfeita com a resposta, procurou mais três profissionais. Com o passar do tempo, a “diferença” foi ficando mais evidente, já que ela era totalmente hipotônica. Após oito meses, a mãe conseguiu que o quarto médico a “ouvisse” e então foram feitos exames para o levantamento diagnóstico.

No exame de cariótipo, nada foi detectado. O laudo da ressonância magnética apontou para cérebro preservado, sem calcificação, sem lesão, cujo desenvolvimento estava de acordo

com a idade cronológica. Segundo os médicos, todas as “partes” do cérebro eram normais, entretanto, não havia a via associativa, ou seja, “as partes” não estavam “conectadas”. (sic/ Mãe). O quadro clínico de Liz não “fechou” com nenhuma síndrome já identificada, por isso foi solicitado que a mãe levasse a menina com regularidade ao hospital para que pudessem estudar seu desenvolvimento e identificar essa possível nova síndrome, mas a mãe, por questões pessoais, não deu continuidade ao acompanhamento. Naquele momento, também entendeu que o mais importante seria trabalhar a filha, estimulando-a como fosse possível.

A comunicação

A partir de observações sistemáticas e de um minucioso levantamento feito junto à mãe, foi possível afirmar que Liz era capaz de estabelecer comunicação majoritariamente através de um grupo de 45 gestos, sons guturais e expressões faciais significativas. No conjunto, havia gestos convencionais, ensinados pela mãe e outros idiossincráticos⁴². O significado dos gestos e dos sons era conhecido e bem compreendido apenas pelas pessoas do seu núcleo familiar: mãe, pai e irmãos. Pela maioria dos gestos serem muito próprios, era difícil estabelecer uma comunicação mais efetiva com pessoas de fora deste núcleo. Tendo como exemplo os encontros de família, a mãe relatou sua percepção acerca da dificuldade das pessoas aproximarem-se de Liz por conta da falta de compreensão do que ela deseja comunicar.

“Eu sinto que têm uma dificuldade em como abordá-la, em chegar perto. Não tem uma espontaneidade, é uma coisa forçada. Eles têm cuidado para ela não ficar de fora, mas não tem intimidade de chegar e conversar com ela e sentir bem, à vontade. Com alguns dos meus irmãos, eu sinto que a presença incomoda a eles emocionalmente. Eu tenho uma única irmã que trata a Liz como uma pessoa normal, é a minha irmã gêmea”.

Outra questão ligada à comunicação de Liz era a dificuldade de ser compreendida até mesmo por suas “damas de companhia”⁴³. Por haver uma alta rotatividade dessas pessoas na vida da moça, era difícil o conhecimento de seu conjunto de gestos e, por conseguinte, a compreensão das mensagens emitidas por ela.

O convívio familiar

Quarta filha do casal, hoje Liz mora apenas com a mãe (Viviane), pois os pais são separados e os irmãos moram em outras cidades. O pai é presente na vida dela, levando-a para

⁴² estes foram significados por ela a partir de contextos específicos.

⁴³ Pessoas que cuidam de Liz quando sua mãe está trabalhando e a moça não está na instituição

passar, ficando com ela duas vezes na semana enquanto a mãe trabalha ou ligando regularmente para ela. Possui um irmão predileto, com o qual se relaciona muito bem, mas todos os irmãos têm muito carinho por ela e são muito pacientes. Ela tem pouca convivência com a família extensa consanguínea (tios, primos, avô e avó), porque moram em outras cidades. Convivem com ela na mesma casa, porém sem morar com ela, as acompanhantes que são suas “cuidadoras”, uma vez por semana, no horário de trabalho da mãe.

Viviane definiu a filha como uma grande amiga, parceira em todas as ocasiões, inclusive nos programas culturais que tem o hábito de realizar. Relatava que Liz apresenta “*alguns progressos, mas são tão lentos e tão poucos que às vezes desanima*”. Ainda assim, a mãe é uma grande incentivadora do seu desenvolvimento, procura sempre oferecer atividades que a levem a exercitar suas possibilidades e ampliar sua potencialidade. Em casa, sua diversão é utilizar o computador, com *softwares*; ver DVD; recortar e colar; fazer artesanato; montar quebra-cabeças (180 peças) e, ultimamente tem demonstrado interesse em ver televisão. Para auxiliar nas tarefas domésticas ela é convidada a colocar e retirar roupa do varal, esvaziar a lixeira do escritório e colocar o saco de lixo na lixeira coletiva do prédio.

Os atendimentos

Liz ingressou na instituição com dezoito meses de idade.

No departamento clínico da Instituição, Liz era atendida nos setores de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e era acompanhada pelo médico neurologista.

No departamento de Pedagogia, ela era atendida na turma especial de Habilidades Básicas, na Oficina Pedagógica (Música e Educação Física), nas reuniões de Orientação Educacional e nas aulas de Artes Plásticas.

Na avaliação global⁴⁴, a jovem foi deste modo descrita:

Departamento de Pedagogia: Liz demonstrou interesse em desempenhar atividades, desenvolvendo-as com persistência e orgulho no que faz. Possuiu concentração necessária ao trabalho desenvolvido. Interagiu com os amigos de forma satisfatória e atendeu a ordens solicitadas. Foi necessária orientação constante. (Turma)

Departamento de Esporte, Cultura e Lazer: Apesar do grau de dificuldade que encontrava em realizar as atividades, estava sempre alegre. Foi estimulada a desenvolver

⁴⁴ Informações colhidas nos documentos arquivados na instituição

percepções, lateralidade, localização espacial, atenção, ritmo. Participou das atividades com alegria. (Oficina Pedagógica _Música/ Educação Física)

Departamento Clínico de Psicologia e de Fonoaudiologia: Adquiriu ganhos significativos com o trabalho desenvolvido, demonstrando interesse em desenvolver atividades, mesmo que mais complexas. Usou gestos nas interações. Apresentou oscilação de comportamento (Psicologia)

Inserida em outubro de 2006 no projeto *Oficinas de Linguagem* (Contador de histórias), ainda não apresentou concentração necessária, o comportamento agressivo com os colegas comprometeu seu relacionamento social, mas demonstrou boa compreensão dos fatos. (Fonoaudiologia)

3.2.3.2- GABRIEL

O diagnóstico

Após uma gravidez normal e planejada, Gabriel, segundo filho do casal, nasceu em 1997, a termo, de parto cesáreo. Chorou ao nascer e recebeu nota 10 para o teste de Apgar. Mamou no seio materno até nove meses, sentou com um ano e três meses, engatinhou com um ano e seis meses, e andou com três anos. Com dois meses, apesar de estar sendo alimentado exclusivamente no seio materno, engordou muito. Aos três meses de vida, a mãe já havia percebido diferença no desenvolvimento de seu filho, mas, ao falar com o pediatra, este relatou que os reflexos do menino estavam normais e que poderia ser algo relacionado ao excesso de peso.

Não conformados com a posição do médico, os pais resolveram procurar outros profissionais. Sem saber a que profissional recorrer, procuraram um fisioterapeuta, que os encaminhou a um endocrinologista, acreditando também que o problema motor estava vinculado ao excesso de peso. A procura continuou. A mãe percebeu que seu bebê não “*segurava a cabeça*”, ou seja, que não conseguia sustentar a cabeça e procurou um neurologista, quando aos 8/9 meses foi realizado o exame de tomografia. Neste exame, foi diagnosticada a paralisia cerebral parietal cortical.

A comunicação

Quanto à comunicação, Gabriel apresentou atraso no desenvolvimento psicomotor emitindo a primeira vocalização apenas aos quatro anos de idade; até o momento em que a pesquisadora parou de colher os dados ele ainda não formava frases.

Maria (mãe) relatou que, usualmente, Gabriel pegava ou utilizava o que queria. Caso ele precisasse de ajuda, tinha por hábito levar o objeto até a pessoa ou, na impossibilidade do ato, apontava para o que queria ou pegava a mão da pessoa e a levava até o que desejasse obter. Se a intenção era sair de casa, pegava a chave do carro e a entregava para um de seus pais. Vocalizava “ba” (bala), “papa” (papai), “mamã” (mamãe), “ca” (carro), “mamã” (leite) e nos últimos dias de pesquisa, começou a emitir “ve cá” (vem cá). Indicava rejeição jogando objetos, dando tchau para as pessoas, chorando ou saindo do ambiente.

A mãe relatou a existência uma comunicação significativa entre ela e Gabriel através do olhar:

“Ele é muito carinhoso, ele percebe quando estou triste. Quando ele percebe que estou triste, se aproxima e me olha no fundo dos olhos, com aquele olhar super significativo. Ele me faz carinho, a gente tem uma comunicação silenciosa muito grande. Tem hora que parece que o Gabriel não tem nada, nenhum comprometimento. Parece que atrás do Gabriel que não fala, tem um jovem que compreende tudo. Eu me pergunto por que a gente não consegue explorar esse momento e trazer para o lado da aprendizagem. A parte emocional dele é super amadurecida. Ele senta no meu colo, encosta a cabeça, é muito doce, presta muita atenção. Eu fico encantada com ele, com o carinho e o cuidado que ele tem comigo. Eu não posso discutir com o Valter porque a discussão asiusta muito ele. Se ele ver eu e o Valter distantes, ele junta as nossas mãos”.

Sinalizou que o menino é muito atencioso e exemplifica, contando:

“É muito cuidadoso com todos. Tem um amigo do Felipe que vai lá em casa, ele sempre gosta de mexer na internet. Quando o Felipe está lá, liga o computador para ele e vai tomar banho. Quando esse amigo do Felipe chega lá em casa, ele segura a mão dele e leva para o computador. Ele percebe, conhece as pessoas e sabe do que elas gostam. Ele é muito atencioso”.

O convívio familiar

Gabriel morava com os pais e o irmão mais velho. A mãe se percebe como carinhosa, presente, cuidadosa em excesso, preocupada em promover estímulos e a independência de seu filho.

“Eu me acho uma mãe carinhosa, uma mãe presente, mas gostaria de ser uma mãe melhor. Quando eu vejo meus filhos tristes, com algum problema, me pergunto: por que eu não fiz mais? Quando eu vejo Fernando com algum problema na faculdade,

quando eu vejo Gabriel insatisfeito, eu acho que deveria ter estimulado mais ele quando era bebê. Com o Fernando também, eu poderia ter trabalhado mais a auto-estima dele. Eu tenho muitas queixas como mãe, embora me sinta muito amada por eles. Eles são muito carinhosos comigo, me dão muita atenção, mas eu acho que deveria ser melhor, mais carinhosa, mais atenciosa. Mas não me vejo como a mãe perfeita, não[...]

[...]são filhos encantadores, eu sou apaixonada por eles, adoro ir ao quarto deles e vê-los dormindo. Eles são apaixonantes, são muito carinhosos, os dois”

“Eu acho que sou uma mãe atenciosa, com os cuidados, com o corpinho dele, com a alimentação. Mas deixo a desejar nessa parte do estímulo, de proporcionar uma independência maior para ele. Eu tenho que melhorar muito nisso”.

“Eu custei a confiar[...] eu custei a dar a outra pessoa, quando era pequeno; eu tinha medo porque ele era muito molinho. Eu tinha muito medo de soltar ele para andar. Quando o Gabriel andou, eu fiquei mais segura. Eu sei da importância da mãe confiar no filho e soltar.”

Ao saber da deficiência do filho, no primeiro momento, isolou-se, “perdeu-se”, mas a necessidade de procurar tratamento para ele, “levou-a a buscar outras mães com filhos especiais” para saber sobre as experiências delas.

No primeiro momento, mudou tudo. Eu me senti muito isolada, sempre fui uma pessoa muito envolvida em várias coisas, trabalho, amigos. Eu senti que fiquei muito isolada. Parece que eu me perdi um pouco. Eu fiquei bastante tempo assim e me culpo muito por isso. Parece que tem pessoas mais fortes, que levantam mais rápido. Eu fiquei triste por ele, sempre tive muito carinho, muito amor, mas eu fiquei meio perdida, solitária. Na vida profissional, claro que teve que mudar. Eu estava formada em jornalismo há pouco tempo e trabalhava no jornal[...]

Para ela, o convívio de Gabriel com familiares é muito bom, apesar dos parentes da família extensa consanguínea (avós, tios, primos,...) morarem em outras cidades. Os familiares são muito cuidadosos com ele, com destaque para as primas, que sempre procuram inseri-lo nas brincadeiras que participam.

A mãe relatou que, em casa, ele vê TV, DVD, ouve música, balança na rede, passeia na rua com o pai ou com a mãe, seleciona canais na TV e já utiliza o controle remoto. Demonstra preferência por canais religiosos. Assiste a peças teatrais, filmes no cinema, festival de música, demonstrando muita atenção ao que está acontecendo. Ao final do espetáculo aplaude com entusiasmo. Demonstra alegria ao sair para “comer fora”, mais pelo ato do que pela alimentação em si, já que, geralmente, come pouco.

Os atendimentos

Ao ingressar na instituição em 2007, em avaliação inicial, foi registrado que Gabriel apresentava “Déficit Global do Desenvolvimento; quadro motor relativamente independente,

*deficiência intelectual*⁴⁵ grave com dificuldade em manter a atenção e aceitar a terapia.[...] No documentos da instituição foi registrado que “ao interagir com um brinquedo, não o pegou, não atribuiu função e jogava tudo no chão. Demonstrou interesse apenas por brinquedos que produziam sons. Não subia ou descia escadas e não corria. Apresentou risos imotivados, não falava, balbuciava ‘dada’ e ‘bada’”. Quanto à família, havia relatos de ser “participativa, colaboradora e estimular o desenvolvimento dele”⁴⁶

Em avaliação semestral posterior, uma profissional da clínica relatou que ele apresentou adaptação escolar rápida, sem dificuldades e que a turma menor proporcionou maior proximidade no relacionamento. “O ‘olhar’ do Gabriel está mais vivo, mais participativo, demonstra o que quer e o que não quer; demonstra retorno em atividades que já estava desinteressado”.⁴⁷

No departamento clínico da Instituição, Gabriel era atendido nos setores de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e era acompanhado pelo médico neurologista.

No setor de Pedagogia, ele era atendido na turma especial de Estimulação Pedagógica II, nas reuniões de Orientação Educacional, nas aulas de Artes Plásticas. No departamento de Esporte, Cultura e Lazer, era atendido na Oficina Pedagógica (Música e Educação Física) e na natação.

A mãe relatou que sentiu seu filho feliz ao estar na instituição, percebe que “ele está mais independente”. Colocou que, no início, teve medo, mas, agora, está feliz, e que se surpreendeu por todos conhecerem Gabriel na instituição e acredita que a integração entre os setores é algo muito importante.

Na avaliação global realizada pelos profissionais da instituição, o menino foi deste modo descrito:

Apresentou dificuldade de comunicação e contato, instabilidade postural e desarmonia tônico-emocional. Foi estimulado através de atividade visomotriz com a manipulação de objetos utilizados nas aulas. (Educação Física)

Frequentava as aulas de música com alegria, passou a interagir com os colegas, manuseando diferentes instrumentos, demonstrou satisfação ao fazer com que os instrumentos produzissem sons. Ficava observando com atenção a professora cantar ou tocar um instrumento. Esteve sendo estimulado a desenvolver a linguagem oral, as percepções e o ritmo (Música).

⁴⁵ No documento o registro é mental

⁴⁶ Texto retirado de documento arquivado na instituição

⁴⁷ Texto retirado de documento arquivado na instituição

Demonstrava, através de suas ações, gostar do contato com a água. Entretanto, o início das atividades ainda era momento de tensionamento muscular, e, aos poucos, é que conseguia a distensão (natação).

3.3 - Local e instrumentos

3.3.1 - Local

A instituição⁴⁸

A entidade civil para fins filantrópicos foi criada em 1969. Em setembro de 1984, a Companhia Brasileira de Pneumáticos Michelin Indústria e Comércio doou o atual prédio à Prefeitura Municipal de Resende com usufruto para a entidade. Esta tem como meta promover a educação, o tratamento e o ajustamento social de pessoas com necessidades especiais com Deficiências Mentais e/ou Paralisia Cerebral.

Através de profissionais capacitados, a entidade atende a 232 usuários, em seus quatro departamentos: Clínico; Pedagógico; Profissionalizante e Esporte, Cultura e Lazer.

O departamento Pedagógico oferece atendimento aos alunos em turmas ou oficinas. Nas turmas, o currículo escolar está em conformidade com as orientações emanadas da rede municipal de educação da cidade e é adaptado às características dos alunos. Há turmas de pré-escolar ao 4^o ano e da Educação de Jovens e Adultos. Os projetos e oficinas são uma estratégia para responder educacionalmente às necessidades daqueles que não se enquadram na proposta das turmas: a) *Apoio Pedagógico* - Para alunos com deficiência que estão incluídos na rede regular de ensino, b) *Atividades de Vida Prática*- Trabalha a independência, responsabilidade e aptidão de jovens e adultos para o trabalho através do exercício de atividades internas e externas da instituição⁴⁹, c) *Habilidades Básicas*- Dentre outras, trabalha as habilidades artísticas, reconhecimento do nome, percepção do próprio corpo, execução de atividades com jogos; d) *Espaço de Vivência Lúdica*- O objetivo é desenvolver o aluno através do jogo e da brincadeira; e) *Projeto Crescer*:- A proposta é destinada a alunos com paralisia cerebral, para o trabalho das habilidades perceptivas, motora, raciocínio, socialização e criatividade, respeitando suas necessidades e individualidade; f) *Projeto primeiros passos*: O objetivo é enriquecer e ampliar o universo de significação do aluno com síndrome de Down

⁴⁸ O texto sobre a instituição foi redigido a partir de documentos existente na própria.

⁴⁹ Pagamento de contas, ajudante de sala de aula, serviços gerais, dentre outros

através de vivências psicomotoras, cognitivas e sócio afetivas integradas, a fim de estimular o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da cooperação e da socialização; g) *Projeto de Estimulação Pedagógica I e II*- Objetiva desenvolver o espírito crítico de observação, favorecer a autonomia e estimular a afetividade e a auto-estima; h) oficina de artes- Objetiva estimular o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade, da expressão das vivências emocionais, de hábitos de disciplina e concentração nos trabalhos individual e grupal . Neste departamento, há ainda o laboratório de informática e a cozinha alternativa.

O departamento Clínico oferece atendimento de Neurologia , Ortopedia, Odontologia, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Equoterapia, Hidroterapia, Psicoterapia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

No departamento Esporte, Cultura e Lazer, são oferecidos atendimentos através de atividades de psicomotricidade, Educação Física, atletismo, natação, capoeira, futsal, teatro, música (coral e banda).

O departamento profissionalizante atende com a oferta de coleta seletiva, Oficina da agendas, artesanato, cozinha experimental, Terapia Ocupacional e Psicologia.

A residência

LIZ

Liz morava apenas com a mãe num apartamento térreo e não apresentava necessidade de nenhuma adaptação de acesso pela sua deficiência.

GABRIEL

Gabriel morava com os pais e o irmão mais velho numa casa térrea e não apresentava necessidade de nenhuma adaptação de acesso pela sua deficiência.

3.3.2 – Instrumentos e materiais da pesquisa

3.3.2.1. Instrumentos utilizados para as reuniões com os profissionais dos departamentos Pedagógico e Clínico:

Para as reuniões com os profissionais dos departamentos, foi utilizado o gravador de voz Gravador de áudio digital Sony MP3 para registro de voz dos encontros a fim de

possibilitar a transcrição *verbatim*. Por falta do gravador, um dos encontros foi registrado com a Câmera filmadora digital Handycam DCR-SR45- Sony.

3.3.2.2. Instrumentos utilizados para levantamento de informações sobre os participantes focais:

- a) documentos arquivados na instituição sobre o aluno (entrevistas, laudos médicos e avaliações dos profissionais).
- b) entrevistas semi-estruturadas com o responsável pelo participante. A elaboração dos tópicos foi feita com base na Escala de Avaliação das Necessidades da Criança Não Vocal (GLENNEN, 1997) e na Escala de avaliação da performance dos pais, professores e das crianças em suas interações e o uso da CAA (BRUNO E DRIBBON, 1998).
- c) Protocolo de avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar (DELAGRACIA, 2007).(Anexo 3.1)

- As entrevistas foram elaboradas com base nas escalas, a saber: a) Escala de Avaliação das Necessidades da Criança Não Vocal (GLENNEN, 1997) - roteiro de entrevista a ser realizado com os adultos para investigar os modos atuais de comunicação da criança, experiência passada com CAA, ambientes onde a CAA poderá ser usada, mobilidade e formas de acionamento dos comunicadores computadorizados ou não; b) Escala de avaliação da performance dos pais, professores e das crianças em suas interações e o uso da CAA (BRUNO E DRIBBON, 1998). Escala (tipo Likert) aplicada a pais e professores para avaliar as oportunidades oferecidas pelos adultos para comunicação da criança, para uso da CAA, padrões interacionais, funções comunicativas desenvolvidas pela criança, características dos interlocutores da criança, contextos das interações, etc.

- O Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para não-falantes em situação familiar de Delagracia (2007) visa auxiliar no desenvolvimento de recursos para a comunicação alternativa e propiciar a identificação de barreiras comunicativas em situação familiar.

3.3.2.3. Instrumentos utilizados para o planejamento, confecção e inserção dos cartões e pranchas de comunicação alternativa:

Quadro 05 – Instrumentos utilizados no planejamento, a confecção e inserção dos cartões e pranchas de comunicação alternativa			
Local do estudo	Ação	Materiais	Equipamentos
Sala de aula	Confecção dos cartões	Papel A4, Cartolinas, Símbolos do PCS	Impressora HP color <i>laserjet</i> CP1215, Câmera
Sala de atendimento terapêutico	Confecção das pranchas de comunicação	Papel A4, Cartolina, Sacos plásticos tamanho ofício, Símbolos do PCS, Fotos de objetos reais, pasta plástica classificadora, sacos plásticos transparentes tamanho ofício	fotográfica digital, Computador <i>Software Power Point</i>
Residência do participante	Confecção das pranchas de comunicação	Papel A4, Cartolina e papelão acartonado, Sacos plásticos tamanho ofício, Símbolos do PCS, Fotos de objetos reais, velcro, pasta plástica classificadora, sacos plásticos transparentes tamanho ofício	Gravador de áudio digital Sony MP3
Residência do participante	Planejamento (registro das entrevistas e conversa informal para o levantamento da dinâmica na residência dos participantes focais)		Gravador de áudio digital Sony MP3
Instituição e residência	Fundamentação da ação dos interlocutores	Apostila com informações sobre os procedimentos do Ensino Naturalístico	

3.3.2.4. Instrumentos utilizados para a coleta de dados:

Quadro 06 – Instrumentos utilizados na coleta de dados.			
Local do estudo	Ação	Materiais	Equipamentos
Instituição	Registro dos encontros nas situações educacional e de terapia.	Formulário de registro por intervalo de 3 minutos ⁵⁰ adaptado pela pesquisadora. (Anexo 3.3)	Câmera filmadora digital Handycam DCR-SR45- Sony Máquina fotográfica digital Powershot A85 -Cannon Gravador de áudio digital Sony MP3
Residência	Registro do uso da prancha de casa nas situações familiares	Formulário elaborado pela pesquisadora: O registro de ações comunicativas do sujeito focal em situação social familiar (RACoF) (Anexo 3.4)	Gravador de áudio digital Sony MP3

⁵⁰ material adaptado para esta pesquisa a partir de NUNES, 2005

- O formulário para registro por intervalo de três minutos foi adaptado para este estudo a partir de documento produzido por Nunes (2005) para registro de dados de uma pesquisa sobre a inserção de CAA na sala de aula. As alterações realizadas foram pertinentes às particularidades desta pesquisa, tais como a inserção de colunas para registrar os procedimentos de Ensino Naturalístico. O item *estrutura perguntas para auxiliar a estrutura da mensagem do aluno* foi inserido por ser uma particularidade da professora e da terapeuta na forma de estruturar o estímulo à comunicação dos alunos/pacientes. Diante da dinâmica das turmas/ sujeitos, nesta pesquisa percebeu-se a necessidade de especificar mais as ações ocorridas por intervalo, nesse sentido optou-se por registrar a ocorrência dos eventos, mantendo-se o intervalo apenas para facilitar o registro e conferência dos dados.
- O formulário para registro do uso dos recursos de CAA nas ações comunicativas do sujeito focal em situação social familiar (RACoF) foi entregue à família. O documento deveria ser preenchido pelo responsável para registrar o uso da prancha em situação de rotina e/ou situação de fora de casa. O formulário foi estruturado com a preocupação de ser de fácil registro. A marcação com um X deveria acontecer quando da ocorrência do uso da prancha no evento correspondente. O formulário diário é composto pelas opções: a) em que horário houve a utilização da prancha (manhã, tarde, noite), b) em que situações (alimentação / higiene ou divertimento), c) quem recorreu à prancha (sujeito, familiares que vivem com o sujeito na mesma casa ou familiares que não moram com o sujeito), d) como o sujeito a utiliza (apontando ou apontando e verbalizando/ vocalizando), e) Quanto à eficiência do recurso (se foi possível a compreensão da mensagem de forma independente, com apoio de um familiar que convive com o sujeito na mesma residência ou se houve necessidade de apoio verbal da mãe para a compreensão da mensagem do sujeito).

3.4 Procedimentos

3.4.1 - Procedimentos Gerais

3.4.1.1 - Estudo Exploratório

O estudo exploratório aconteceu no período de fevereiro de 2006 a abril de 2008. Com base nesse período de observação de campo, a pesquisadora percebeu pontos que considerou como frágeis, no sentido de serem entraves em potencial ao desenvolvimento de um estudo

com o delineamento desta pesquisa. A partir dessa observação e do confronto com a literatura (ex. NUNES e NUNES, 2007; LACERDA, 2001; LAMONICA e CALDANA, 2007; DELIBERTO e ALVES, 2007; PAULA e NUNES, 2003; NUNES, 2005; FARHAT, 2007; BERRY, 1987; PIMENTA, 2005; NUNES e DANELON, 2009), a pesquisadora planejou ações estratégicas a serem encaminhadas na pesquisa de campo desta tese. No quadro a seguir estão listados os fatores levantados e as ações encaminhadas em Resende, na tentativa de minimizar a ocorrência de possíveis entraves relativos a esses fatores sinalizados.

Quadro 07- Ação encaminhada em Resende	
Fatores	Ação Encaminhada em RESENDE
Tempo	Respeito ao tempo de atividade, ao planejamento de atividades da professora para atender ao calendário da instituição. Adequação dos dias de gravação às possibilidades do profissional.
Planejamento	Planejamento com o profissional a partir da necessidade dele de trabalho, dentro da dinâmica dele, num horário disponibilizado por ele.
Transparência	Todo material colhido: diários de campo, formulário para tabelamento de dados, anotações-síntese das gravações, era apresentado aos profissionais ao término do encontro, antes da saída da pesquisadora. Ela lia com o profissional seu registro de campo e este poderia questionar ou complementar o que tinha sido registrado, contribuindo para que a coleta de dados fosse o mais fidedigna possível e evitando a percepção de que a pesquisadora estaria no ambiente apenas para registrar algo sobre ele que ele não pudesse saber. Todo o material produzido para a tese foi levado ao conhecimento dos participantes retratados para que tomassem ciência do que foi registrado e analisado sobre eles e, quando julgassem necessário, interferissem na produção do texto final da mesma.
Parceria/ Participação na pesquisa	A orientação era que participassem apenas as pessoas que desejassem trabalhar com a pesquisa.
Interações	Foi procurado trabalhar ao longo da pesquisa a sensibilidade dos profissionais envolvidos, a disponibilidade e a prática de ouvir o outro.
Interlocutores	Ouvir o interlocutor, analisar em parceria o ambiente, encaminhar a ação a partir da práxis do outro, verificar as estratégias comunicativas dos interlocutores para iniciar a inserção de recursos de CAA.
A validade da inserção de CAA para pessoas que verbalizam algumas palavras	Face ao questionamento de interlocutores sobre a possibilidade daqueles sujeitos com dificuldade de comunicação oral que verbalizam algumas palavras deixarem de “falar” a partir do uso de CAA, foi proposto o uso de estratégias do ensino naturalístico associado aos recursos de CAA para ampliar a oralidade daqueles que já falam algumas palavras ainda não bem estruturadas, estimular aqueles que tem ainda falam e que tem possibilidades para; e , além disso, ainda há a importância do uso dessas estratégias para dar suporte à inserção da CAA em si.
Inserção da prancha	Estratégia de uma ou duas pranchas para serem socializadas pelos alunos, quando nos comunicamos, num diálogo a regra é falar um de cada vez.
Uso da prancha	Realizado a partir das estratégias já utilizadas pelo profissional/ pai
Manutenção do uso da prancha	Iniciar com estratégias dos próprios interlocutores, repassar arquivos de confecção de prancha, ouvir para realizar adequações na prancha, acompanhar para atualizar a prancha.
Contato com CAA	Experiências mal sucedidas com CAA podem interferir negativamente em novas tentativas do uso desses recursos, por parte dos interlocutores – escolha de ambiente e sujeitos sem experiência no uso dos recursos de CAA.

3.4.1.2 – Aprovação pela Comissão de Ética

Esta pesquisa foi submetida à comissão de Ética em Pesquisa (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) obtendo aprovação no parecer COEP 051/2007.(Anexo 3.5)

3.4.1.3- Pesquisa de campo

Com a preocupação de evitar a pré – existência de alguns dos fatores levantados⁵¹ decorrentes de ações/ vivências anteriores dos sujeitos envolvidos na pesquisa com a comunicação alternativa e ampliada, que poderiam vir a interferir no desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora buscou uma rede municipal de ensino que ainda não possuísse instalado um trabalho estruturado com esses recursos.

Dessa forma, em maio de 2006 tiveram início os contatos com o município de Resende. O primeiro contato com a coordenadora de educação especial foi telefônico, tendo sido apresentada, sinteticamente, a proposta de ação da pesquisa com comunicação alternativa, bem com a condição da não pré-existência de trabalhos anteriores com a CAA e que a proposta estaria voltada para alunos incluídos em turma regular.

A pesquisadora foi informada de que este município poderia acolher a pesquisa, já que não possuía este trabalho e que havia alunos sem comunicação funcional matriculados na rede educacional. Houve uma seqüência de seis reuniões com a coordenadora, onde a proposta foi apresentada de forma mais detalhada e, feito um levantamento inicial sobre quais escolas tinham esses alunos matriculados. Ao longo das reuniões, a coordenadora apresentou nomes de alguns alunos que poderiam ser beneficiados com o estudo. No entanto, foi possível detectar que os alunos com deficiências severas de comunicação estavam matriculados em turmas especiais numa escola que funciona numa instituição filantrópica⁵². De posse dessa informação, novos contatos e reuniões foram feitos com o grupo da instituição que sinalizou, a partir do seu ponto de vista, os alunos que poderiam ser participantes da pesquisa, conforme o critério A⁵³ (p.64). Assim, muitos alunos não foram indicados, mesmo atendendo aos critérios A e C⁵⁴ para seleção dos participantes (p.64). Alguns elementos do grupo expuseram

⁵¹ Quadro 07 p.77

⁵² Há um acordo entre o município e essa instituição, onde aquele cede professores da rede municipal para atuarem na instituição com os alunos com deficiência, a Secretaria Municipal da Educação assessora pedagogicamente e oferece capacitações a esses professores.

⁵³ a) Ter dificuldades de comunicação oral, sem comunicação funcional estabelecida e ser aluno matriculado na instituição filantrópica.

⁵⁴ c) Ter atendimento na instituição por, pelo menos, um profissional da educação e um do departamento clínico (Terapia) interessados em participar da pesquisa.

sua crença de que se o aluno tivesse algum tipo de comunicação, por mais rudimentar que fosse, a pesquisa poderia levá-lo a substituir a “fala” pela CAA. Apesar das colocações feitas pela pesquisadora sobre os possíveis benefícios do uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada para alunos sem comunicação funcional e da comprovação científica de que tal fato não ocorreria, não houve, ainda naquele momento, nenhum outro aluno sendo sinalizado.

Conduzida em atividades rotineiras nos ambientes escolar, clínico e familiar, a pesquisa teve seu início na instituição filantrópica.

Os profissionais (terapeutas e professores) foram o público alvo das reuniões de sensibilização para participar da pesquisa com o uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada. Na primeira delas, com a presença de 12 profissionais na reunião da manhã e 19 na reunião da tarde, a pesquisadora apresentou o projeto através de uma projeção de *slides* e fez um convite verbal aos profissionais para participarem dos encontros. Foi solicitado que apenas os interessados frequentassem as reuniões. Estas tinham como objetivo maior, estar mobilizando os profissionais a participarem da pesquisa. Foi esclarecido, contudo, que aqueles que estavam participando das reuniões não seriam obrigados a fazê-lo. Nos primeiros encontros, foram eleitos os alunos que poderiam ser sujeitos da pesquisa. Nos dois encontros finais, o grupo foi sendo encaminhado para que os profissionais que atendessem àqueles alunos apontados sinalizassem sobre seu interesse em estar atuando na pesquisa e, assim, fosse possível selecionar o grupo de profissionais participantes.

As reuniões aconteceram uma vez por mês, por turno de trabalho, com duração variando de uma a duas horas, totalizando seis encontros/ turno, sendo que três encontros aconteceram em 2006 (outubro a dezembro) e três no ano de 2007 (março a maio). Estiveram envolvidos 31 profissionais da instituição.

Os pais dos alunos foram contatados pessoalmente pela pesquisadora e, a exemplo do que ocorreu com os profissionais, após a apresentação da proposta do estudo realizada em *slides*, os pais foram convidados verbalmente a participar da pesquisa. Nessa oportunidade, os pais foram, assim como os profissionais, informados sobre os termos do consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo 3.6). A aceitação para participação foi formalizada neste documento com as informações sobre as etapas e as exigências do projeto, assim como acerca da liberdade dos profissionais e da família em interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo para o aluno. O documento de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa foi assinado pelos pais e profissionais. Um documento original, de igual teor, assinado pela pesquisadora foi entregue a esses pais e profissionais.

O levantamento do histórico da vida dos alunos foi feito a partir de pesquisa nas pastas individuais arquivadas na instituição e de informações complementares coletadas diretamente com os responsáveis. Através das entrevistas semiestruturadas e conversas informais com responsáveis e/ ou profissionais (Pedagogia e Clínica), foram coletadas informações com relação às dinâmicas familiar, escolar e clínica, respectivamente.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas pela pesquisadora com base na Escala de Avaliação das Necessidades da Criança Não Vocal (GLENNEN, 1997) e na Escala de avaliação da performance dos pais, professores e das crianças em suas interações e o uso da CAA (BRUNO E DRIBBON, 1998).

[LR1] Comentário: Isto já foi dito anteriormente

Para avaliar as habilidades comunicativas do sujeito focal, o *Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar* (DELAGRACIA, 2007) (Anexo 3.7) foi respondido pelo responsável.

O levantamento das formas usuais de comunicação e vocabulário funcional⁵⁵ dos participantes focais aconteceu com base no relato livre dos responsáveis sobre a comunicação de seu (sua) filho (a), no protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para não-falantes em situação familiar (DELAGRACIA, op.cit) e a partir de observações diretas.

O levantamento das informações colhidas a partir desses instrumentos possibilitou traçar um perfil do participante focal (desenvolvimento, atendimentos, formas de comunicação, convívio familiar, estratégias dos interlocutores para compreensão das mensagens emitidas pelo participante focal) com vistas a elaborar as pranchas de comunicação. O material de comunicação alternativa e ampliada para cada um dos ambientes foi planejado pela pesquisadora, em parceria com os interlocutores (residência, escola e clínica), os quais tiveram sua participação vinculada ao planejamento conjunto do seu ambiente interacional⁵⁶.

Segundo características da dinâmica “comunicacional” dos participantes focais e a especificidade do ambiente foram elaboradas: fichas soltas, pranchas de comunicação e/ou pastas elaboradas com símbolos PCS (JOHNSON, 1981) e fotos.

Como estímulo à comunicação e apoio à inserção dos recursos de comunicação alternativa, foi repassado para professoras, terapeutas e pais um documento elaborado com explicação dos procedimentos do Ensino Naturalístico (NUNES, 1992; WARREN & YODER, 1988), parte integrante da dissertação de mestrado de DANELON (2003). Estes

⁵⁵ O vocabulário funcional é o conjunto de palavras, gestos e/ou vocalizações que o indivíduo utiliza para estabelecer comunicação de forma funcional.

⁵⁶ Os pais planejaram conjuntamente a inserção de CAA na residência, os professores na escola e as terapeutas na clínica.

procedimentos foram apresentados pela pesquisadora e exemplificados para facilitar a compreensão dos interlocutores envolvidos no estudo. Durante o período de pesquisa, além dessa estratégia, houve a constância do planejamento e replanejamento conjunto entre pesquisadora e interlocutores na inserção dos recursos de CAA.

Ao longo dos anos de 2007 a 2009, foram realizados 127 encontros subdivididos nos *settings* (casa, escola e clínica). O Estudo Institucional (ambiente escola e ambiente terapia) e o no ambiente casa foram compostos por três fases (diagnóstica, intervenção e acompanhamento).

No quadro 08, a seguir, são apresentados os participantes envolvidos no estudo por ambiente e o período em que cada estudo de caso foi realizado:

Quadro 08 - Participantes por estudo de caso, local e período				
Estudo de caso	Situação	Participantes	Ambiente	Período
LIZ Participante Focal A	Turma A	Participante Focal A Professora Três alunos	Instituição Filantrópica (Escola Especial)	2007 a 2009
	Terapia A	Fonoaudióloga Participante Focal A Quatro pacientes	Instituição Filantrópica (Clínica)	2007 a 2009
	Residência A	Participante Focal A Um familiar	Residência	2008 e 2009
Gabriel Participante B	Turma B	Participante Focal B Professora Pesquisadora Três alunos	Instituição Filantrópica (Escola Especial)	2007 a 2009
	Terapia B	Participante Focal B Fisioterapeuta	Instituição Filantrópica (Clínica)	2008 e 2009
	Residência B	Participante Focal B Dois familiares	Residência	2008 e 2009

3.4.2 - Procedimentos Específicos

No quadro 09 abaixo está apresentado o total de encontros da pesquisa por fase e ambiente interacional. Há linhas intermediárias de subtotal que representam o somatório por sujeito focal em cada uma das fases da pesquisa, possibilitando a visualização do quantitativo triangulado das ações mediadoras registradas nos três ambientes.

Quadro 09 Total de encontros da pesquisa por ambiente interacional					
SUJEITO	FASE				
	AMBIENTE	DIAGNÓSTICA	INTERVENÇÃO	ACOMPANHAMENTO	TOTAL
LIZ	CASA	07	07	06	20
	ESCOLA	06	23	04	33
	TERAPIA	03	09	04	15
Subtotal Liz	Triangulação	16	39	14	69
GABRIEL	CASA	06	10	07	23
	ESCOLA	11	10	04	25
	TERAPIA	02	04	04	10
Subtotal Gabriel	Triangulação	20	24	15	58
Total da Pesquisa		36	63	29	127

3.4.2.1 ESCOLA

No ambiente ESCOLA os procedimentos específicos foram semelhantes nas duas turmas estudadas.

Através de entrevista semi-estruturada, foi feito um levantamento junto a cada uma das professoras sobre a) suas estratégias de comunicação usuais nas interações rotineiras com o sujeito focal, b) os entraves com relação às interações comunicativas dele, c) as formas de comunicação usuais do sujeito focal e seus colegas de turma; d) as estratégias usuais da professora para tentar compreender o que os alunos desejavam comunicar.

In loco, foi realizada a análise diagnóstica da sala de aula tanto em relação à estrutura física, disponibilidade de recursos materiais, quanto à rotina da ação educacional e dos atendimentos⁵⁸. Essas ações embasaram o planejamento elaborado colaborativamente com a professora, bem como da decisão em conjunto, de qual tipo de recurso poderia ser o mais adequado à dinâmica da sala de aula.

[LR2] Comentário: Vc vai descrever isto aqui não é?

3.4.2.2 TERAPIA

No ambiente TERAPIA, houve os seguintes procedimentos específicos para a confecção das pranchas:

- a) a análise, *in loco*, da dinâmica da profissional e da terapia, das formas de comunicação usuais do sujeito, palavras /assuntos do vocabulário utilizado (funcional⁵⁹),
- b) o levantamento das estratégias usuais do interlocutor para compreender o que o participante desejava comunicar quando não era algo tão evidente ou era utilizada uma palavra de fora do contexto proposto na terapia.

A seguir, serão apresentados os levantamentos feitos dos dois sujeitos de forma separada, já que são duas terapias diferentes com procedimentos diferenciados também.

⁵⁸ Dentro do horário escolar os alunos possuem inseridos alguns dos atendimentos dos demais departamentos, conforme avaliação prévia realizada pela equipe multidisciplinar da instituição e revista periodicamente.

⁵⁹ O vocabulário funcional é o conjunto de palavras, gestos e/ou vocalizações que o indivíduo utiliza para estabelecer comunicação de forma funcional.

3.4.2.2.1 LIZ

O estudo foi desenvolvido na Clínica da instituição numa sala do setor de Fonoaudiologia em dois momentos distintos: outubro a dezembro de 2007 e outubro a dezembro de 2008.

Com o mesmo grupo de pacientes e um encontro semanal de uma hora, a fonoaudióloga Regina desenvolveu a terapia através do projeto OFICINAS DE LINGUAGEM (Contador de histórias), de sua autoria, ao longo dos anos de 2007 e 2008.

[LR3] Comentário: Vc participou do planejamento desta oficina?

3.4.2.2.1.1 O projeto Oficinas de Linguagem

Objetivos

Enriquecer as vivências, desenvolver novas formas de linguagem, ampliar o vocabulário, descarregar tensões, auxiliar na resolução de conflitos, estimular a compreensão, sequenciação e raciocínio lógico.

Recursos utilizados

As atividades foram desenvolvidas a partir de livros com histórias simples, poucos personagens e linguagem acessível; foram utilizados também textos, músicas, CDs, DVDs, fantoches, computador, dentre outros.

Estratégias da profissional

Não trazia propostas fechadas, prontas; interligava as ações do consultório à realidade dos pacientes e ao concreto; procurava trabalhar com base no interesse deles, oferecendo escolha e oportunidade para manifestarem suas opções.

Desenvolvimento do trabalho da profissional

Ao final do ano de 2007, Regina desenvolvia o atendimento terapêutico com histórias e fantoches. Nessa época, houve a proposta da inserção dos recursos de comunicação

alternativa. No ano de 2008, Regina reiniciou a terapia com atividades de música para trabalhar atenção auditiva, memória e estímulo à linguagem e ritmo. Tendo sempre o projeto Oficinas de Liguagem como fio condutor, ao longo do ano foram sendo inseridas outras propostas de trabalho dentro do que Regina percebia como necessidade do grupo. Ao detectar a dificuldade de atenção auditiva, iniciou um trabalho com músicas e histórias apenas contadas. Logo após, passou a trabalhar com esquema corporal, mantendo o estímulo à atenção auditiva, através do cumprimento de ordens. Em maio, introduziu o uso do computador, percebendo grande interesse dos pacientes nas atividades por conta do recurso multimídia. Nesse primeiro momento foi utilizado um *software* para o estímulo ao desenvolvimento da linguagem. Com o mesmo objetivo, em julho e agosto outros três *softwares* foram inseridos. Ainda em agosto, o grupo de pacientes pôde escolher entre duas histórias rerepresentadas a eles com o apoio do computador. Nesse contexto, foi reinserido no projeto, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2008, o uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada.

3.4.2.2.1.2 Inserção da comunicação alternativa e ampliada.

No ano de 2007, a profissional já havia planejado o uso de uma história com apoio do livro impresso e de fantoches. Como primeiro momento buscou-se o planejamento conjunto e optou-se por manter a proposta de trabalho de Regina. No planejamento conjunto, foram elaboradas algumas perguntas relacionadas à história e outras relativas à realidade vivenciada por eles quanto ao tema tratado na história. Foram confeccionadas fichas soltas com a cópia das figuras do próprio conto e pictogramas do PCS (JOHNSON, 1981). A terapeuta utilizou as fichas para recontar a história e possibilitar aos quatro pacientes atendidos em cada sessão, responderem à interpretação da história. Ao construir a proposta com as fichas soltas, o objetivo era dar mobilidade para a terapeuta criar outras perguntas além das que já tinham sido criadas em conjunto (ANEXO 4.3).

Nessa mesma ocasião, a pesquisadora sugeriu à profissional que o trabalho do projeto poderia ser também desenvolvido a partir da novela *Malhação*, onde os temas tratados são pertinentes à faixa etária do grupo atendido. Houve acordo e os pictogramas com as personagens da novela foram então confeccionados para avaliação de Regina; entretanto, o período de atendimento do ano de 2007 se encerrou e a proposta ficou para ser posta em prática no ano seguinte.

Vale ressaltar a existência de uma solicitação, por parte da instituição, de que apenas a pesquisadora realizasse a pesquisa no local. Por impossibilidade de a pesquisadora coletar pessoalmente os dados, durante o período de março a maio de 2008, não houve como retomar o trabalho com a comunicação alternativa a partir de março de 2008; em maio/ junho os atendimentos de terapia foram temporariamente suspensos em virtude de dificuldades financeiras que estavam sendo enfrentadas pela instituição; desta forma, nesse ano, a pesquisadora só pode estar presente nas sessões de atendimento terapêutico deste grupo no mês de outubro.

Após o levantamento da proposta de trabalho de Regina para o referido ano, bem como das ações empregadas pela profissional até o momento, a pesquisadora buscou no planejamento conjunto (pesquisadora-terapeuta), associar o trabalho que já havia sido pensado pela terapeuta para aquele período, contar histórias para os pacientes, ampliando o foco das perguntas de interpretação da história escolhida, para uma associação das mesmas com a vivência dos alunos. Essas perguntas foram apresentadas à terapeuta para análise e criação de outras que achasse pertinentes ao trabalho com o grupo. A seguir, foi construída uma pasta de comunicação de baixo custo com recursos de Comunicação Alternativa. Organizado em uma pasta classificadora com plásticos transparentes, o material foi elaborado em *Power Point* e impresso em papel ofício A4 com uma pergunta em cada folha. Algumas perguntas foram elaboradas com relação direta com a história e outras, como dito, a partir de fatos da vida cotidiana em que fosse possível estabelecer uma correlação com a história. Para as opções de resposta, os pictogramas foram dispostos abaixo da pergunta. Dentre as 14 questões, havia três perguntas com duas opções a serem sinalizadas e, nas demais, era oferecida uma única opção correta.

Por falta de oportunidade de conciliar os horários disponíveis da fonoaudióloga com os da pesquisadora, o material pronto foi apresentado à fonoaudióloga apenas 10 minutos antes da aplicação, por isso não houve um momento anterior entre fonoaudióloga e pesquisadora para análise de qual poderia ser a melhor forma de uso desse instrumento com o grupo. Para o trabalho, a terapeuta lançou mão de estratégias próprias para utilizar a pasta de comunicação e dos procedimentos do Ensino Naturalístico.

Face às características dos pacientes quanto à concentração e até mesmo à compreensão, foram utilizadas três sessões para a interpretação. Na primeira sessão, a profissional recontou a história com o uso do computador e um CD multimídia, a seguir, conversou com os pacientes sobre a história, fazendo as perguntas com o apoio da pasta. Eles participavam apontando na própria pasta o ícone-resposta correto àquela pergunta. Na

[LR4] Comentário: Vc chegou a filmar essa sessão ?

segunda sessão, decidiu-se utilizar o computador para apresentação das perguntas ao invés da pasta; com o computador era possível oferecer acesso a todos os pacientes à mesma tela enquanto grupo, o que não aconteceu com a pasta, onde as perguntas eram dirigidas a cada um, sendo necessário repeti-las para cada um dos alunos.

Exemplo:

Terapeuta: Você gosta quando alguém fala mentira para você? Está certo ou errado?(aponta para pictogramas na pasta)

Cláudio: Certo.(aponta pictograma)

Terapeuta: Você gosta quando alguém fala mentira para você?

Cláudio: Não.

Terapeuta: Eu não gosto que falem mentira para mim. Você gosta Cristina?

Pesquisadora: Não.

Terapeuta: Você gosta Liz, que falem mentira para você?

Liz: Não.

Demonstrando ter gostado bastante da apresentação do material e do retorno dos alunos, Regina sugeriu, como um fechamento do trabalho, que entregássemos uma pasta para cada um dos pacientes levar para casa. Na terceira sessão, a fonoaudióloga repetiu as perguntas para aqueles que faltaram, chegando ao ponto em que havia parado na sessão anterior; a seguir fez as demais perguntas e entregou uma pasta, com o mesmo conteúdo trabalhado com o grupo, para cada um dos alunos.

3.4.2.2 GABRIEL

Nos meses de novembro e dezembro de 2008, o estudo do ambiente de terapia do Gabriel foi desenvolvido na Clínica da instituição numa sala de Integração Sensorial do setor de Fisioterapia. Caroline, fisioterapeuta que participou das reuniões feitas com o grupo de profissionais da instituição, iniciou o atendimento ao menino no mês de agosto de 2008 com uma proposta de terapia embasada na teoria de integração sensorial (AYRES, 1988), na qual é descrito como a pessoa desenvolve “*a capacidade de perceber, aprender e organizar as sensações recebidas no seu corpo e do meio para executar atividades voluntárias e significativas*”.

Caroline sinaliza o motivo de ter escolhido trabalhar com Gabriel através de Integração Sensorial:

[...] trazer esses estímulos sensoriais para ele, era o que ele precisava. Por ele apresentar essa rigidez do tônus. Por você levar para o lado da brincadeira e são brincadeiras que te dão sensações como balançar, pular, rolar, cair e levantar. Por esse lado eu achei que seria mais divertido para ele e seriam coisas diferentes. [...] Então, eu via essa grande possibilidade por isso, por

acreditar que são sensações que ele não havia conhecido ainda, são coisas novas para ele e que seriam bem vistas por ele. Eu acho que ele gosta disso, é um momento[...]. Ali ele tem um prazer total em tudo que ele faz, ali ele gosta. Uma coisa ou outra que ele faz uma vez e já não quer mais. Ele experimenta, ele tem essa vontade de experimentar coisas novas.

Segundo Caroline, a possibilidade de praticar e refinar os comportamentos de Integração Sensorial promove uma fundamentação para os pensamentos e atos mais complexos que surgem no dia a dia, já que o trabalho favorece o desenvolvimento neuropsicomotor. O atendimento semanal era individual, com duração de 30 minutos.

Após diagnóstico inicial, a profissional percebeu a possibilidade de associar seu trabalho de Integração Sensorial à pesquisa com a Comunicação Alternativa e Ampliada. Assim, em outubro de 2008, ela procurou⁶⁰ pela pesquisadora para que pudessem trabalhar com Gabriel de forma conjunta.

Foi perguntado se, dos alunos envolvidos com a pesquisa, ela só atendia a Gabriel. A terapeuta colocou que, no trabalho com estimulação sensorial, atendia também a Liz. A fim de estruturarmos a união integração sensorial - comunicação alternativa, combinamos um dia para que a pesquisadora acompanhasse o atendimento de um e do outro. Como as atividades da pesquisa precisaram ser suspensas em dezembro face às férias escolares e da terapia, restou pouco tempo para efetivamente fazer o trabalho. Com Gabriel, foi possível utilizar os recursos planejados em três sessões e, com Liz, apenas em uma, já que no segundo dia a paciente faltou, no terceiro foi um dia de feriado e na semana seguinte aconteceu a festa de encerramento das atividades na instituição. Na única sessão em que foi possível utilizar a CAA com Liz, percebeu-se que ela identificou o objeto através da foto, mas verificou-se, também, a necessidade de mais tempo de trabalho para efetivamente estruturar melhor o uso de recursos de Comunicação Alternativa, a fim de que Liz pudesse demonstrar suas escolhas e a terapeuta pudesse utilizá-las como veículo para atingir os objetivos traçados no tratamento da moça. Por exclusiva falta de dados com Liz, nesta tese figurará apenas o trabalho da terapeuta com Gabriel.

[LR5] Comentário: VC DEVE UNIFORMIZAR O TRATAMENTO – EU OU PESQUISADORA?

3.4.2.2.1 O trabalho de Integração Sensorial

A abordagem do método objetiva a melhoria da quantidade e da qualidade das informações sensoriais que o sujeito recebe, para, em última instância, melhorar o

⁶⁰ O encontro aconteceu na própria instituição no intervalo entre as atividades de pesquisa. Vale ressaltar que Caroline participou dos encontros de sensibilização, realizados no início da pesquisa.

desempenho quanto às respostas desse sujeito para o meio, como, por exemplo, em seu processo de aprendizagem.

Recursos utilizados

A Integração Sensorial foi desenvolvida através do uso de rolos, bolas, tapetes de proteção, equipamento suspenso, utensílios táteis e texturas, estímulos olfativos, objetos sonoros e coloridos que possibilitassem uma maior quantidade e qualidade de estímulos sensoriais.

Estratégias da profissional

No projeto de integração sensorial, Caroline procurava seguir o foco de atenção do paciente, incentivá-lo a realizar sua escolha e atuar com ele a partir das sensações que aquele objeto podia proporcionar. Buscava sempre estimular o paciente a descobrir outras formas de utilizar o objeto.

Desenvolvimento do trabalho da profissional

O paciente escolhia o brinquedo ou aparelho que desejava trabalhar, devendo utilizá-lo da forma convencional ou criando outras formas de uso (função) para o objeto que escolheu. Nesse contexto, foram trabalhados, dentre outros, o desenvolvimento da manutenção de estado de calma e alerta, da construção de novas capacidades como segurar, examinar objetos, aprender a interagir e relacionar-se com os outros.

3.4.2.2.2 Inserção da comunicação alternativa e ampliada.

Para o levantamento das necessidades da terapeuta, das características do paciente, bem como das possibilidades de inserção dos recursos de Comunicação Alternativa, foi feito o acompanhamento de uma sessão de atendimento de Gabriel, além de uma conversa informal com a terapeuta. A seguir, foi elaborado um planejamento em conjunto para decidir que material seria feito.

Para iniciar, escolhemos utilizar as fotos dos aparelhos existentes na sala de Integração Sensorial (rolo, balanço, cavalo, trapézio, bóia suspensa e bola) a fim de que ele escolhesse quais aparelhos gostaria de utilizar naquele atendimento.

Terapeuta: *“Isso também era a dificuldade que eu te falei. Ele sempre fica na mesma coisa, nas mesmas brincadeiras. Você tem que direcionar porque se não ele não vai sair daquilo”*.

Pesquisadora: *“É uma coisa que ele vai aprender e que a gente está começando a trabalhar agora”*.

3.4.2.3 - CASA

O estudo feito na residência dos sujeitos teve a preocupação de respeitar os interlocutores do núcleo familiar quanto às necessidades relatadas para interagirem com o sujeito, de forma que ele estabelecesse uma comunicação mais funcional. Visando garantir a manutenção do uso das pranchas/ fichas, esses interlocutores foram orientados a lançar mão de suas próprias estratégias de comunicação da forma que se sentissem mais confortáveis/seguros; tendo sido solicitados a estimularem a oralidade dos sujeitos focais através das estratégias de ensino naturalístico.

[LR6] Comentário: Vc deu instruções sobre isso para os pais?

Com encontros na instituição e na residência dos sujeitos, as reuniões com os pais foram acontecendo dentro da possibilidade deles estarem presentes. Como o horário disponível era o norteador dos encontros, a composição das reuniões era muito variável. Houve encontros com seis pais, em trios, duplas ou mesmo individualmente. A preocupação foi de o grupo ter acesso ao repasse das mesmas informações ofertadas aos profissionais.

No ambiente CASA, houve os seguintes procedimentos específicos:

- a) a análise *in loco* da dinâmica da casa, das formas de comunicação usuais do sujeito, palavras /assuntos do vocabulário utilizado (funcional);
- b) o levantamento das estratégias usuais dos interlocutores para compreenderem o que o participante desejava comunicar quando não era algo tão evidente ou era utilizada uma palavra fora do contexto familiar;

c) Relato semi estruturado do responsável sobre a vida do sujeito em relação à dinâmica do ambiente familiar: rotina diária; preferências de alimentação, programação televisiva, músicas, atividades desenvolvidas em casa; atividades comuns de final de semana; relacionamento familiar;

d) Listagem de “palavras” e/ou vocalizações que o participante focal emitia e que as pessoas de seu convívio não compreendiam o significado (elaborada pelo responsável)

e) Após esse levantamento, e de posse do vocabulário funcional, foi decidido, em conjunto, qual tipo de prancha poderia ser a mais adequada à dinâmica da casa. Guardando as devidas particularidades, que serão apresentadas a seguir, em ambas as casas foi decidido pela produção de pranchas com fotos e figuras.

f) Combinado em dia específico, foi realizada uma sessão de fotos. Para facilitar a “sessão de fotos”, foi solicitado à mãe que disponibilizasse previamente os objetos, conforme combinado. Na casa do Gabriel, foram fotografados objetos e ambientes significativos para as fichas de comunicação.(Anexo 4. 5).

Na casa da Liz, foram fotografados objetos significativos e os gestos produzidos pela moça para a composição de uma pasta de comunicação com os significados dos gestos próprios dela. (Anexo 4.1)

g) As pranchas/ fichas foram apresentadas aos responsáveis com a solicitação aos responsáveis para que explicitassem como achavam que deveriam utilizar e/ou estimular o uso daquele material. As perguntas centrais foram: “*Como você já faz?*” “*Como pode compreender seu filho/ sua filha utilizando suas estratégias usuais com o apoio deste material?*”.

h) Quando da utilização da prancha por outras pessoas, a mãe foi orientada a: a) dar o apoio verbal, apenas quando a prancha não fosse eficiente; b) estimular o desenvolvimento da linguagem com base nos procedimentos do ensino naturalístico sempre que possível.

[LR7] Comentário: Vc deu instrução para os pais sobre isso?

i) Após contato com a “idéia materializada”, os responsáveis externaram sua avaliação sobre o material. No caso de LIZ, houve adequação e replicação da pasta. No caso de

Gabriel, houve a organização das fichas em locais estratégicos da casa. (Ex: fichas relativas à alimentação foram fixadas com velcro na parede da cozinha, as relativas à higiene corporal, na porta do banheiro).

j) O responsável ficou com o compromisso de preencher uma tabela elaborada para a coleta de dados. A pesquisadora combinou, previamente, que estaria realizando visitas esporádicas e coletando os dados registrados pelas mães no protocolo (RACoF) inicialmente por telefone; posteriormente, em visita à residência, recolheria o material escrito.

3.4.3 - Procedimentos de intervenção e coleta de dados

As fases da pesquisa estiveram presentes nos três ambientes pesquisados. A seguir, serão sumariamente descritas:

DIAGNÓSTICA – Os encontros nessa fase ocorreram dentro da dinâmica já existente no ambiente. A pesquisadora não ofereceu dicas ou sugestões relativas aos procedimentos do ensino naturalístico nem aos recursos de Comunicação Alternativa. Limitou-se a registrar as interações nas salas de aula e de terapia; nas casas, a documentar o possível vocabulário, as estratégias comunicacionais usuais do sujeito focal e dos interlocutores; também sem oferecer nenhum tipo de ação que configurasse a etapa da intervenção. A ambientação da presença da pesquisadora nos três espaços interacionais estudados foi ainda uma proposta dessa fase.

O objetivo desta fase era fazer os levantamentos iniciais para fundamentar a inserção da CAA e do Ensino Naturalístico. Nessa fase, apesar de não terem tido acesso a nenhum recurso ou informação sobre CAA, foi considerado o uso de CAA quando a professora ou a terapeuta já utilizavam objetos concretos como estratégia para estabelecer ou clarificar a comunicação com o sujeito focal, ainda que elas não tivessem esse entendimento.

INTERVENÇÃO - Após o término da fase Diagnóstica, teve início a etapa de intervenção, que foi composta por: a) apresentação e estudo do documento escrito contendo as definições e exemplos dos procedimentos do Ensino Naturalístico, b) orientação teórica nos momentos de planejamento e na aplicação das ações planejadas em forma de resposta às perguntas dos interlocutores tanto em relação aos procedimentos do Ensino Naturalístico,

quanto ao uso dos recursos de Comunicação Alternativa elaborados. No ambiente casa, a intervenção aconteceu da mesma forma que nos demais ambientes, sendo que, houve uma especificidade em relação à orientação teórica. Além desta ocorrer nos momentos de planejamento com a responsável, esteve presente também, ao longo desta fase, nos encontros pontuais entre pesquisadora e mãe. A partir do relato desta, a pesquisadora analisava as estratégias de mediação ocorridas em casa para o estímulo ao uso das fichas, pranchas ou pastas de comunicação pelos sujeitos focais e propunha a adequação ou complementação dessas estratégias para otimizar as interações comunicacionais. Após o consenso, a ação acordada era implementada. O registro dessa etapa nesse ambiente ocorreu: a) em forma de registro de campo, quando das visitas a casa ou contato telefônico, podendo ainda ter sido gravado em arquivo de voz e b) em forma de formulário preenchido pela mãe: o registro de ações comunicativas do sujeito focal em situação social familiar (RACoF) (Anexo 3.4)

Das sessões de intervenção videografadas pela pesquisadora, nos ambientes escola e terapia, os dados foram transpostos para tabela de registro por intervalo de três minutos pelas assistentes de pesquisa. A seguir, foram dispostos em tabelas elaboradas no programa Excel® e, posteriormente, apresentados em gráficos para uma melhor visualização do leitor.

ACOMPANHAMENTO

[LR8] Comentário: NÃO ENTENDI PQ VC INSERIU A PESQUISA DO MESTRADO AQUI. FOI APENAS PARA DAR "VOLUME"???

O acompanhamento aconteceu como a fase diagnóstica: sem a interferência da pesquisadora nos ambientes. Esses dados foram registrados em forma de anotações de campo, no formulário de três minutos e/ ou no registro de ações comunicativas do sujeito focal em situação social familiar.

3.4.3.1 Emprego das ações de pesquisa por ambiente

A seguir são apresentados quadros com a síntese das ações empregadas ao longo da pesquisa são especificamente discriminadas por ambiente e sujeito focal.

3.4.3.1. 1 ESCOLA

3.4.3.1. 1.1 LIZ

No quadro 10 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo ao longo da pesquisa com o sujeito focal Liz no ambiente escola. Nesse quadro figuram ainda o tempo de observação e o tipo de registro utilizado

Quadro 10 – Síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa AmbienteEscola- Liz				
DATA	TEMA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
FASE DIAGNÓSTICA				
25/10/07	chuva	Conversa sobre a chuva - uso de objetos concretos disponíveis na sala	30 min	Vídeo - RITM
17/03/08	Páscoa /Artes Plásticas	Recorte, colagem e pintura	30min	Registro Contínuo-Simultâneo
27/03/08	Artes Plásticas	Pintura de caixas	30 min	Registro Contínuo-Simultâneo
DATA	TEMA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
31/03/08	Jogo	Jogo da memória	25 min	Vídeo - RITM
03/04/08	História	Apresentação oral de uma história	30min	Vídeo - RITM
24/04/08	Artes Plásticas	Relato oral do que fizeram no final de semana	30 min	Arq de voz Registro Contínuo-Simultâneo
FASE DE INTERVENÇÃO				
25/04/08	Reunião prof	Apresentação dos procedimentos do Ensino Naturalístico, entrega da apostila com explicação e exemplos dos procedimentos(DANELON, 2003), bem como de um caderno para a professora anotar acontecimentos importantes, progressos e dúvidas fora dos dias de pesquisa	30 min	Arquivo de Voz digitado
28/04/08	Amizade	“Leitura” dos pictogramas contidos nas fichas	30min	Arquivo Voz digitado
08/05/08		Entrega de outras fichas para a professora (cores, fotos dos alunos, tesoura, cola, revista...) (trabalho individual)	_____	Registro Contínuo-Simultâneo
12/05/08	Amizade Artes Plásticas	Interação entre alunos (CAA) .(Atividade em grupo)	30min	Vídeo - RITM
15/05/08	Artes Plásticas	Escolha de objetos a partir das fichas apresentadas (CAA) Atividade manual de recorte e colagem.	30min	Vídeo - RITM
16/05/08		Reunião de planejamento com a professora	30 min	Arquivo Voz digitado
19/05/08	Divertimento	Representação do que vivenciaram no final de semana através de colagem de figuras retiradas de revistas.	30 min	Anotação de campo ANEXO-foto
23/05/08	Caça ao tesouro	Solicitação ao colega de algo (FOTO DO COLEGA + LIGAR/PEGAR+objeto) (Atividade em grupo)	27 min	Vídeo - RITM

26/05/08	Alimentação	Foto dos alunos+ verbos (GOSTO - COMER)+ Figuras de revista (alimentos diversos). Entrega de mais fichas de verbos para a professora	30min	Vídeo - RITM
29/05/08	Artes Plásticas	Fichas cores/ objetos /atividades (trabalho individual)	30 min	Vídeo - RITM
05/06/08	Alimentação	Foto dos alunos+ verbos (QUERO e COMER)+ figuras de alimentos retiradas de revista (selecionadas por eles)	30 min	Vídeo - RITM
09/06/08	Jogo interativo	Ações trabalhadas: DANÇAR, PULAR, ABRAÇAR ou SORRIR	30 min	Vídeo - RITM
FASE DE INTERVENÇÃO				
12/06/08	Jogo interativo	Elaborar frases com o apoio das fichas DAR, COMER, BALA, COCA-COLA, BISCOITO	30 min	Vídeo - RITM
13/06/08		Planejamento para a semana de 16 a 20/06	30 min	Arquivo Voz digitado
16/06/08	Jogo interativo	Solicitação de ações a partir das fichas: DAR, CANTAR, DANÇAR, JOGAR, PULAR, LEMBRAR, FALAR, SAIR, DUREX, TINTA, LÁPIS, GRAMPEADOR, PAPEL COLORIDO e DIÁRIO DE CLASSE.	24 min	Vídeo - RITM
26/06/08	Jogo interativo	Leitura incidental dos pictogramas e execução da ação representada mais fichas. LIGAR, LÂMPADA, RÁDIO + objetos reais	30 min	Registro da atividade em papel (Diário de campo) e Vídeo - RITM
03/07/08	Artes Plásticas	Confecção de bandeirinhas para enfeitar a escola na festa julina.	30 min	Vídeo - RITM
04/10/08		Planejamento com a professora		
21/10/08		Levantamento das atividades no período de agosto a outubro. Planejamento de atividades e adequação dos quadros de atendimentos e de fichas feitos pela professora		Arquivo -Voz digitado
10/11/08	Família	Eleição de fotos representativas da família para confecção de pranchas	30 min	Vídeo - RITM
12/11/08	Natal	Fichas com pictogramas relativos ao natal.	30 min	Vídeo - RITM
17/11/08	Amigo oculto	Amigo oculto - características dos alunos em fichas soltas	30 min	Registro da atividade em papel (Diário de campo)
01/12/08	Amigo oculto	Amigo oculto de abraço, beijo ou aperto de mão.	24 min	Vídeo - RITM
FASE DE ACOMPANHAMENTO				
Análise de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação com os sujeitos, b)estratégias do Ensino Naturalístico, c)uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas para o trabalho com CAA e e)estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação				
19/12/08	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora		-----	Anotação de campo
19/02/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora		-----	Anotação de campo
04/03/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora		-----	Anotação de campo
23/05/09	Levantamento junto à professora quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.		Entrevista semi estruturada -	Contato via ligação telefônica

3.4.3.1. 1.2 GABRIEL

No quadro 11 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo com o sujeito focal Gabriel ao longo da pesquisa no ambiente escola. Nesse quadro figuram ainda o tempo de observação e o tipo de registro utilizado

Quadro 11 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Escola- Gabriel				
DATA	TEMA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
FASE DIAGNÓSTICA				
24/10/07	Jogo P1	Observação da turma A professora ofereceu um jogo Revista Massa de modelar	20 min	Registro Contínuo-Simultâneo
07/11/07	Música/ jogo	Observação da turma A professora estava desenvolvendo uma atividade com música; a seguir, ofereceu um jogo.	20 min	Registro Contínuo-Simultâneo
13/03/08	Identidade P2	Levantamento das ações pedagógicas, vocabulário e das preferências de cada um dos alunos	Planejamento	Anotação de campo do levantamento feito das respostas das mães às perguntas da professora sobre o nome, as preferências...
	Artes Plásticas	Observação da turma Atividade: Desenho livre (individual)	30min	Registro da atividade em papel (Diário de campo)
24/03/08	Artes Plásticas	Observação da turma : Montagem de um coelho em papel (individual) A atividade foi desenvolvida com apoio intensivo da professora.	20 min	Anotação de campo
31/03/08	Higiene/ Música	Observação da turma Escovação de dentes e hora da música (individual)	20 min	Vídeo - RITM
25/04/08	-----	Descoberta do interesse de uma das alunas na turma do Chaves.	-----	Anotação de campo
12/05/08	Identidade	Com base no Projeto Identidade, buscou-se uma possibilidade a partir das preferências dos alunos.	-----	Anotação de campo
	Artes Plásticas	Atividade com massa de modelar- Geleca A professora ofereceu a massa para manipulação pelos alunos.	30 min	Vídeo - RITM
15/05/08	Artes Plásticas	Atividade com cola colorida A professora colocava a cola colorida sobre o papel a ser espalhada pelo aluno. (Atendimento individual)	30 min	Vídeo - RITM
19/05/08	Identidade	Assistência do vídeo Toy Story (Preferência Gabriel). O planejamento envolvia a assistência do vídeo e previsão de posterior elaboração de fichas de CAA para interpretação da história.(grupal).	20 min	Anotação de campo e arquivo de imagem(fotos)
26/05/08	Identidade	Combinado: Assistência de vídeo de programa do Chaves (Preferência Manoela – aluna da	Planejamento co-participado	Anotação de campo (Foi feito registro a

		turma) Realizado: “Sessão pipoca” na instituição: Vida de inseto e Beleza Negra (Preferência Manoela) (grupal)	(combinado) ⁶¹	cada 5 min ao longo do tempo de observação)
29/05/08	Artes Plásticas	Atividade com cola colorida (individual)	30 min	Vídeo - RITM
FASE DE INTERVENÇÃO				
30/05/08	-----	Apresentação dos procedimentos do Ensino Naturalístico, entrega da apostila com explivcação e exemplos dos procedimentos(DANELON, 2003), bem como de um caderno para a professora anotar acontecimentos importantes, progressos e dúvidas fora dos dias de pesquisa	-----	Arquivo de voz
06/06/08	Música/ Amizade	Apresentação dos pictogramas com solicitação de que os alunos executassem a ação: ABRAÇAR, BEIJAR, APERTAR A MÃO. Ao final da atividade, houve o estímulo para que os alunos pedissem água através do pictograma BEBER.	30 min	Vídeo - RITM
09/06/08	História	História contada e manipulação de fantoches das personagens da história	30 min	Vídeo - RITM
12/06/08	Alimentação	Apresentação de cesta com alimentos. Solicitação dos mesmos feita pelos alunos através de pictogramas BALA, BISCOITO, COCA-COLA Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez (grupal)	30 min	Vídeo - RITM
13/06/08	Alimentação	Pesquisadora apresentava a seqüência de fichas enquanto verbalizava: QUER + COMER + BISCOITO?(oferecia biscoito) A pesquisadora perguntava: “ <i>O que você quer?</i> ” Aluno precisava entregar a ficha BISCOITO para ganhar o biscoito. Oferta no encontro: BISCOITO / COCA – COLA Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez (grupal)	20 min	Vídeo - RITM
16/06/08	Brinquedos	Apresentação de pictograma, com solicitação verbal, ou pergunta aberta Pictogramas apresentados: BONECA, BOLA, TELEFONE, CARRO e BEBER ÁGUA Pergunta aberta: “ <i>O que você quer?</i> ” pictograma e também oralmente.	30min	Vídeo - RITM
20/06/08		Dia combinado para a pesquisa, entretanto a professora havia levado a turma para assistir a um vídeo, o que inviabilizou o trabalho	Planejamento co-participado	Anotação de campo
23/06/08	Jogo interativo	Apresentação de pictograma e entrega do mesmo ao aluno com uma solicitação verbal. Exemplo: PEGAR + LIVRO Pictogramas no encontro: BONECA/ BOLA/ BOLICHE/ COELHO e CARRO. Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez. (grupal)	20 min	Vídeo - RITM
26/06/08	Jogo interativo	A exemplo do dia 23/06/09, o pictograma era apresentado e entregue ao aluno com uma solicitação verbal. Apresentação aos alunos três fichas associadas (verbo + verbo + objeto). Entretanto, para a troca, cada aluno recebia apenas a ficha relativa ao objeto:	30min	Vídeo - RITM
03/07/08	História	A professora contou uma história sobre festa	20 min	Vídeo - RITM

		junina: <i>A festa no céu.</i>		
04/11/08		Nesse encontro, os alunos foram incentivados a escolher o alimento (batata frita ou biscoito) que desejariam comer e a pegar a ficha correspondente ao alimento. BATATA ou BISCOITO Apresentação das fichas QUERO + COMER + BATATA para o aluno e verbalização pela pesquisadora: “ <i>Quero comer batata</i> ” (entrega a batata para o menino).	20 min	Vídeo - RITM
FASE DE ACOMPANHAMENTO				
	Análise de dados obtidos sobre sujeitos, b) estratégias do	ações interacionais empregadas pelo Ensino Naturalístico, c) uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas CAA e e) estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação	locutores para estabelecer comunicação com os para o trabalho com	
16/12/08	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora			Anotação de campo
20/02/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora			Anotação de campo
03/03/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora			Anotação de campo
25/05/09	Levantamento junto à professora quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.		Entrevista semi estruturada -	Contato pessoal

3.4.3.1.2 TERAPIA

3.4.3.1.2.1 LIZ

No quadro 12 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo ao longo da pesquisa com o sujeito focal Liz no ambiente terapia. Nesse quadro figuram ainda o tempo de observação e o tipo de registro utilizado

Quadro 12 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Terapia- Liz				
DATA	TEMA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
FASE DIAGNÓSTICA				
05/10/07	Jogo	Jogo tipo bingo. Pranchas com figuras para marcar com um caroço de feijão a figura nomeada pela terapeuta após ela ter tocado um tambor.	30 min	Registro Contínuo-Simultâneo
19/10/07	História	A terapeuta contou uma história e logo após iniciou fazendo perguntas relativas à mesma.	30 min	Registro Contínuo-Simultâneo
26/10/07	História	Atividade relacionada ao aproveitamento da história contada na semana anterior. Atividade de artes plásticas relacionada com as personagens da história e degustação de alimentos semelhantes aos existentes na história.	30 min	Vídeo - RITM

		Uso de objetos concretos para facilitar a compreensão dos alunos		
FASE DE INTERVENÇÃO				
29/10/07	Planejamento conjunto	A partir da programação de terapia da profissional, foi elaborado um planejamento em conjunto com a terapeuta sobre que recurso de CAA seria o mais adequado de ser construído para o uso com o grupo inserção. Optou-se pelas fichas soltas.	_____	Anotações de campo
09/11/07	História	Uso da CAA através da história. Interpretação da história.	30 min	Vídeo - RITM
28/04/08	Diagnóstico do período Fevereiro a abril	Levantamento das atividades desenvolvidas pela terapeuta junto ao grupo no período de fevereiro a abril de 2008 (documento apresentado pela terapeuta: caderno de planejamento da profissional) <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os responsáveis para repasse do projeto a ser desenvolvido no ano. • Uso de CDs de áudio contendo histórias (sem apoio de recurso visual) A terapeuta percebeu muita dificuldade do grupo em manter a atenção. Iniciou o trabalho com música, com previsão para acontecer ao longo do ano.	_____	Anotação de campo
17/10/08	Diagnóstico do período maio a setembro	Face às dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição, o atendimento clínico aos pacientes ficou suspenso pelo período de aproximadamente um mês; fator que inviabilizou o retorno das atividades de pesquisa nesse momento. O atendimento regular do departamento clínico foi retomado apenas no mês de julho. O levantamento das atividades desenvolvidas com o grupo no período de maio a setembro de 2008 foi realizado pela pesquisadora junto à terapeuta (os documentos utilizados foram: o registro feito no documento de presença dos pacientes onde constam as atividades desenvolvidas e o caderno de planejamento da profissional) Desde o mês de maio foi introduzido o uso do computador às atividades, pois Regina percebeu a importância do estímulo através de "mais canais".	_____	Anotação de campo Arquivo de voz
27/10/08	Planejamento conjunto	A partir da programação de terapia da profissional, foi elaborado um planejamento em conjunto com a terapeuta sobre que recurso de CAA seria o mais adequado de ser construído para o uso com o grupo inserção.	_____	Anotação de campo Arquivo de voz
07/11/08	História	Apresentação da história com o uso do computador	30 min	Arquivo de voz
14/11/08	História	CAA- Uso da pasta em papel	30 min	Vídeo RTM

DATA	TEMA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
28/11/08	História	CAA -Uso da pasta virtual	30 min	Arquivo de voz
05/12/08	História	CAA- Uso da pasta virtual	30 min	Vídeo RTM
FASE DE ACOMPANHAMENTO				
Análise de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação com os sujeitos, b)estratégias do Ensino Naturalístico, c)uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas para o trabalho com CAA e e)estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação				
20/12/08	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____	Anotação de campo
20/02/09	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____	Anotação de campo
06/03/09	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____	Anotação de campo
22/05/09	Levantamento	junto à terapeuta quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.	Entrevista semi estruturada - registro contínuo	Contato via ligação telefônica

3.4.3.1.2.1 GABRIEL

No quadro 13 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo ao longo da pesquisa com o sujeito focal Gabriel no ambiente terapia. Nesse quadro figuram ainda o tempo de observação e o tipo de registro utilizado.

Quadro 13 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente Terapia- Gabriel				
DATA	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS		TEMPO DE OBSERVAÇÃO	TIPO DE REGISTRO
FASE DIAGNÓSTICA				
06/11/08	Uso orientado pela terapeuta de alguns dos aparelhos e objetos existentes na sala de integração sensorial		30 min	Registro Contínuo-Simultâneo
13/11/08	Uso orientado pela terapeuta de alguns dos aparelhos e objetos existentes na sala de integração sensorial		30 min	Anotação de campo
FASE INTERVENÇÃO				
14/11/08	Planejamento conjunto com a terapeuta buscando analisar a estratégia de CAA a ser utilizada com Gabriel		_____	Anotação de campo
20/11/08	Uso de alguns dos aparelhos e objetos existentes na sala de integração sensorial, com escolha a partir de recurso de CAA e interação comunicativa mediada pelos procedimentos do Ensino Naturalístico		30 min	Vídeo - RITM
27/11/08	Uso de alguns dos aparelhos e objetos existentes na sala de integração sensorial, com escolha a partir de recurso de CAA e interação comunicativa mediada pelos procedimentos do Ensino Naturalístico		30 min	Vídeo - RITM
04/12/08	Uso de alguns dos aparelhos e objetos existentes na sala de integração sensorial, com escolha a partir de recurso de CAA e interação comunicativa mediada pelos procedimentos do Ensino Naturalístico		30 min	Vídeo - RITM
FASE DE ACOMPANHAMENTO				
Análise de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação com os sujeitos, b)estratégias do Ensino Naturalístico, c)uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas para o trabalho com CAA e e)estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação				
19/12/08	Levantamento de dados a partir de relato oral da terapeuta		_____	Anotação de campo
19/02/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da terapeuta		_____	Anotação de campo
05/03/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da terapeuta		_____	Anotação de campo
25/05/09	Levantamento junto à terapeuta quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.		Entrevista semi estruturada - registro contínuo	Contato pessoal

3.4.3.1.3 CASA

3.4.3.1.3.1 LIZ

No quadro 14 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo ao longo da pesquisa com o sujeito focal Liz no ambiente casa. Nesse quadro figuram ainda o tipo de registro utilizado e a forma de contato realizada com o responsável.

Quadro 14 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente casa- Liz				
DATA	FASE	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TIPO DE REGISTRO	ACESSO
18/01/08	DIAGNÓSTICA	VISITA A CASA- Primeiro levantamento <i>in loco</i> do ambiente, do possível vocabulário, das estratégias comunicacionais usuais do sujeito focal e dos interlocutores	Arquivo de Voz Doc escrito pela mãe citando os significados dos gestos ideográficos	Contato pessoal direto
17/03/08 a 30/03/08	DIAGNÓSTICA	REUNIÃO DE PAIS_ apresentação “oficial” da pesquisa em <i>Power Point</i> para o grupo de pais, breve apresentação de alguns recursos de CAA, entrega da cópia dos TCLE assinados pela pesquisadora. Apresentação informal do que já estava sendo feito na pesquisa e das próximas etapas. Realizada na instituição, em grupos de dois ou três responsáveis, conforme as possibilidades dos mesmos. Viviane (mãe de Liz) não pode comparecer às reuniões em grupo, assim o conteúdo da reunião foi repassado para ela na sua residência.	Arquivo de Voz	Contato pessoal direto
27/05/08	DIAGNÓSTICA	Preenchimento do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas (PAHC) em situação familiar	Anexo 3.1	Contato pessoal direto
06/07/08	DIAGNÓSTICA	Levantamento mais aprofundado: Solicitação de um relato da mãe sobre os interesses, rotina diária, preferências de divertimento e alimentação do aluno como informação complementar à registrada no PAHC	Documento digitado redigido pela mãe	Contato via ligação telefônica
17/07/08	DIAGNÓSTICA	Entrevista com a mãe e coleta do documento elaborado pela mãe sobre as atividades rotineiras, interesses e do PAHC.	Arquivo de Voz- Documento digitado redigido pela mãe	Contato pessoal direto
14/11/08	DIAGNÓSTICA	VISITA A CASA- Segundo levantamento <i>in loco</i> do possível vocabulário, das estratégias comunicacionais usuais do sujeito focal e dos interlocutores- Planejamento com a mãe sobre quais seriam os recursos de CAA a serem construídos para Liz e a programação para o dia das fotos. Viviane (mãe) elaborou uma atualização do documento de gestos de Liz, pois ao longo do tempo percebeu que havia esquecido de inserir alguns.	Documento escrito pela mãe citando as vocalizações emitidas por Liz, seu significado e os significados dos gestos ideográficos	Contato pessoal direto
28/11/08	DIAGNÓSTICA	Sessão de fotos e coleta de material para confeccionar as pranchas de comunicação.	Arquivo de Voz Doc escrito mãe	Contato pessoal direto

29/11/08	INTERVENÇÃO	Entrega da apostila do ENSINO NATURALÍSTICO. Houve explicação dos procedimentos desse tipo de estratégia, usando exemplos a partir da realidade da própria aluna. Entrega do CD com as fotos e uma tabela para que a mãe analisasse as melhores fotos e fizesse a correlação: gesto – foto para a confecção da pasta de comunicação de Liz.	Tabela com localização numérica do arquivo e espaço para a sinalização da foto escolhida além do nº do gesto, estabelecendo relação com o documento elaborado pela própria mãe.	Contato pessoal direto
11/12/08	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA para a entrega das pranchas (CAA) e pasta de comunicação, avaliação pela responsável do material de CAA elaborado para a filha e levantamento das estratégias possíveis de uso	Arquivo de voz	Contato pessoal direto
23/12/08	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA para a entrega das pranchas (CAA) e pasta de comunicação, revistas após as colocações/ intervenções da mãe. ENTREGA DO FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS_ FICHA CASA o formulário foi entregue com a explicação de como deveria ser preenchido.	Anexo 3.4	Contato pessoal direto
_____	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ A primeira coleta de dados foi feita através de ligações telefônicas previamente combinadas com a responsável. Ainda assim, houve o cuidado de a cada ligação perguntar se aquele horário era adequado ou se era preciso combinar outro horário para retornar a ligação naquele dia, para que a mãe pudesse ditar os dados coletados por ela no período. Ao término desta fase foi feita a coleta das fichas preenchidas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
29/12/08	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, havia a proposta da pesquisadora registrar o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
09/01/09	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
13/01/09	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
18/01/09	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA _COLETA DE DADOS_ FICHA CASA: a mãe comprometeu-se em preencher as fichas no período de 19/01/09 a 01/02/09 Na mesma oportunidade a mãe registrou	Anexo 3.4	Contato pessoal direto

		observações pessoais em relação ao uso da pasta de comunicação de sua filha.		
19/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
22/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
30/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
01/02/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
03/02/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta do material registrado pela mãe	Anexo 3.4	Contato pessoal direto
24/05/09	ACOMPANHAMENTO	Levantamento junto à mãe quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.	Entrevista semi estruturada -	Contato via ligação telefônica

3.4.3.1.3 2GABRIEL

No quadro 15 é apresentada a síntese das ações empregadas no estudo ao longo da pesquisa com o sujeito focal Gabriel no ambiente casa. Nesse quadro figuram ainda o tipo de registro utilizado e a forma de contato realizada com o responsável.

Quadro 15 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Ambiente casa- Gabriel				
DATA	FASE	SÍNTESE DAS AÇÕES EMPREGADAS	TIPO DE REGISTRO	ACESSO
17/03/08 a 30/03/08	DIAGNÓSTICA	REUNIÃO DE PAIS_ apresentação “oficial” da pesquisa em <i>Power Point</i> para o grupo de pais, breve apresentação de alguns recursos de CAA, entrega da cópia dos TCLE assinados pela	Arquivo de Voz	Contato pessoal direto

		pesquisadora. Apresentação informal do que já estava sendo feito na pesquisa e das próximas etapas. Realizada na instituição, em grupos de dois ou três responsáveis ou individualmente, conforme as possibilidades dos mesmos.		
10/05/08	DIAGNÓSTICA	Entrevista com a mãe Levantamento inicial do possível vocabulário do aluno	Arquivo de Voz-	Contato pessoal direto
30/06/08	DIAGNÓSTICA	VISITA A CASA- Levantamento <i>in loco</i> do ambiente, do possível vocabulário, das estratégias comunicacionais usuais do sujeito focal e dos interlocutores	Doc escrito pesquisadora	Contato pessoal direto
16/07/08	DIAGNÓSTICA	Preenchimento do Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas (PAHC) em situação familiar	Anexo 3.1	Contato pessoal direto
26/09/08	DIAGNÓSTICA	Levantamento mais aprofundado: Solicitação de um relato da mãe sobre os interesses, rotina diária, preferências de divertimento e alimentação do aluno como informação complementar à registrada no PAHC.	Documento manuscrito redigido pela mãe	Contato via ligação telefônica
13/10/08	DIAGNÓSTICA	Coleta do documento elaborado pela mãe sobre as atividades rotineiras, interesses. Sessão de fotos para confeccionar as pranchas de comunicação.	Doc escrito	Contato pessoal direto
24/10/08	INTERVENÇÃO	Reunião com o grupo de pais-entrega da apostila ENSINO NATURALÍSTICO. Houve explicação dos procedimentos desse tipo de estratégia.	Arquivo de Voz -	Contato pessoal direto
10/12/08	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA para a entrega das fichas (CAA), levantamento das estratégias possíveis de uso e apresentação de alguns exemplos das estratégias dos procedimentos do ensino naturalístico.	Arquivo de voz	Contato pessoal direto
23/12/08	INTERVENÇÃO	ENTREGA DO FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS_- FICHA CASA o formulário foi entregue com a explicação de como deveria ser preenchido.	Anexo 3.4	Contato pessoal direto
_____	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ A primeira coleta de dados foi feita através de ligações telefônicas previamente combinadas com a responsável. Ainda assim, houve o cuidado de a cada ligação perguntar se aquele horário era adequado ou se era preciso combinar outro horário para retornar a ligação naquele dia, para que a mãe pudesse ditar os dados coletados por ela no período. Ao término desta fase foi feita a coleta das fichas preenchidas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
29/12/08	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe e redirecionava a prática, se necessário	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
04/01/09	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
08/01/09	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica

		o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.		
15/01/09	INTERVENÇÃO	COLETA DE DADOS_ FICHA CASA_ De posse de cópias em branco das fichas que estavam com a família, a pesquisadora registrava o repasse dos dados colhidos, bem como outras informações relatadas pela mãe.	Anexo 3.4	Contato via ligação telefônica
22/01/09	INTERVENÇÃO	Levantamento das estratégias que a mãe estava utilizando no uso das fichas, dificuldades encontradas, avaliação pela responsável do material de CAA elaborado para o filho e levantamento das estratégias possíveis de uso	Relato manuscrito pela mãe	Coleta de dados via ligação telefônica
24/01/09	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA -Adequação: foi feita a separação das fichas por ambiente. Tendo sido fixado velcro nas portas dos cômodos e nas fichas. Orientações complementares foram dadas à mãe, face às colocações da mesma das ações relativas à comunicação com o filho.	Registro escrito	Contato pessoal direto
28/01/09	INTERVENÇÃO	VISITA A CASA _COLETA DE DADOS_ FICHA CASA: a mãe comprometeu-se em preencher as fichas diariamente no período de 29/01/09 a 02/02/09 Ela relatou mudanças percebidas no filho em relação à comunicação / interações. Orientações complementares foram dadas à mãe, face às colocações dela quanto às dificuldades e possibilidades do uso das fichas.	Anexo 3.4	Contato pessoal direto
29/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
30/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
31/01/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
01/02/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora	Anexo 3.4	-----
02/02/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta de dados na Ficha -Início da fase de acompanhamento- Apenas registro feito pela mãe, sem intervenção da pesquisadora.	Anexo 3.4	-----
03/02/09	ACOMPANHAMENTO	Coleta do material (Fichas 3.4)registrado pela mãe	Anexo 3.4	Contato pessoal direto
23/05/09	ACOMPANHAMENTO	Levantamento junto à mãe quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o sujeito focal.	Entrevista semi estruturada	Contato via ligação telefônica

3.4.4 Definição das variáveis

Abaixo, estão categorizadas e definidas as variáveis deste estudo levando-se em consideração a literatura (OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2000; NUNES, 1993, 2005 e DANELON, 2003). No caso desta pesquisa, os recursos de CAA eram usados como mediação comunicativa, bem como os procedimentos do Ensino Naturalístico.

3.4.4.1 Definição das estratégias comunicativas utilizadas pela professora, terapeuta ou pesquisadora

Incentivo à comunicação do aluno (ICA) O interlocutor elabora uma pergunta como estímulo à interação comunicativa do aluno. A pergunta pode ser aberta ou fechada como exemplificado a seguir.

Pergunta Aberta (PA) – Pergunta formulada pelo interlocutor e dirigida ao sujeito⁶² com a possibilidade de diversas respostas do sujeito.

Professora: “Liz, o que você fez no final de semana?” (PA)

Liz: [bate palmas] (Foi a uma festa de aniversário)

Pergunta Fechada (PF) - Pergunta formulada pelo interlocutor e dirigida ao sujeito com a possibilidade de duas opções de resposta pelo sujeito, podendo ser pergunta escolha (PFE) ou pergunta sim/ não. (PFSN). A Pergunta sim/não (PFSN) é uma pergunta formulada com opção de duas respostas possíveis: de aceitação ou recusa. A Pergunta Escolha (PFE) é uma pergunta elaborada com opção de escolha entre duas respostas possíveis. As opções poderão figurar ou não na estrutura da pergunta.

Exemplo:

Exemplo1:

Professora: Você foi à festa com a Viviane? (PFSN)

Liz :”Té” (É)

Exemplo 2:

Terapeuta: O lobo era bom ou mau? (**PFE**) (aponta para os pictogramas: BOM e MAU)

Liz: (aponta pictograma BOM)

Feedback (**FB**) Ação comunicativa (gestual, expressão facial), Comentário ou dica do interlocutor, de reconhecimento à verbalização da criança; pode ser positivo, negativo ou corretivo. O *Feedback* Positivo (**FBP**) é uma modalidade de *feedback* emitido como aprovação da resposta anterior do sujeito focal; o *Feedback* Negativo (**FBN**) é uma modalidade de *feedback* emitido como reprovação da resposta anterior do sujeito e o *Feedback* Corretivo é uma modalidade de *feedback* na qual o interlocutor sinalizando a inadequação resposta anterior do sujeito e oferece a forma adequada.

Exemplos:

Exemplo 1:

(continuação da seqüência anterior)

Terapeuta: O lobo era bom?

Liz: “Té”

Terapeuta: Se o lobo viesse e comesse sua vovozinha você ia achar o lobo bom?

Liz: “Té”

Terapeuta: Liz, o lobo era bom? Ele era bonzinho, amiguinho? (afina a voz e faz cara de boazinha ao mesmo tempo que passa a mão sobre a cabeça de Liz);

Liz: “Té”

Terapeuta: Não era não! (**FBN**). O lobo não era bom, ele era mau (**FBC**) (aponta para pictograma de mau); ele era malvado (engrossa a voz e faz cara de má); ele comeu a vovózinha!

Exemplo 2:

Pesquisadora: Gabriel, pegue uma bola ali. (mostra pictograma da bola e aponta para a estante)

Gabriel: Pega a bola e entrega para a pesquisadora

Pesquisadora: Muito bem Gabriel, Você pegou a bola. **(FBP)**

Clarifica resposta do aluno (CRA) Pergunta do interlocutor dirigida ao sujeito para certificar-se sobre o conteúdo da resposta emitida por este.

Professora: Você ficou em casa ou saiu com a Viviane?

Liz : [dormir]

Professora: Você ficou em casa dormindo? **(CRA)**

Liz :”Té”

Aguarda resposta do aluno (ARA) O interlocutor direciona uma pergunta ao aluno e aguarda pela resposta dele por, pelo menos 05 segundos, caso não haja resposta em tempo anterior a esse.

Comenta resposta do aluno (CoRA) O interlocutor tece um comentário relativo à resposta do sujeito, logo após a sua emissão.

Professora: Estou sabendo que você saiu ontem. Onde você foi?

Liz: “Dudu” [violão]

Professora: Nossa, ontem devia estar muito bom o show do Dudu, pena que eu não fui convidada.**(CoRA)**. E você, Maria, onde foi ontem?

Responde a perguntas / solicitações do aluno(RPSA) – O interlocutor emite uma mensagem como resposta a uma iniciativa do sujeito que tenha sido direcionada ao interlocutor

Exemplos:

Exemplo 1:

Liz: “Diti” (nome da professora)

Professora: Oi, Liz, o que você quer? **(RPSA)**

Exemplo 2:

Gabriel: Pega a ficha e a segura em direção à pesquisadora

Pesquisadora: Não, Gabriel, espere! Ainda não é a sua vez. Agora é a vez do João.
(RPSA)

Elabora perguntas para auxiliar a estrutura da mensagem do aluno (PAM) -
Interlocutor estrutura um conjunto de perguntas com o objetivo de facilitar a organização de uma mensagem do aluno e/ ou uma maior elaboração da mesma.

Exemplo:

Professora: O que podemos fazer hoje?

Alunos:...

Professora: Vamos olhar lá para fora. O que está acontecendo?

Aluno: tuva. (Chuva)

Professora: Isso, está chovendo. Nos dias de chuva o que precisamos usar para ficar lá fora?

Alunos:...

Professora: Vamos ver... Eu estou usando....(levanta a perna à altura dos olhos dos alunos para que vejam seu tênis)

Aluno: denis (Tênis)

Professora: E o que mais? Olha aqui do que a Maria Cristina precisou (abre o guarda chuvas)

Aluno: Gada suva (guarda chuva)

Professora: Isso, o guarda chuva. Então, com chuva podemos ficar lá fora?

Aluno: não

Professora: É, não podemos, nós não temos guarda chuva e não podemos fazer atividade lá fora. Então, turma, o que podemos fazer hoje?

Alunos:...

Professora: Será que podemos brincar de boneca? (mostra boneca)

Liz: Té

Professora: Será que podemos desenhar?

Patrícia: Podemos

Professora: Será que podemos colar?

Nayara: Demu

Faz síntese de mensagens do aluno (SMA) O interlocutor reúne as mensagens emitidas pelo aluno ou pelos alunos numa seqüência lógica e apresenta uma única mensagem que concatena o conjunto de mensagens.

Exemplo:

(Continuidade da seqüência anterior)

Professora: Ah, então com chuva podemos ficar na sala fazendo atividade, que pode ser brincar de boneca, desenhar ou colar (**SMA**).

Estimula a comunicação entre alunos (ECA) – O interlocutor oferece estímulos para que os alunos estabeleçam comunicação entre si.

Exemplo:

Exemplo 1:

Pesquisadora: Gabriel, dê o biscoito (BISCOITO) para João.

Gabriel: Pega o biscoito e entrega para João

Exemplo 2:

Pesquisadora: Gabriel, agora é sua vez. Quem você quer abraçar? (apresenta pictograma ABRAÇAR)

Gabriel: Aponta na direção da professora.

Pesquisadora: Ah! Então vai lá e abraça a Sol.(apresenta pictograma ABRAÇAR)

Gabriel: Caminha em direção a Sol com o Pictograma ABRAÇAR na mão, dá um abraço em Sol.

Sol: Ai, que abraço bom! (abraça Gabriel)

Estratégia de comunicação alternativa e ampliada (ECAA) – A partir do foco de atenção do sujeito, o interlocutor estabelece uma tríade, ou seja, uma triangulação entre interlocutor-CAA-sujeito ou sujeito-CAA-interlocutor

Exemplo:

Pesquisadora: Gabriel, você quer biscoito? (apresenta um pacote de biscoito).

Gabriel: estende a mão em direção ao pacote de biscoito.

Pesquisadora: Então me dá a ficha do biscoito.(apresenta a ficha BISCOITO e, a seguir, coloca a ficha sobre a mesa)

Gabriel: Pega a ficha BISCOITO e entrega para a pesquisadora. (ECAA)

Pesquisadora: Nossa Gabriel, muito bem, você fez certinho. Tome o biscoito que você pediu.

3.4.4.2 Definição das estratégias de Ensino Naturalístico utilizadas pela professora, terapeuta ou pesquisadora

A seguir são apresentadas as estratégias de ensino naturalístico. No caso deste estudo, houve uma associação entre as estratégias exclusivamente verbais com os recursos de comunicação alternativa. Assim sendo, quando a ação do interlocutor envolvesse uma dica verbal, também houve a utilização conjunta de pictogramas. Desta forma, sempre que possível, a oferta da dica verbal era associada à gráfica. Nos momentos em que é esperado um retorno verbal do sujeito e caso da impossibilidade de fala do sujeito, o pictograma foi entendido como substituto, entretanto, sempre foi solicitado ao sujeito que produzisse alguma emissão verbal.

Arranjo Ambiental (AA) - Arranjo ambiental envolve a disposição dos reforçadores à vista, mas fora do alcance do sujeito. O arranjo ambiental consistiu em utilizar a comunicação alternativa como veículo para as solicitações, interações, declarações, etc... Foram disponibilizados os cartões para que o aluno interagisse. O exemplo acima é também um exemplo de arranjo ambiental envolvendo a disponibilização dos cartões de CAA .

Exemplo:

Pesquisadora: Gabriel, você quer biscoito? (apresenta um pacote de biscoito).

Gabriel: estende a mão em direção ao pacote de biscoito.

Pesquisadora: Então me dá a ficha do biscoito.(apresenta a ficha BISCOITO e, a seguir, coloca a ficha sobre a mesa) (AA)

Gabriel: Pega a ficha BISCOITO e entrega para a pesquisadora.

Pesquisadora: Nossa Gabriel, muito bem, você fez certinho. Tome o biscoito que você pediu.

Mando Modelo (MM) – Ao estabelecer atenção conjunta com o sujeito, o interlocutor segue a atenção dele ou chama sua atenção para algo que deseje conversar. Apresenta, a seguir, uma solicitação verbal imperativa ou em forma de pergunta para o sujeito focal.

Exemplo:

Pesquisadora: Gabriel, você pode me dar a boneca? (entrega pictograma da BONECA)

Gabriel: Pega Pictograma e leva até Sol.

Sol: O que você quer, Gabriel?

Gabriel: Entrega pictograma BONECA para Sol (M)

Sol: Ah! Você quer a boneca! Então fala para mim: boneca. (M)

Gabriel: A

Sol: Muito bem, toma a boneca, leva para a Cristina.

Modelo dirigido à criança (MC) – Ao estabelecer atenção conjunta com o sujeito focal, o interlocutor segue a atenção do sujeito ou chama sua atenção para algo que deseje conversar; em seguida oferece um modelo verbal referente ao objeto em foco para que seja imitado.

Exemplo:

(Citado acima)

Pesquisadora: Ah! Então vai lá e abraça a Sol.(apresenta pictograma ABRAÇAR)
(MC)

Gabriel: Caminha em direção a Sol com o pictograma ABRAÇAR na mão e dá um abraço em Sol.

Sol: Ai, que abraço bom! (abraça Gabriel) (MC)

Ensino Incidental (EI) – Após o sujeito reproduzir a palavra mediada pelo interlocutor ou responder a uma solicitação verbal de fala, este apresenta uma estrutura verbal mais complexa, solicitando ao sujeito que a imite.

Exemplo:

Professora: O que você fez no fim de semana?

Liz: Dudu

Professora: Você saiu com o Dudu?

Liz: Te

Professora: Então fala: Sai com o Dudu.

Comentário Sistemático (CS) – Ao manter o contato visual com o sujeito, o interlocutor poderá comentar, de forma sistemática, sobre a atividade que está sendo desenvolvida no momento. O sujeito poderá ou não imitar a emissão verbal.

Exemplo:

(Alunos confeccionando as bandeirinhas para a festa junina da escola)

Professora:As bandeirinhas que vocês fizeram ficaram lindas, olha!

Já está acabando, já está acabando... (CS)

Espera (E) - Com o objetivo de estimular a iniciação da conversa, as dicas verbais são substituídas pelo próprio objeto. O interlocutor deve aguardar a emissão verbal ou a apresentação do pictograma.

Exemplo:

Pesquisadora: Olha só o que eu trouxe para vocês hoje! (Pega o pacote de biscoito na bolsa e olha para os alunos segurando o pacote de forma que todos possam vê-lo). (E)

Gabriel: Pega uma ficha e entrega para a pesquisadora

Pesquisadora: Ah! O Gabriel já pegou a ficha. Ele quer biscoito. Quem mais quer o biscoito? Você quer Manoela?

3.4.4.3 Topografia dos Comportamentos Comunicativos (iniciativas e respostas)

A topografia refere-se ao tipo específico de comportamento utilizado pelo sujeito focal, profissional, alunos ou pesquisadora. Abaixo, estão categorizadas e definidas as topografias dos comportamentos comunicativos levando-se em consideração a literatura (OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2000; NUNES, 2007 e DANELON, 2003). A letra **R**, à frente da sigla, representa **resposta** (o participante utilizou aquele comportamento comunicativo como resposta a uma ação de outro participante), e a letra **I** **iniciativa** (o participante utilizou aquele comportamento comunicativo como iniciativa de uma interação).

3.4.4.3.1 Gestual

O comportamento gestual envolve: olhar, expressão facial, contato corporal e ação gestual (convencional; simbólica e de contenção).

Olhar (O) – utilização do direcionamento do olhar como forma de iniciar (IO) ou responder (RO) a uma comunicação .

Expressão Facial (EF) – Ação de modificação da expressão facial do sujeito iniciando ou respondendo a uma manifestação comunicativa: uso do sorriso, expressão de zangado, levantar de sobrancelhas.

Contato corporal (CC) – Ação expressa através do contato corporal do sujeito com o interlocutor, como iniciativa ou resposta a uma manifestação comunicativa.

Ação Gestual (Ag) – Ação expressa através de um gesto do sujeito como iniciativa ou resposta a uma manifestação comunicativa. Como ação gestual são considerados os gestos simples, os gestos convencionados socialmente, os gestos simbólicos e os gestos de contenção como iniciativa ou resposta.

Ação Gestual Simples (AgS) – São exemplo de ações consideradas como gestuais simples: bater, puxar, pegar, desenhar, cortar, pintar, jogar.

Ação Gestual Convencional (AgC) – Emissão de gesto convencional: balançar a cabeça para cima e para baixo (sim); para um lado e para outro (não); movimentar a mão fechada com o polegar em riste (positivo); movimentar a mão fechada com o indicador em riste (negativo); abrir e fechar a mão (chamar); bater a mão, repetidas vezes, num local (sentar); braços semi-flexionados com palmas das mãos para cima (cadê); mão semi-cerrada como que segurando um copo e levando à boca (beber algo)

Ação Gestual Simbólica (AgSb) - O sujeito executa uma ação gestual simbólica do seu repertório pessoal, que é perfeitamente compreensível como forma de comunicação apenas para algumas pessoas de seu convívio mais restrito (gestos indiossincráticos).

Exemplo:

- Para pedir para lavar cabeça ou lembrar que é dia de lavar cabeça, segura os cabelos com as pontas dos dedos levantando-os à altura das orelhas.
- Para lembrar que tem que tomar remédio ou dizer que vai a algum médico (ou dentista), abre bem a boca e põe a língua para fora como que para o médico examinar a garganta (“dá língua”).
- Para expressar que está “rolando um clima” entre um casal (estão namorando, estão apaixonados...), pisca os dois olhos ao mesmo tempo. Ver anexo 4.7

Contenção (Co) – Ação de iniciativa ou de resposta do interlocutor, como forma de conter uma ação imprópria do sujeito.

3.4.4.3.2 Vocal/ verbal

Foram consideradas as emissões vocais e verbais do sujeito

Vocal (Vo) – Sons guturais, gemidos, murmúrios, balbucios ou vocábulos não inteligíveis (mesmo que, devido ao contexto, possam ser compreendidos)

Exemplo: “ca”(cavalo)

Verbal (V) – Fala articulada do sujeito focal, da professora, do aluno ou da pesquisadora direcionada a um interlocutor.

3.4.4.3.3 Gráfica

Gráfica (Gr) – Uso de pictograma, (disposto numa prancha, na ficha ou pasta de comunicação) para emissão de mensagem do sujeito focal direcionada a um interlocutor.

3.4.4.3.4 Mista

Iniciativa Mista (IM) – Utilização associada de duas ou mais ações simultâneas de modalidades diferentes (por exemplo: vocal e verbal; verbal e gestual; vocal e gestual; vocal e gráfica; vocal,gestual e gráfica..) expressadas pelo sujeito direcionada à professora, aluno ou pesquisadora na busca de estabelecer uma interação.

Exemplo: Solicitação da atividade: Escolha um colega e peça a ele para fazer algo.

Sujeito focal *aponta* para colega, *pega a ficha ANDAR* e *entrega* para o colega.(IM: gestual +gráfica)

Resposta Mista (RM) – Utilização associada de duas ou mais ações simultâneas de modalidades diferentes (por exemplo: verbal e gestual, vocal e verbal; vocal e gestual; vocal e gráfica,...), expressadas pelo sujeito focal direcionada à professora, aluno ou pesquisadora como resposta ao interlocutor na busca de manter a interação..

Exemplo (continuação da seqüência anterior)

Colega pega a ficha *ANDAR* e *anda* pela sala (gestual +gráfica)

3.4.4.4 Função comunicativa do sujeito, da profissional ou da pesquisadora.

A função comunicativa usada pelos participantes da pesquisa e envolvida em cada um dos episódios interativos efetivados que puderam ser identificados foi classificada segundo a intenção aparente ou o efeito aparente sobre o interlocutor.

As funções comunicativas específicas codificadas foram:

Ação Gestual de Solicitação de Atenção (AgSoA) – O sujeito focal executa uma ação gestual (ou uma seqüência delas) claramente indicativa de solicitação de atenção para iniciar ou manter a interação. O olhar é uma constante podendo ou não estar associado a outras ações gestuais (como por exemplo: manter o olhar direcionado para alguém durante mais de 5 segundos; puxar uma cadeira olhando para alguém com a clara intenção de solicitação que a pessoa sente e direcione sua atenção para o sujeito focal).

Solicitação Vocal de Atenção (SoVoA) - O sujeito focal emite uma vocalização claramente indicativa de solicitação de atenção para iniciar ou manter a interação.

Ação Triádica Comunicacional (ATC) – O sujeito focal, a professora, o aluno ou a pesquisadora, utiliza um objeto, uma outra pessoa ou um recurso de comunicação alternativa para mediar a interação.

3.5 - Índice de concordância entre categorizadores

Com o objetivo de avaliar o grau de fidedignidade das categorias comportamentais da pesquisa, foram re-analisadas 25% das sessões videogravadas do estudo, selecionadas randomicamente pela experimentadora.

A partir das filmagens e em conformidade com a categorização elaborada e definida para esta pesquisa (vide item 3.5.4.variáveis. p. 105 a 116), quatro observadoras foram treinadas pela pesquisadora para transpor o registro videogravado dos eventos ocorridos nas sessões para o formulário RITM (anexo 3.3). O treinamento constou de assistência a duas sessões, uma da fase diagnóstica e a outra da fase de intervenção, escolhidas de forma aleatória. Durante o treinamento foram discutidas as categorizações estabelecidas, entre observadoras e pesquisadora, com o propósito de clarificar a relação entre definição das categorias / ocorrência de evento. Após o treinamento, as mesmas sessões foram novamente analisadas. Das quatro observadoras, duas foram selecionadas para a realização da re-análise das sessões videogravadas, após o confronto dos resultados obtidos nas análises delas com as análises realizadas pela pesquisadora.

Para verificar o índice de concordância interobservadores, foi utilizada a fórmula *índice de concordância* proposta por Fagundes (1985) *apud* Nunes, 2000:

$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{Número de acordos de respostas}}{\text{Soma das respostas em acordo mais respostas em desacordo}} \times 100$$

Os índices apresentados são relativos aos dados categorizados no RITM (anexo 3.3), a saber: a) Dados da professora: Estratégias de mediação comunicativa- tabelas 1 e 2 ; b) Dados dos alunos- tabelas 3 e 4; c) estratégias de CAA da profissional – tabela 5

Segundo o ambiente de estudo, o índice de concordância foi:

AMBIENTE	LIZ		GABRIEL		Total entre fases por ambiente
	Diagnóstica	Intervenção	Diagnóstica	Intervenção	
ESCOLA	82%	79%	83%	80%	81 %
TERAPIA	_____	83%	_____	87%	85 %

4. RESULTADOS

Os resultados encontrados no estudo serão apresentados nesta sessão, organizados e expostos em forma de quadros e gráficos, agrupados por participante focal, e seguido pelo ambiente de interação. e analisados.

Organizados em quadros, encontram-se os resultados referentes às estratégias de comunicação usuais dos interlocutores; o planejamento para a inserção de CAA no ambiente específico; que tipo de recursos foi construído a partir do planejamento, bem como estratégias, possibilidades e entraves quanto ao uso do(s) recurso(s) planejados colaborativamente.

Nos gráficos, estão os resultados obtidos quanto à topografia da expressão comunicativa do sujeito focal; à topografia das interações entre sujeito focal e interlocutor; à responsividade do interlocutor; ao uso pelo interlocutor de estratégias de Comunicação alternativa e ampliada e do Ensino naturalístico. Também em quadro, há a fase de acompanhamento e a validade social da pesquisa com as percepções dos interlocutores sobre o processo de comunicação das pessoas com dificuldade de comunicação.

4.1 - LIZ

4.1.1 – Ambiente casa

4.1.1.1.- Análise diagnóstica

A análise diagnóstica da residência, feita *in loco*, foi realizada a partir do levantamento: a) da dinâmica da casa, das formas de comunicação usuais do sujeito, palavras /assuntos do vocabulário utilizado (funcional); b) das estratégias usuais dos interlocutores para compreenderem o que o participante desejava comunicar; c) do relato semi estruturado do responsável sobre a vida do sujeito em relação à dinâmica do ambiente familiar: rotina diária; preferências de alimentação, programação televisiva, músicas, atividades desenvolvidas em casa; atividades comuns de final de semana; relacionamento familiar e d) da listagem de “palavras” e/ou vocalizações que o participante focal emitia.

As seguintes características foram evidenciadas:

1) **Vocalizações** : Liz usava vocalizações para referir-se a algumas pessoas ou lugares.

“Mamã” (mãe); “*Dudu*” (Pai); “*Pepê*” (Pedro/ irmão); “*iti*” (dente); “*iaia*” (Itatiaia)

2) **Gestos**: Ao longo dos anos, Liz construiu um conjunto de gestos, com os quais ela pode se comunicar. Os gestos foram incorporados ao seu “vocabulário” de duas formas: a) a mãe ensinou gestos com significados convencionais _ ex: beber, comer, dor de barriga e b) Liz significou um outro conjunto de gestos, construído como subtração de situações vivenciadas.

Ex: Quando era pequena sempre auxiliava a mãe a recolher a roupa do varal, durante essa atividade a mãe colocava algumas das peças sobre os ombros dela. O gesto criado como subtração desse contexto foi colocar as mãos sobre os próprios ombros tocando-os intermitentemente.

Esse mesmo gesto era utilizado de duas formas: 1) pelo próprio significado que foi atribuído (recolher roupa do varal) e 2) pela generalização desse significado, ou seja, quando queria se referir a algo em relação aquele contexto.(ex: alguém ou algo que estivesse no quintal ou alguém que estivesse colocando a roupa no varal,...).

3) **Escolha**: Do tempo que passava em casa, Liz tinha algumas atividades que normalmente desenvolvia: jogos no computador, assistir televisão, montar quebra-cabeças, pintar, recortar e colar, ver fotos antigas. Muitas das vezes, saber que atividade ela desejava desenvolver não era uma tarefa simples (Ex: Qual jogo de computador ela desejava utilizar? Qual o canal de televisão que ela queria assistir?).

4) **Acompanhantes**: Pela necessidade da mãe trabalhar, em alguns períodos na semana era preciso que Liz ficasse acompanhada por uma pessoa nesse horário.

Havia grande dificuldade de Viviane encontrar pessoas dispostas a acompanhar Liz. Além disso, era necessário que essa pessoa passasse por um treinamento feito pela mãe para conhecer alguns gestos e poder cuidar da moça. Ao longo dos anos, Viviane percebeu a necessidade de ter mais de uma pessoa treinada disponível, pois muitas vezes, quando precisava, a pessoa já não podia mais atendê-la e ela precisava refazer o processo de escolha e treinamento novamente. Muitas das vezes esse processo acontecia em caráter emergencial, diante da necessidade, o que era muito desgastante para ambas: mãe e filha. Assim, Viviane decidiu ter mais de uma acompanhante treinada, fazendo um rodízio das mesmas no

acompanhamento de Liz. Entretanto, como a desistência das damas de companhia era uma constante, o tempo utilizado para o treinamento também o era, além de Viviane ficar sempre muito apreensiva em relação à compreensão dos comportamentos comunicativos de Liz pelas novas acompanhantes, por conta do pouco contato que tinham com a moça. No período em que a pesquisa estava sendo realizada, só havia necessidade de uma acompanhante noturna uma vez por semana. Essa falta de compreensão do significado dos gestos de Liz foi relatada pela mãe.

“um dia aconteceu um acidente, Liz já estava deitada e tentava comunicar a necessidade de ir ao banheiro colocando a mão sobre a barriga. A acompanhante ficou perguntando se ela estava com dor, ficou tentando compreender; não conseguiu e então, acabou que ela fez as necessidades na roupa mesmo.”

4.1.1.2.- Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA

O quadro a seguir apresenta o levantamento por ambiente feito junto aos interlocutores da casa sobre suas estratégias de comunicação usuais nas interações rotineiras com a Liz, bem como os entraves encontrados para a comunicação com a moça. Esse levantamento foi realizado a partir das observações *in loco* feitas pela pesquisadora e da fala da mãe sobre as estratégias usuais e os entraves.

Quadro 16 Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente casa- Liz		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
CASA	<p>Comunicação oral, Contato corporal, Ações de contenção, Interpretação dos gestos da moça feita majoritariamente pela mãe, Perguntas fechadas ou abertas seguidas por fechadas com duas opções para que a moça sinalizasse a resposta desejada Como última opção usava de tentativas aleatórias</p> <p>Exemplos: Interlocutor: <i>Você quer falar do Pedro? É da Cristiane? É sobre uma pessoa?</i></p> <p>Interlocutor: <i>Você quer beber refrigerante? Você quer guaraná ou coca-cola?</i></p> <p>Mãe: Liz, <i>você quer ver o menino maluquinho ou DVD?</i></p>	<p>Apesar de possuir um repertório de gestos bastante consistente, a compreensão da mensagem que Liz pretendia socializar não era efetiva, já que o significado dos gestos era desconhecido pela maioria das pessoas com quem ela se relacionava</p> <p>Necessidade constante da presença da mãe junto à moça como intérprete para que ela fosse compreendida pelas pessoas da família estendida e pelas demais pessoas dos grupos que Liz participava.</p> <p>Muitas vezes não era perguntado o que ela gostaria de consumir no lanche, por exemplo, pois havia o hábito de ofertar os mesmos alimentos nessa ocasião.</p> <p>Necessidade de treinamento sistemático de damas de companhia para compreenderem os códigos de Liz</p>

O quadro 16 aponta que a base da comunicação estabelecida era majoritariamente oral; sinaliza a não compreensão dos gestos da moça por pessoas de fora do núcleo familiar e a necessidade constante da mãe como intérprete.

4.1.1.2.- Intervenção - Planejamento para a inserção de CAA

A análise diagnóstica embasou o planejamento elaborado em conjunto com a família. Essa análise envolveu também o perfil da dinâmica familiar, rotina de alimentação, de higiene. Ainda durante a fase diagnóstica, a mãe sinalizou a existência dos gestos idiossincráticos de Liz e se propôs a fazer uma listagem desses gestos ao longo de alguns dias. Na fase de planejamento a listagem dos gestos da moça foi entregue à pesquisadora, que sugeriu à mãe a confecção de uma pasta com fotos dos gestos e os significados dos mesmos para que Liz pudesse ser compreendida de forma mais efetiva por mais pessoas.

Sorrindo, imediatamente a mãe demonstrou aprovação:

“ Há um tempo atrás, eu e a Mirele, já havíamos pensado nisso. Era o “dicionário da Liz”. Como a Mirele desenha muito bem, pensamos nela fazer o desenho dos gestos e a gente ia escrever os significados. Mas acabou que nunca fizemos.”

Além da pasta de gestos, a pesquisadora sugeriu que fossem feitas pranchas soltas para ficarem nos ambientes relativos aos ícones impressos. Assim, por exemplo, a prancha com ícones dos canais assistidos, incluindo a reprodução das capas dos DVDs e fotos dos jogos e atividades que ela realizava na sala, ficaria nesse local para auxiliar Liz na solicitação de ajuda para selecionar o canal desejado, já que a moça ainda não tinha autonomia para fazê-lo. Na cozinha ficaria a outra prancha com ícones relativos à alimentação. A mãe concordou com a idéia, apontando o que deveria constar nas pranchas; assim ficou combinado em conjunto mãe/ pesquisadora o que iria figurar em cada uma das pranchas e foi marcado um dia para a sessão de fotos.

A partir da fala da mãe contando sobre fato corriqueiro, a pesquisadora a orientou em relação ao estímulo à linguagem

Em conversa com a mãe sobre o ensino naturalístico:

Mãe: “A Liz pega o telefone e fala: ‘Dudu’”

Pesquisadora: “Então, se a Liz comunica que quer telefonar para o “Dudu”, você pode estimular a comunicação dela dizendo : ‘Liz, você vai telefonar para o Dudu?’ .. Aí você pode dizer: ‘Então, fala para mim: vou telefonar para o Dudu’. Se ela fala “te”, “fo”, “na”, o que for, já é um retorno. Assim, aos poucos, dentro das possibilidades dela, ela vai estar estruturando melhor. Por isso que a gente está buscando esse apoio do ensino naturalístico e da comunicação alternativa. Não é diferente do que você fez com os seus outros filhos.”

4.1.1.3.- Construção de recursos de CAA

Com base nos dados obtidos, para o uso na família de Liz, construiu-se: a) uma pasta de comunicação composta por tabelas impressas em folha de papel A4 contendo descrição, fotos e significado dos gestos de Liz (Anexo 4.7).; b) para cada um dos dois ambientes da casa selecionados (sala e cozinha), uma prancha de comunicação foi confeccionada em papelão e revestida com o papel A4 contendo as figuras impressas. O conteúdo da prancha mantida na sala de estar era composto por símbolos da programação televisiva mais assistida e fotos das atividades diversificadas que Liz usualmente desenvolvia no ambiente da sala. Já a prancha mantida na cozinha, era composta por fotos dos alimentos e temperos preferenciais de Liz. (Anexo 4.1).

A pasta com as vocalizações e os gestos, ficou com a seguinte estrutura: na primeira folha havia uma breve apresentação do material e explicação sobre expressões faciais e vocalizações de Liz; da segunda folha em diante, dispostos numa tabela contendo colunas, estavam as fotos dos gestos, sua descrição e seu significado. A fim de facilitar a localização na pasta e agilizar a comunicação do interlocutor com Liz, os gestos foram agrupados por parte do corpo que era envolvida na execução do mesmo, havendo os seguintes índices: mãos, cabeça, mãos/ cabeça, mãos /braços, mãos/ tronco, mãos /pernas. (Anexo 4.7)

A prancha possuía fotos e figuras selecionadas com apoio da mãe e da própria moça.

Mãe: *Naquela reunião você falou para a gente recortar revistas.. Naquela época, a gente começou, mas depois parou. Eu não sei se você ainda está precisando. A gente nem chegou a recortar direitinho, não a gente só[..]. ginástica, ioga. Tem várias coisas, você seleciona.*

Pesquisadora: *Eu recorto aqui e “escaneio”.*

Mãe: *Aí você vê o que acha melhor.*

Pesquisadora: *Essa posição aqui ela faz, não é? Tem que ser coisa que seja mais significativa.*

Mãe: *É, mas devem ter coisas melhores.*

Pesquisadora: *Qual que você prefere, Liz, para a gente fazer uma ficha da aula de ioga? Qual você prefere?*

Liz: (Aponta para uma das fotos oferecidas)

Pesquisadora: *Essa aqui? Não gostou dessa não? Essa?*

Mãe: *A Milene que recortou[...]. Aqui é de teatro porque ela vai muito ao teatro. Aqui é um computador que ela pede, quando ela quer ir no computador, ela pede, mas não está muito bom, não é?*

Após a construção dos recursos planejados conjuntamente, estes foram entregues à família.

A pesquisadora levou a pasta para que a mãe avaliasse.

“Então, a gente faz uma experiência, a gente faz uma apresentação do que é isso, que o repertório da Liz. Aqui você esqueceu do po, do polenguinho. Eu coloquei. Aqui são gestos. [...]. Aqui os gestos que envolvem mão com cabeça, aqui mão pura ou mão na cabeça. Aqui está no lugar errado. Mão cabeça, mão cabeça, mão braço. Depois você dá uma olhada e vê o que está errado, marca.”

Assim que recebeu a pasta, a mãe sinalizou:

Mãe: “Eu estou achando que as mãos ficaram um pouco pequenas.”

Pesquisadora: “Elas ficaram pequenas por causa disso[...]. O que eu posso fazer é diminuir a quantidade de linhas da tabela.”

Mãe: “Dependendo do gesto não dá para ver direito”

Pesquisadora: “Eu posso colocar só três, eu estava colocando seis. Eu vou colocar só três para aumentar o tamanho dos gestos. Você vê e tudo que você perceber, anota para a gente poder corrigir. Isso aqui é só um rascunho. Eu coloquei aqui, na prancha: recorte e colagem, quebra-cabeça, retratos, coisas da vida, shampoo e protetor solar, [...]. A gente pode colocar mais de um shampoo aqui para ela escolher qual quer usar. Eu não sei se você faz essa variação. Como é que você faz?”

A pasta foi refeita e entregue para a responsável que se comprometeu a utilizá-la e fazer o registro na tabela diariamente, conforme acordo com a pesquisadora.

Pesquisadora: “Cada dia, você fazer um [...], preencher com um X. De manhã, alimentação, higiene e divertimento. Eu não botei gesto aqui. Aponta a prancha e aí você pode criar uma coluna no meio, se ela usou o gesto com a prancha. Isso quem vai dizer é o tempo, com o incentivo que a gente vai dando para ela e tudo mais. Familiar 1 é o pai, você-mãe e os irmãos. [...]. Familiar 2 são as outras pessoas. Aqui, se compreendeu de forma independente ou com apoio seu. Se for de maneira independente, ou seja, a pessoa, a prancha e Lulu conseguiram se entender bem, marca um X aqui. Se não, marca um X aqui. Aqui, se necessita de apoio verbal seu para que a pessoa compreenda a mensagem. A pessoa não conseguiu usar a prancha, a Liz com a prancha a pessoa não foi independente para usar a prancha mais o que a Liz falou traduzindo pela prancha para compreender a mensagem. A pessoa recorre à você. Falhou isso aqui tudo, [...] Porque você acha que falhou. Um a cada dia, manhã, tarde e noite. Alimentação, higiene e divertimento”.

Mãe: “Aqui é para colocar meu nome?”.

Pesquisadora: “Não, X. No seu caso, não vai ter porque você já sabe todos os gestos da Liz. A menos que ela queira beber. Você vai ter que perguntar: Você quer beber o quê, Liz? Ela vai poder apontar a coca-cola, o suco ou o leite. Ela tem o gesto do tempero, aí você pode precisar da prancha para saber qual é o tempero que ela quer”.

Mãe: “Ela faz água, suco, tudo assim”.(imita gesto da filha com a mão)

Pesquisadora: “Você vê tudo que você acha que é importante estar acrescentando. Essa grande eu vou levar para arrumar bonitinha. De repente, eu já acrescento a água e trago[...]. Não faz mal de estar rasurado, rabiscado. Isso é para mim só, para a gente discutir o que precisa colocar na prancha dela”.

O quadro 17, a seguir, foi estruturado a partir de informações obtidas através de conversas informais realizadas nas visitas à casa de Liz e se refere à inserção de CAA por ambiente, onde são apresentadas quais das estratégias usuais dos interlocutores foram empregadas, as possibilidades e os entraves com relação às interações comunicativas do sujeito decorrentes dessa inserção.

Quadro 17 - Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas pelo interlocutor, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas. CASA- Liz			
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
CASA	<p><i>Pasta de comunicação</i>: A mãe entregou a pasta informando como o interlocutor deveria consultá-la. Não realizou nenhum outro tipo de explicação.</p> <p><i>Prancha</i>: A mãe passou a utilizar perguntas abertas.</p>	<p><i>Pasta</i>: Ampliar o rol de pessoas com conhecimento dos gestos de Liz, propiciando interlocutores mais responsivos.</p> <p><i>Prancha</i>: possibilitar escolha de atividades e/ou divertimento</p>	<p><i>Pasta</i>: Tamanho da pasta pequeno para visualizar os detalhes das fotos.</p> <p><i>Prancha</i>: Liz passou a utilizar apenas a parte relativa aos programas de televisão</p> <p>REORGANIZAÇÃO: ampliação das fotos e organização numa pasta tamanho A4</p>

Na fase diagnóstica (quadro 16) foram sinalizadas como estratégias empregadas pela mãe: a comunicação oral, o contato corporal, as perguntas fechadas ou abertas seguidas por fechadas. Por entrave, o desconhecimento do repertório de gestos de Liz por pessoas de fora

do núcleo familiar, o treinamento sistemático das damas de companhia, a necessidade constante da presença da mãe. Com a intervenção (quadro 17), foi possível dar suporte a Liz nesse ambiente, na tentativa de apoiar sua comunicação de forma mais independente com relação à presença da mãe. Facilitar a presença de novas pessoas na vida da moça e ampliar sua possibilidade de autonomia ao atuar mais ativamente sobre seu ambiente.

Mãe : “ ...chegou. Mostrei a pasta, expliquei rapidamente como consultar e fui para a cozinha cuidar do almoço.”

Mãe questionando Liz: “*o que você quer assistir? Qual programa?*”(segura a prancha para Liz apontar sua escolha sobre o programa que gostaria de assistir na tv)

A fase de intervenção foi encerrada quando a mãe demonstrou compreensão do uso das pranchas e não solicitou ou precisou de dicas sobre o uso do material elaborado.

4.1.1.4- Acompanhamento

A fase de acompanhamento teve por característica a não intervenção da pesquisadora. A coleta de dados aconteceu via fichas RACoF, ligações telefônicas e um dia para a coleta das fichas. A mãe de Liz fez questão de registrar sua opinião por escrito na própria ficha. Ao final do período a pesquisadora recolheu as fichas e conversou com a mãe sobre o uso do material, buscando um levantamento de como aconteceu o uso do material, quais dificuldades encontradas nesse período e quais sugestões.

A mãe registrou por escrito, algumas observações para justificar o preenchimento da RACoF de forma esporádica, ao invés de diariamente. Como ela e Liz moram sozinhas, apenas quando da chegada de alguém diferente é que havia maior necessidade da prancha e da pasta:

“ Houve pouca oportunidade de recorrer à prancha neste período, porque, no mês de janeiro, Liz quase não teve contato com pessoas que não fossem do grupo familiares 1, e com o pai, mãe e irmãos, há um nível de comunicação não verbal que dispensa a prancha.” (RACoF_08/01/09)

“A prancha foi muito útil para as duas novas acompanhantes noturnas que tiveram em treinamento, em nossa casa, em janeiro. Vale observar que o treinamento foi feito com a frequência de uma vez por semana. Liz só precisa de acompanhante noturna quando a mãe sai. Vale observar também que o treinamento acontecia em apenas um turno: ou de manhã, ou de tarde, ou de noite”.(RACoF_08/01/09)

“A prancha ajudou a mãe a compreender qual a programação que Liz queria ver na televisão” (RACoF_22/01/09)

“O ‘vocabulário de Liz’ foi bem mais utilizado que a prancha. Como Liz “fala” muito por gestos e estes não são facilmente compreensíveis por quem não convive diariamente com ela, o ‘dicionário’ com as fotos dos gestos da Liz foi muito útil.” (RACoF_30/01/09)

Em uma visita que a pesquisadora fez à casa de Liz para entregar as fichas RACoF, Viviane contou que elas estavam “conversando” sobre estarem sós em casa e que ela havia tido uma idéia: que poderiam chamar os colegas da instituição e fazer um lanche na casa delas. À medida que a mãe foi falando o que poderia ter no lanche, Liz foi pegando os itens e colocando-os sobre a mesa. A mãe relatou que ela nunca havia feito isso antes e que ela achou “um barato”.

A mãe relatou também que o uso da pasta de comunicação: “dicionário de Liz”, a deixou mais tranqüila em relação à questão das acompanhantes compreenderem a moça.

“a pasta está muito fácil de compreender, a prancha do ambiente cozinha não está sendo utilizada. Liz tem autonomia para levantar e pegar o que deseja.”

No último dia de coleta de dados da fase de acompanhamento, a mãe informou à pesquisadora que Liz iria levar sua pasta para a instituição, pois a moça estava sendo atendida por uma psicóloga nova e então ela teve a idéia de mandar a pasta na mochila da moça, pois a terapeuta sinalizou que Liz estava fazendo muitos gestos e ela não compreendia o que a moça queria dizer. A pesquisadora perguntou a ela se desejava que fosse feita uma outra pasta para Liz levar para a instituição. A mãe informou não haver necessidade, uma já bastava. Numa outra oportunidade a mãe comentou com a pesquisadora que a profissional ficou com a pasta por duas semanas.

Um outro fato que merece ser relatado foi um dia em que a mãe, retornando com Liz da instituição, comentou com ela sobre lancharem uma pizza. A massa estava pronta na geladeira e era só preparar o molho. Ao chegarem em casa, Viviane foi deixar a bolsa no quarto e dirigiu-se ao banheiro enquanto Liz foi para a cozinha. Quando chegou na cozinha Viviane ficou surpresa. Estavam sobre a mesa, além da pizza sobre o tabuleiro, todos os ingredientes para fazer o molho e o recheio, inclusive o ralador de queijo para ralar o queijo que seria colocado sobre a pizza. Vale ressaltar que Liz dispôs o ralador ao lado do queijo. O que mais impressionou Viviane foi a filha saber de TODOS os ingredientes necessários, colocá-los sobre a mesa e principalmente dela saber onde o ralador estava guardado.

4.1.2 – Ambiente escola

4.1.2.1.- Análise diagnóstica

A análise diagnóstica da sala de aula, feita *in loco*, foi realizada a partir do levantamento: a) das estratégias e metodologia da professora na dinâmica das aulas; b) das formas de comunicação usuais de Liz e seus colegas de turma; c) das estratégias usuais da professora para tentar compreender o que os alunos desejavam comunicar.

As seguintes características foram evidenciadas:

1) **Conteúdos trabalhados** : O objetivo da ação pedagógica com os alunos da turma era trabalhar as habilidades básicas, ou seja, “*trabalhar coisas bem práticas da vida...forma de comportar-se à mesa, saber boas maneiras, pedir com licença, por favor*”. O objetivo geral era “desenvolver uma pedagogia centrada no jovem e no adulto, capaz de educá-lo sem discriminação, respeitando suas diferenças e oferecendo respostas adequadas às suas necessidades”. Para esse grupo, as habilidades a serem desenvolvidas eram: a) identificação do próprio nome, sem necessariamente saber escrevê-lo; b) habilidades artísticas de pintura; c) conhecer cores primárias e secundárias; d) perceber a posição do seu corpo no espaço e de objetos, segundo conceitos básicos de matemática; e) respeito às regras de convívio social⁶³

2) **Estratégias da professora** Em sua prática, a professora demonstrava muita disponibilidade para com os alunos, procurava ouvir suas opiniões, respeitá-los como pessoa enquanto sujeitos de decisão e protagonistas do processo educacional. O incentivo à comunicação era constante, buscava motivá-los dentro de suas possibilidades e para isso usava mais a comunicação oral, com apoio esporádico de objetos reais e/ou fotos.

4.1.2.2 - Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA

Quadro 18 Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente escola - Liz		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
ESCOLA	<p>Uso de objetos concretos</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Estímulo à comunicação feito constantemente através de perguntas abertas, seguidas por perguntas fechadas como apoio e esclarecimento.</p> <p>Quando não havia resposta do aluno, era usado um conjunto seqüencial de perguntas fechadas para auxiliar os alunos a responder à pergunta aberta feita inicialmente, seguidas ou não organização da frase estruturada pela professora para “apresentar” a mensagem final aos demais alunos.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Professora: De festa junina, qual a comida que você mais gosta, Thaís?</p> <p>Thaís:....</p> <p>Professora: Você gosta de comer salsichão?</p> <p>Thaís: gotu</p> <p>Professora: Você gosta de comer milho?</p> <p>Thaís: não</p> <p>Professora: Ah! De comida que tem na festa junina, a Thaís gosta de comer salsichão, mas não gosta de milho.</p> <p>Respeito ao aluno como sujeito. A professora perguntava sobre o que desejavam fazer, se aceitavam ou não determinada atividade proposta; entretanto, quando havia muita demora na resposta, tomava a decisão pela turma e oferecia a outra opção de atividade em nova ocasião.</p>	<p>Apesar das estratégias da professora, Liz não interagiu muito com os colegas de turma, mas sempre demonstrava carinho por todos, abraçando-os e beijando-os. (Carinho que poderia até ser considerado excessivo: beijava demais e abraçava demais)</p> <p>Em relação às perguntas elaboradas pela profissional, como forma de resposta, Liz utilizava majoritariamente gestos e vocalizações que parece ter percebido serem compreendidas: mamã (mamãe), Dudu (apelido do Pai); vocalização: nham, nham junto com o gesto de abrir e fechar as mãos em frente à boca (comer, hora da merenda, janta...) eram mais constantes; utilizando-os quase que indistintamente, qualquer que fosse o assunto. Exemplo: Mantendo contato visual com a professora:</p> <p>LIZ: “- <i>mamã?</i>” (Com os braços semi-flexionados, mãos abertas com palmas viradas para cima -como fazendo cadê?).</p> <p>Professora: “- <i>Sua mãe?</i>”</p> <p>LIZ: “-<i>Té!</i>”</p> <p>Professora: “- <i>Não sei. Ela está no trabalho?</i>”</p> <p>LIZ: “-<i>Té!</i>”</p> <p>Professora: “- <i>Ela está em casa?</i>”</p> <p>LIZ: “-<i>Té!</i>”</p>

Vale ressaltar que em algumas ocasiões foi possível registrar que ao chegar algum profissional da instituição na sala de aula e se falasse algo a ela, Liz logo direcionava o olhar para a pessoa e perguntava: *mamã?* ou *Dudu?* . A vocalização “*nham, nham*” era constante durante o horário de aula, mesmo quando a professora estava tratando de assunto muito diverso. Utilizava a vocalização “*té*” como afirmativa para as perguntas feitas a ela, mesmo que fossem opostas, como já foi dito.

4.1.2.2.- Intervenção - Planejamento para a inserção de CAA

O levantamento diagnóstico realizado pela observação da pesquisadora e através de conversa junto à professora, embasou o planejamento elaborado em conjunto com esta.

Após esse levantamento foi decidido em conjunto qual tipo de recurso poderia ser o mais adequado à dinâmica da sala de aula. Optou-se pela produção de fichas soltas cuja composição era: fotos dos alunos da turma, de alguns dos profissionais da instituição com os quais eles tinham atendimento ou contato diário e figuras com os símbolos escolhidos para serem trabalhados em sala de aula.

O planejamento conjunto aconteceu de forma processual ao longo do período de pesquisa.

Segue abaixo um quadro síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa. O mesmo foi organizado em ordem cronológica e dividido em cinco colunas, a saber: data; tema; procedimento; autoria e estratégia. Na coluna tema é apresentado o tema condutor, através do qual a atividade foi desenvolvida. Na coluna procedimento são apresentadas algumas das ações mediadas pelos recursos de comunicação alternativa e ampliada. O uso das fichas de comunicação alternativa (pictogramas) é sinalizado pelas palavras escritas com letra maiúscula. Ainda nessa coluna, em parênteses é sinalizado se a atividade foi individual ou grupal. A coluna autoria do planejamento indica quem elaborou o planejamento: a professora sozinha ou em parceria com a pesquisadora. Na coluna estratégia são apresentadas estratégias e/ou funções fomentadoras do desenvolvimento da linguagem. Seu preenchimento está condicionado ao uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada

Quadro 19 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa Escola- Liz				
DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIA
FASE DIAGNÓSTICA				
25/10/07	chuva	Conversa informal sobre a chuva - uso de objetos concretos disponíveis na sala	Professora	-----
17/03/08	Páscoa /Artes Plásticas	Atividade de recorte, colagem e pintura	Professora	-----
27/03/08	Artes Plásticas	Pintura de caixas	Professora	-----
31/03/08	Jogo	Jogo da memória	Professora	-----
03/04/08	História	Apresentação oral de uma história	Planejamento co-participado	-----
24/04/08	Artes Plásticas	Relato oral do que fizeram no final de semana; representação através de desenho	Professora	-----
FASE DE INTERVENÇÃO				
25/04/08	Reunião prof	Apresentação para a professora dos procedimentos do ensino naturalístico-entrega da apostila(DANELON, 2003), de um caderno para a professora anotar acontecimentos importantes, progressos e dúvidas fora dos dias de pesquisa, além da lista de gestos da Liz elaborada pela mãe a partir de solicitação da pesquisadora	Pesquisadora	-----

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIA
28/04/08	Amizade	Apresentação para a professora da ficha de coleta de dados Apresentação das primeiras fichas através da "leitura" dos pictogramas contidos nelas (Atividade em grupo)	Planejamento co-participado	Atenção conjunta interação Tomada de turno
08/05/08		Entrega de outras fichas para a professora (cores, fotos dos alunos, tesoura, cola, revista...) (trabalho individual) PRECISO DE AJUDA; TERMINEI; REVISTA/FIGURA; COLA; TESOURA; CANETINHA; PAPEL; VERMELHO; AMARELO; AZUL; VERDE; LARANJA; PRETO.	Professora	-----
12/05/08	Amizade Artes Plásticas	O aluno escolhia um amigo e decidia, a partir das opções de fichas, que ação desejaria executar com esse amigo (APERTAR A MÃO- ABRAÇAR - BEIJAR) .(Atividade em grupo)	Planejamento co-participado	Declaração Interação Escolha
15/05/08	Artes Plásticas	Escolha de objetos a partir das fichas apresentadas: cores/ objetos /atividades (trabalho individual) Atividade manual de recorte e colagem.	Planejamento co-participado	Escolha
16/05/08		Reunião de planejamento com a professora	Pesquisadora	-----
19/05/08	Divertimento	Relato oral do que fizeram no final de semana; representação através de colagem de figuras retiradas de revistas. Elaboração da "frase" e colagem das figuras em papel ofício tamanho A4	Professora	Declaração
23/05/08	Caça ao tesouro	Procura de objetos conforme a ficha apresentada 1ºCada aluno escolhia um colega para dar uma ficha correspondente a um objeto que esse colega deveria entregar ao solicitante. 2ºSolicitar ao colega algo (FOTO+ LIGAR/PEGAR+objeto)(Atividade em grupo)	Planejamento co-participado	Declaração Solicitação Atenção conjunta

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIA
26/05/08	Alimentação	Foto dos alunos+ verbos (GOSTO - COMER)+ Figuras de revista (alimentos diversos). Organizar na base: Ficha com a própria foto, acrescentar os verbos gosto + comer e a figura de comida preferida selecionadas por eles. A professora solicitou à pesquisadora confecção de verbos para desenvolver outras atividades: PULAR, ANDAR, USAR, NADAR, VER, TER, CANTAR, COMER, FALAR, PARAR, SAIR, GOSTAR, TOMAR, PINTAR, JOGAR, BEBER, ASSISTIR, CORRER, DORMIR, USAR, QUERER, ESTUDAR, DANÇAR, MORAR. Foram acrescentados a essa lista: JOGAR FORA, LIMPAR, PASSEAR, PENSAR, USAR, VIR, VISITAR. Fichas entregues em 27/05/09	Professora	Declaração
29/05/08	Artes Plásticas	Fichas cores/ objetos /atividades (trabalho individual)	Planejamento co-participado	Escolha Solicitação
05/06/08	Alimentação	Foto dos alunos+ verbos (QUERO e COMER)+ figuras de alimentos retiradas de revista (selecionadas por eles) – no primeiro momento houve livre escolha das figuras de comida para compor a frase. Entretanto, o único alimento disponível era banana e a bebida, água; assim quem organizasse a frase “QUERO+ COMER+ BANANA” Ganhava uma banana. Era preciso fazer a solicitação utilizando os pictogramas. Quem organizasse a frase “Foto do aluno +QUERO+BEBER+ÁGUA” Ganhava um copo com água. Era preciso solicitar com os pictogramas para receber a água. Os alunos eram estimulados a “ler” a frase ao final da construção.	Professora adequou o planejamento co-participado e confeccionou cartões com as palavras. Planejamento co-participado	Escolha Solicitação Interação
09/06/08	Jogo interativo	Cada aluno recebeu um envelope, dentro do qual havia uma ficha (DANÇAR, PULAR, ABRAÇAR ou SORRIR). O aluno deveria fazer sua “leitura” do ícone contido na ficha; a seguir, realizar a ação que a figura “sugeriu”. No segundo momento, os alunos trocaram as fichas entre si e repetiram o procedimento.	Planejamento co-participado	Declaração Interação Tomada de turno
12/06/08	Jogo interativo	Cada aluno recebeu parte do lanche trazido para a situação planejada para este dia. Um ficou com balas, outro com refrigerante, outro com os biscoitos etc. Com o apoio das fichas (DAR, COMER, BALA, COCA-COLA, BISCOITO), frases foram elaboradas, organizadas na base e executadas pelos alunos. Ex: LIZ+DAR+BALA+ REBECA, a seguir LIZ entregava a bala para REBECA.	Planejamento co-participado	Escolha Declaração Interação

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIA
13/06/08		Planejamento para a semana de 16 a 20/06 Combinada a entrega para a professora de um livro com sugestões para ensinar leitura e escrita a partir do nome para dia 20/06.	Planejamento	-----
16/06/08	Jogo interativo	DAR, CANTAR, DANÇAR, JOGAR, PULAR, LEMBRAR, FALAR, SAIR, DUREX, TINTA, LÁPIS, GRAMPEADOR, PAPEL COLORIDO e DIÁRIO DE CLASSE. Foram criadas situações na sala para que os alunos utilizassem as fichas soltas. 1º momento: Os alunos tiravam a ficha, na sorte e deveriam executar a ação “descrita” no pictograma. Uns solicitavam aos outros que executassem alguma das ações apresentadas. 2º momento: A professora solicitava aos alunos que pedissem algo na secretaria (estratégia usual da profissional) e entregava ao aluno a ficha correspondente ao pedido. O aluno deveria fazer a solicitação oralmente e apresentar a ficha.	Planejamento co-participado	Solicitação Interação
26/06/08	Jogo interativo	LIGAR, LÂMPADA, RÁDIO + objetos reais Alunos foram incentivados a “ler as figuras” e depois a fazer o que estava representado nos pictogramas, ou seja, vivenciar a execução da ação real. Ex: LIGAR + celular (objeto).	Planejamento co-participado	Solicitação Afetar o outro Interação Tomada de turno
03/07/08	Artes Plásticas	Confecção de bandeirinhas para enfeitar a escola na festa julina. Não houve uso dos pictogramas.	Professora	-----
04/10/08		Planejamento com a professora: Elaborar fichas para higiene pessoal, trabalhar: esperar a vez, o respeito ao outro, não brigar(habilidades sociais)		-----
21/10/08		Levantamento do que foi realizado pela professora no período de agosto a outubro. Planejamento de atividades e adequação dos quadros de atendimentos e de fichas feitos pela professora (Anexos 4.8 e 4.9)		-----
10/11/08	Família	Aguardou-se que os alunos trouxessem fotos dos membros de suas famílias, como não o fizeram, decidimos por trazer essa opção: fotos representativas de mãe, pai, avô, avó, irmãos..., as quais foram apresentadas no notebook e, por eleição, escolhidas pelos alunos para confeccionarmos as fichas da família.	Planejamento co-participado	Declaração Escolha
12/11/08	Natal	Montagem da árvore de natal. Apresentação das fichas com pictogramas relativos ao natal.	Planejamento co-participado	-----

FASE DE ACOMPANHAMENTO			
Análise de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação com os sujeitos, b)estratégias do Ensino Naturalístico, c)uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas para o trabalho com CAA e e)estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação			
19/12/08	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	_____	Anotação de campo
19/02/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	_____	Anotação de campo
04/03/09	Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	_____	Anotação de campo
23/05/09	Levantamento junto à professora quanto a sua percepção sobre a)o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b)si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c)contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.	Entrevista semi estruturada -	Contato via ligação telefônica

RITM- Registro de Intervalo Três Minutos (anexo 3.3)

4.1.2.3.- Construção de recursos de CAA

Com base nos dados obtidos, para o uso na sala de aula de Liz, construiu-se, em conjunto com a professora: a) um grupo de fichas em papel cartão branco tamanho 7cm x 8cm que continham pictogramas do PCS (JONHSON,1981) e a palavra escrita na parte superior da ficha; b) quadro de horários com os atendimentos dos alunos ao longo da semana (ANEXO 4.9), c) quadro para exposição das fichas a serem utilizadas naquela atividade. (ANEXO 4.8)

As fichas foram apresentadas para os alunos com o estímulo para a leitura imagética. Essa estratégia foi proposta pela professora. Como apontado na literatura, ela buscou deflagrar a oralidade com a pergunta “o que é isto?”. A cada nova ficha a professora utilizava a mesma estratégia antes de começar a atividade, ou seja, apresentava as fichas, questionando os alunos sobre o que estavam vendo.

Professora: Nayara, quem é essa pessoa?
 Nayara:Thaís.
 Professora: Marcelo, quem é essa menina?
 Marcelo:Liz.
 Professora: Liz, quem é esse aqui?
 Liz:...
 Professora: Quem é, qual o nome dele?
 Liz:...
 Professora: Marcelo. Fala o nome dele, Liz.

Liz: Te

Professora: Muito bem, Liz.

Professora: Agora, todo mundo! Quem é essa pessoa bonita?

Alunos: Cristina

Professora: Muito bem. Olha só, essa figurinha aqui, o que eles estão fazendo aqui? Oi Nayara, tudo bem? Tudo bem, Thaís? Tudo bem, Liz? Tudo bem, Marcelo? As duas mãozinhas estão se cumprimentando, querendo saber como vai você. Não é apertar a mão assim não. Oi Liz, tudo bem? Oi, Marcelo, tudo bem? Presta atenção aqui, Liz. Tudo bem, Maria Cristina? Então, as duas mãozinhas é para cumprimentar as pessoas, para dizer como vai você. Vou deixar em cima da mesa, todo mundo gravou não é? Eu vou fazer uma pergunta, hein. O que vocês acham que esse garotinho está fazendo?

Nayara: Rindo.

Professora: Rindo, muito bem, Marcelo. Ele está rindo, isso aí, Liz. O menino está rindo e apertando as mãos, cumprimentando. E esse garotinho, o que vocês acham que ele está fazendo? O que ele tem nas mãos? Alguma coisa. Ele está carregando. A Rebeca está carregando uma bolinha vermelha na mão. Isso aqui, o que é?

Patrícia: Mozinha (Mãozinha).

Professora: Liz e Patrícia, cumprimentem-se as duas. Isso, como vai, tudo bem? Marcelo, cumprimenta a Liz. Toda vez que a tia mostrar isso aqui, todo mundo cumprimenta o amigo, tá? E esse aqui? Ninguém riu, só eu. O bonequinho está sorrindo. E esse bonequinho aqui, está fazendo o quê? Esta levando alguma coisa. Levando o quê?

Marcelo: Um brinquedo.

Professora: Pode ser um brinquedo, pode ser carregando a mochila. O que mais que ele pode carregar?

Marcelo: Bola.

Professora: Uma bola. O que mais pode carregar? Hein, Patrícia, o que você acha que o bonequinho pode carregar? Ele pode carregar um pente?

Patrícia: Não.

Professora: Não? O que ele pode carregar?

Patrícia: Manana (Banana)

Professora: Banana? Ele pode carregar uma banana.

Professora: Liz, o que o bonequinho pode carregar?

Liz: “dudu”.

Professora: Pode carregar o Dudu. Para onde ele vai levar o Dudu? Para dançar? E o que mais, brincar de esconder?

O quadro 20 é relativo à inserção de CAA no ambiente escola. Neste quadro são apresentadas quais das estratégias usuais da professora foram empregadas, as possibilidades e os entraves com relação aos recursos decorrentes dessa inserção.

O quadro para exposição das fichas foi planejado e elaborado pela professora.

As fichas eram confeccionadas conforme a necessidade do planejamento e guardadas em envelopes por tema proposto/ dia de planejamento. Entretanto, de acordo com o tema, algumas ou muitas fichas se repetiam, assim passou-se a separar as fichas por assunto. Diante da grande quantidade de fichas, a professora achou melhor deixar algumas das fichas em exposição, dispostas num quadro.

A pesquisadora foi produzindo as fichas à medida que foram sendo percebidas como necessárias. A própria professora elaborou material alternativo para atividade dos alunos em mais de uma ocasião professora.

Quadro 20 - Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas no ambiente escola- Liz			
AMBIÊNCIA	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
ESCOLAR	<i>Pictogramas:</i> fichas soltas – Perguntas abertas Uso de uma base em madeira para apoiar as fichas em posição vertical, semelhante a um plano inclinado, material da professora adaptado para CAA <i>Quadro para os pictogramas:</i> distribuição visível dos pictogramas	Liberdade para utilizar as fichas com diferentes combinações entre elas, a fim de atender os objetivos do seu trabalho.	Muitas fichas que acabam se misturando, Dificuldade de selecioná-las com agilidade
	<i>Quadro com os horários de atividades:</i> Quadro com os horários de atividades dos alunos da turma e fotos das profissionais que atuam com eles, organizado por dia da semana.	Planejamento do dia	A falta das fotos dos profissionais dificultava a realização do planejamento do dia
	REPLANEJAMENTO: <i>Quadro para os pictogramas:</i> Quadro com cores por categorias para distribuir as fichas que estão sendo utilizadas, no sentido de facilitar a visualização e agilizar a seleção dos pictogramas pelos alunos. <i>Quadro com os horários de atividades:</i> acréscimo de fotos dos profissionais	-----	-----

4.1.2.4 - Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente escola

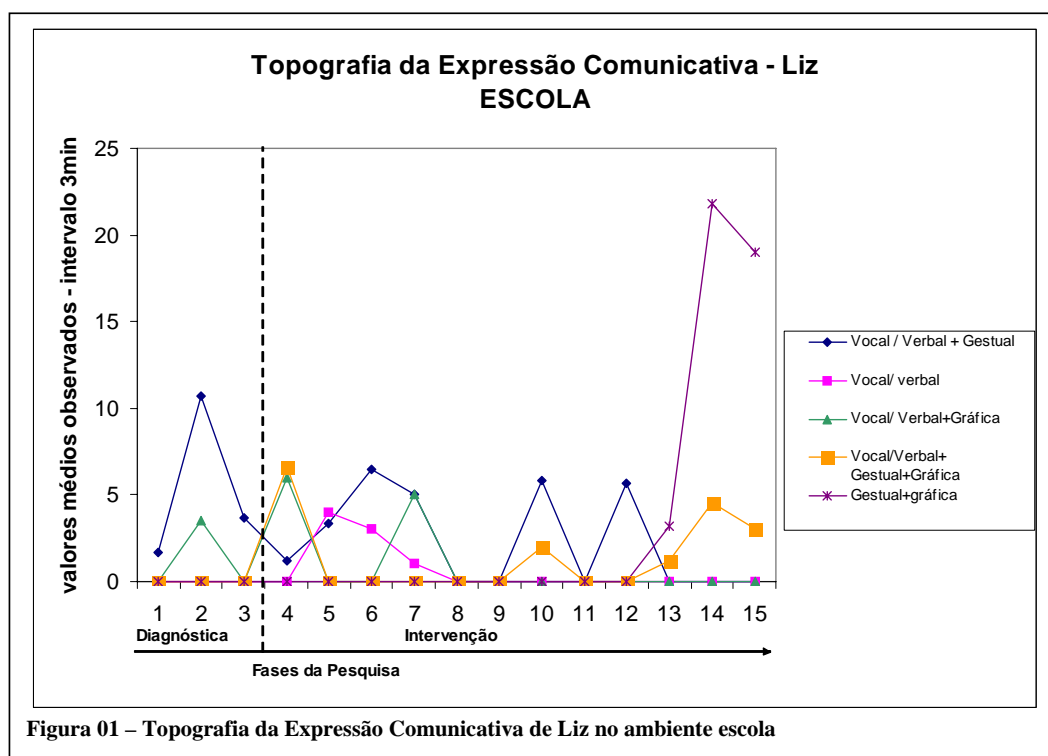
Os gráficos apresentados foram elaborados com pontos médios dos comportamentos observados. Foi tirada a média das frequências individuais do evento categorizado segundo a sua ocorrência no dia, dividido pelos intervalos válidos do RTM.

Como apresentado anteriormente, o documento utilizado para transcrição dos dados foi o registro de intervalo de três minutos (RITM).

No primeiro gráfico, é apresentada a topografia das iniciativas e das respostas, do sujeito focal LIZ, que estão distribuídas em cinco categorias, a saber: a) gestual; b) vocal/verbal; c) vocal/ verbal associada à gestual; d) vocal/ verbal associada à gráfica e e) associação entre vocal/ verbal, gestual e gráfica.

Como gestuais, estão todas as categorizações que não envolviam nenhum tipo de vocalização ou verbalização dos participantes (olhar, expressão facial, ação gestual convencionais, ação gestual simbólica); na categoria vocal/verbal, foram agrupadas as categorizações que estavam relacionadas a vocalizações e a verbalizações; para a categoria gráfica, foi considerado o uso de recursos de comunicação alternativa oferecidos em sala de aula.

Na figura 1 está apresentada a ocorrência das topografias das iniciativas e respostas de Liz na escola



No gráfico acima é possível notar que na fase diagnóstica da pesquisa, Liz utiliza estratégias comunicativas a partir do próprio corpo. A associação vocal/verbal +gestual está dentre as mais utilizadas, sendo que nos três últimos encontros houve uma ampliação

significativa na associação gestual+ gráfica e uma ampliação em menor porte da associação vocal/ verbal+ gestual+ gráfica, mostrando o retorno ao investimento crescente no vocal.

4.1.2.5 - Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente escola

A figura 2 abaixo retrata as interações (iniciativa e resposta) do sujeito focal Liz com seus interlocutores no ambiente escola

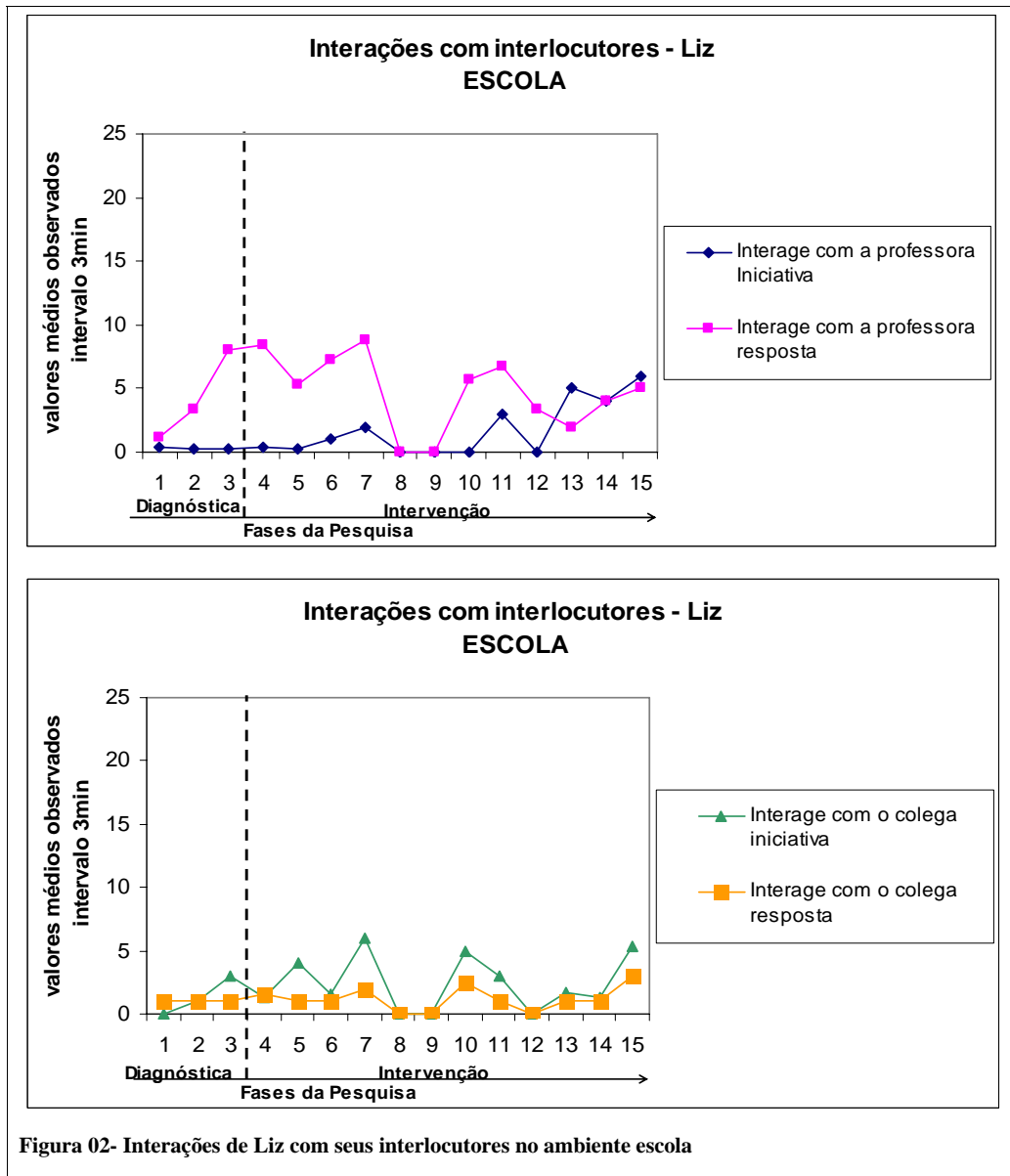
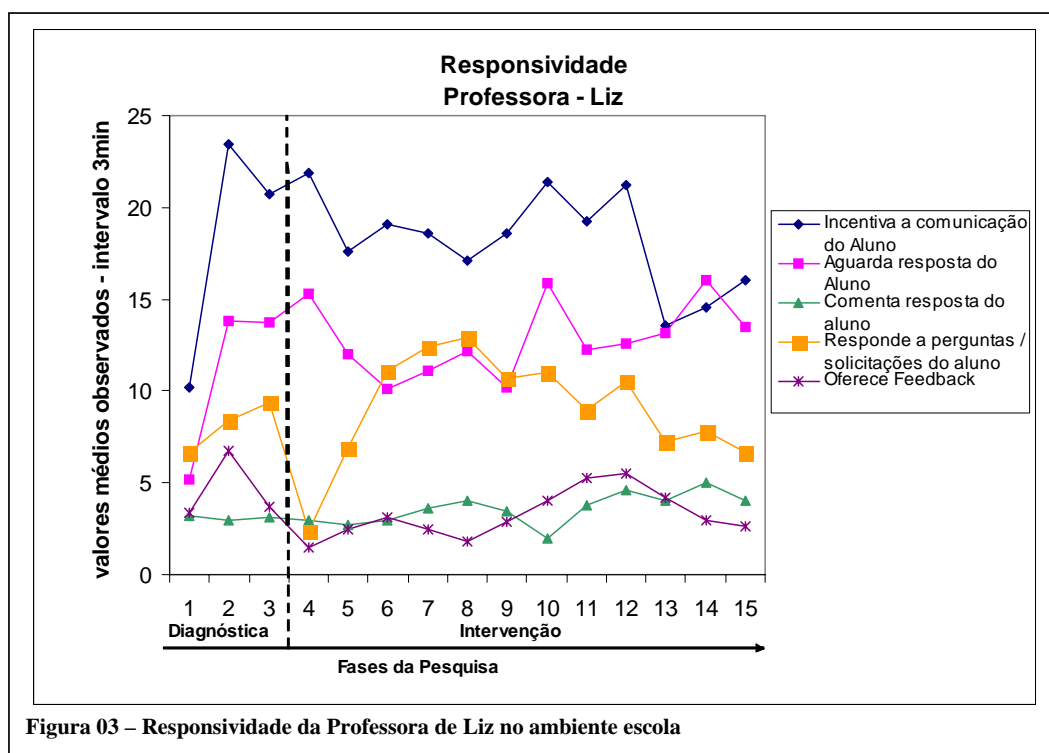


Figura 02- Interações de Liz com seus interlocutores no ambiente escola

Liz se apresenta como responsiva às interações com a professora, suas iniciativas tanto com o colega, quanto com a professora, após certa queda, apresentaram um movimento ascendente nos últimos três encontros. Nesse último encontro Liz demonstrou responsividade bastante elevada em relação ao primeiro encontro.

4.1.2.6 – Responsividade do interlocutor (professora) no ambiente escola

A figura 3 abaixo apresenta informações sobre a responsividade do interlocutor- professora



Com base no gráfico acima é possível sinalizar que quanto à responsividade da professora ela passou a aguardar mais a resposta dos alunos ao longo do processo, fator que apresentou um declínio nos três últimos encontros, mas com diferença significativa em relação à fase diagnóstica. As respostas a perguntas dos alunos apresentaram uma tendência crescente considerável na fase de intervenção que ao final do período, nos últimos três encontros decaíram.

É possível perceber que todas as formas de responsividade da professora apresentaram uma redução com relação aos pontos mais altos, entretanto, vale ressaltar que continuaram

sendo significativos os ganhos em relação a **incentiva a comunicação do aluno e aguarda resposta do aluno**.

4.1.2.8 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (professora) no ambiente escola

Na figura 4 abaixo estão apresentados os resultados referentes às estratégias mediadoras dos procedimentos do ensino naturalístico da professora na escola

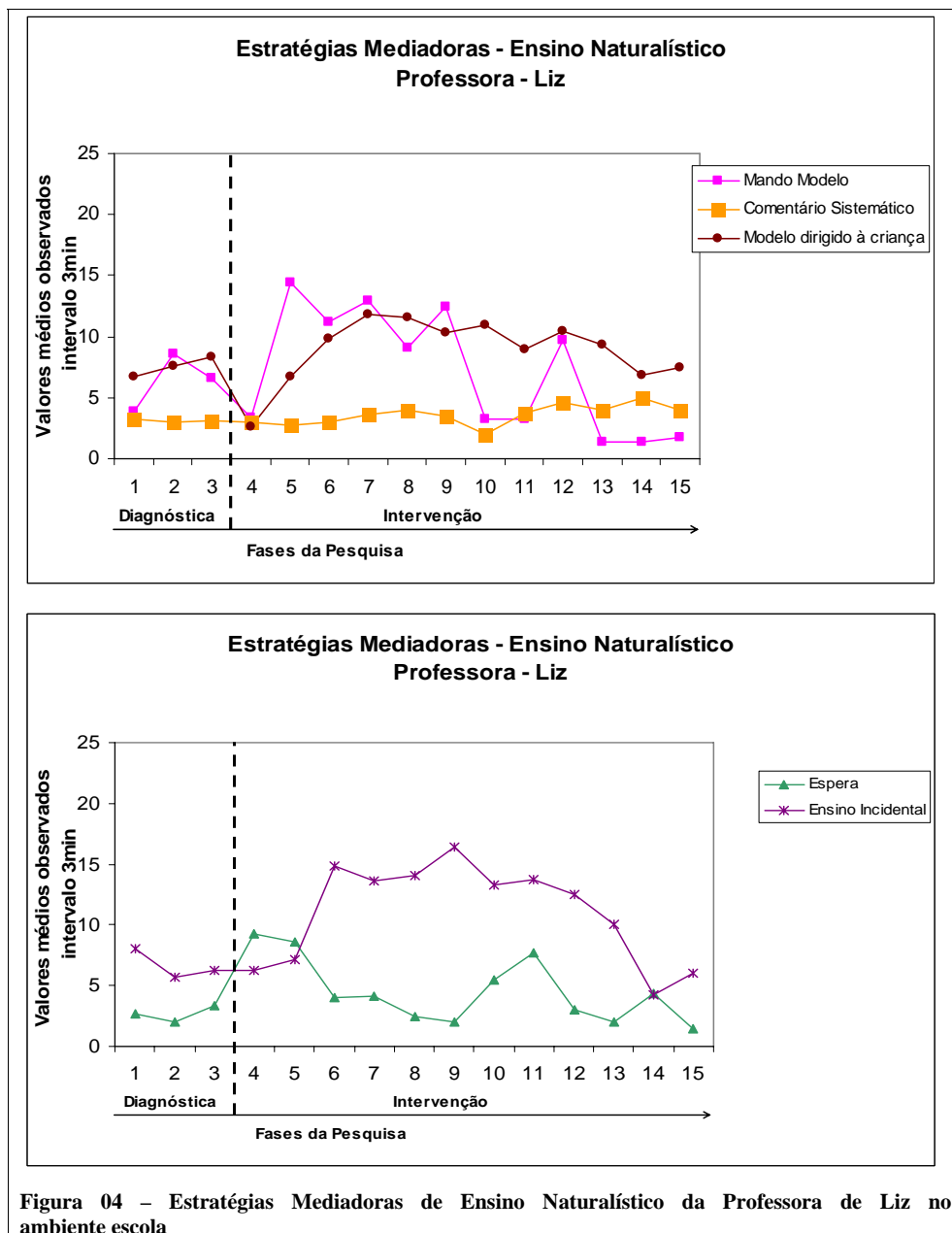


Figura 04 – Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Professora de Liz no ambiente escola

Das cinco estratégias do Ensino Naturalístico utilizadas pela professora foi possível detectar:

Quanto ao *ensino incidental* houve, logo no início da intervenção uma retomada ascendente em relação aos dois encontros anteriores.

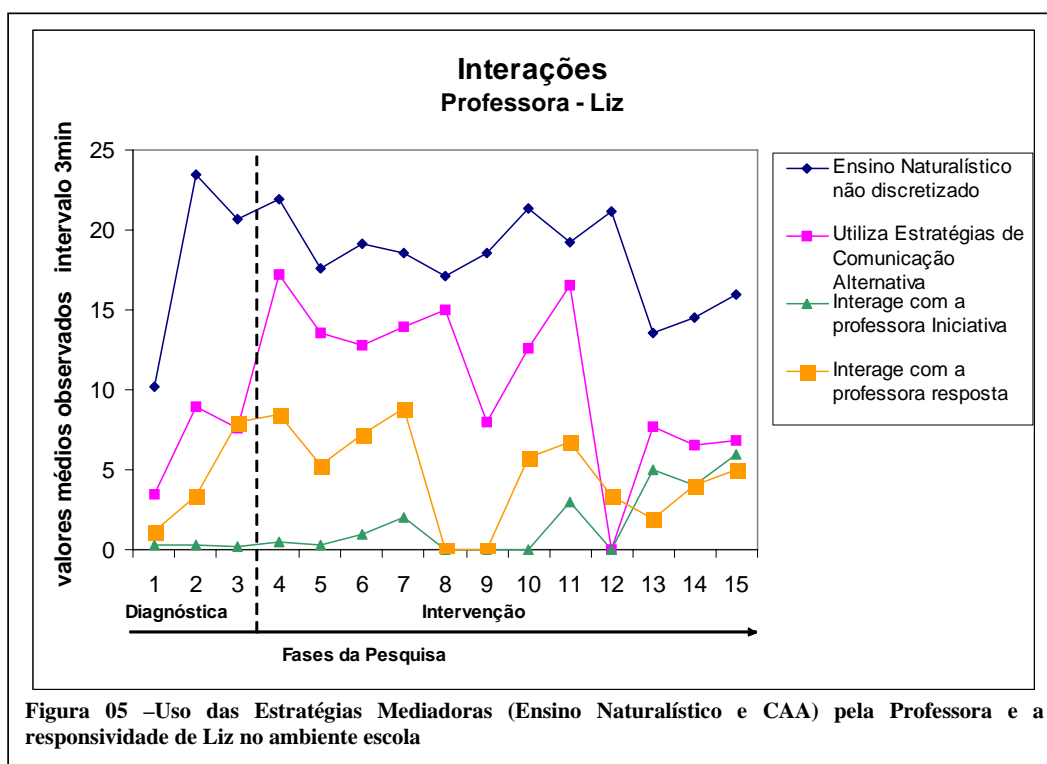
O procedimento *espera* foi mais utilizado no 4º, 5º e 11º encontros.

O uso do *procedimento comentário sistemático* manteve-se quase como uma constante, com leve tendência ascendente no 14º encontro.

O procedimento *modelo dirigido a criança* apresentou um declínio grande no 4º encontro, para, logo a seguir, apresentar tendência aocrescimento, apesar de no último encontro ter ficado, praticamente com a mesma valoração média do primeiro encontro.

4.1.2.9 – Interações do interlocutor com base nas estratégias de Ensino Naturalístico e de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (professora) no ambiente escola e da interação de Liz com a professora.

Na figura 5 estão apresentados os resultados em relação ao uso de estratégias de CAA e Ensino Naturalístico e as interações de Liz (iniciativa e resposta) junto à professora



Nesta figura há a apresentação do ensino naturalístico de forma não discretizada, ou seja, não discriminada; observado em termos contínuos. O ponto médio apresentado é relativo ao conjunto das estratégias do ensino naturalístico utilizado pela professora naquele encontro

Como já foi possível notar na figura 03, apesar de ter havido certa queda nos três últimos encontros, o uso dos procedimentos do Ensino Naturalístico apresentou clara tendência crescente. A utilização de estratégias de comunicação alternativa apresentou certo declínio, entretanto o uso foi constante. Nesses três últimos encontros, todos os alunos utilizaram a CAA como estratégia de comunicação para a brincadeira do amigo oculto. Nesse sentido, todos estavam envolvidos, entretanto houve necessidade de usar um tempo maior do encontro para a construção das mensagens, que eram mais longas, além disso as interações corporais (abraço, beijo, aperto de mão) aconteceram entre todos os alunos, assim que o amigo oculto era detectado. É imprescindível ressaltar que o mesmo aluno utilizou a CAA para a construção de sua mensagem por mais tempo e que houve ampliação da complexidade da mesma, detectada *in loco*; entretanto o cômputo foi de uma ocorrência a cada mensagem elaborada. O fato justifica o aparente declínio da tendência.

Na figura 2 é possível notar que a interação com os colegas (iniciativa e resposta) apresentou certo aumento, o que pode ter afetado a tendência quanto a interação com a professora.(resposta). Apesar do já exposto a interação como iniciativa apresentou um crescimento bastante significativo.

4.1.1.4- Acompanhamento

A fase de acompanhamento teve por característica a não intervenção da pesquisadora. A coleta de dados aconteceu via entrevistas semi estruturadas, nas quais a pesquisadora procurava obter dados acerca dos encaminhamentos realizados a partir do último encontro de intervenção.

Numa visita que a pesquisadora fez à sala de aula, pode notar que o mural estava vazio, sem os quadros de atendimento ou mesmo o quadro para dispor as figuras. A ação foi desconexa com a fase de intervenção, na qual a própria professora elaborou materiais por conta própria e fez intervenções utilizando o material elaborado em conjunto.

Em entrevista com a professora, esta relatou que Liz está insistindo mais em manter comunicação com o outro, demonstra querer ser compreendida: insiste até obter êxito na compreensão da sua mensagem pelo interlocutor, bate palmas e dá gritos. Está aguardando

mais a vez dela e não interrompe, com tanta facilidade, conversas de outras pessoas; demonstra compreender melhor o que lhe é dito.

A professora ainda relata que quando não consegue compreender o que os alunos pretendem comunicar, oferece figuras como estratégia de melhor compreender o outro, aguarda mais pelo posicionamento dos alunos, mesmo não tem usado mais as fichas, estimula a oralidade dos alunos.

4.1.3 – Ambiente Terapia

4.1.3.1.- Análise diagnóstica

A análise diagnóstica, feita *in loco*, da sala de fonoaudiologia foi realizada a partir do levantamento: a) das estratégias de trabalho da profissional na dinâmica dos atendimentos b) das formas de comunicação usuais de Liz e seus colegas de grupo; c) das estratégias usuais da profissional para tentar compreender o que os pacientes desejavam comunicar.

4.1.3.1.- Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores

O quadro 21 apresenta o levantamento por ambiente feito junto à fonoaudióloga sobre suas estratégias de comunicação usuais nas interações rotineiras com Liz.

Quadro 21 Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente Terapia - Liz		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
TERAPIA	<p>Comunicação oral, Emprego majoritário de perguntas fechadas, seguidas ou não de outras perguntas para esclarecimento da mensagem emitida pelo paciente.</p> <p>Trabalho desenvolvido pela fonoaudióloga no sentido de trazer para o concreto as situações propostas e conceitos trabalhados nas sessões, ou seja, a terapeuta buscava auxiliar os pacientes no estabelecimento de relações através do uso de objetos concretos.</p> <p>As estratégias utilizadas para a terapia envolviam, dentre outras, uso de histórias infantis, manuseio de livros, uso de softwares com as histórias contadas, imitação de personagens e sons de animais, uso de softwares com estímulos sonoros e visuais</p>	<p>A exemplo do relacionamento com a turma da escola e professora, Liz não interagiu muito com os colegas do grupo de terapia. Quando não estava interessada na atividade desenvolvida era usual tentar morder os colegas do grupo. Quando mantinha interesse no que estava sendo realizado, como na sala de aula, Liz utilizava majoritariamente os mesmos gestos e vocalizações já citados no quadro 12.</p> <p>Regina: “A Nayara entende muito bem e algumas palavras ela articula. Tem a dificuldade dela articulatória e tudo, mas ela tenta falar e algumas coisas você entende, apesar do vocabulário dela ser bem reduzido. Agora, a Liz não. Ela só fica naquela historinha ‘dududu’ ”.</p>

4.1.3.2.- Planejamento para a inserção de CAA

A análise diagnóstica embasou o planejamento elaborado em conjunto com a terapeuta e Após esse levantamento foi decidido também em conjunto qual tipo de recurso poderia ser o mais adequado à dinâmica da sala de fonoaudiologia.

Em 2007, quando aceitou participar da pesquisa, a terapeuta já desenvolvia seu trabalho utilizando histórias e fantoches através do projeto OFICINAS DE LINGUAGEM (Contador de histórias). Dessa forma, no planejamento conjunto foi escolhida uma história e, pela questão da mobilidade, optou-se pelo uso de pictogramas em fichas soltas, por facilitar a união pictograma e fantoche ou pictograma e livro de história durante a sessão. As fichas soltas também possibilitariam a composição livre de perguntas de interpretação, conforme a necessidade da sessão.

O trabalho com a comunicação alternativa não foi retomado a partir de março de 2008. No início por impossibilidade de a pesquisadora coletar os dados, a seguir pela instituição ter passado por dificuldades financeiras e ter suspenso temporariamente o atendimento do setor clínico. Assim, a terapeuta reiniciou o seu trabalho com atividades de música para trabalhar atenção auditiva, memória e estímulo à linguagem e ritmo. Tendo sempre o projeto como fio condutor, ao longo do ano foram sendo inseridas outras propostas de trabalho dentro do que Regina percebia de necessidade no grupo. Ao detectar a dificuldade de atenção auditiva, iniciou um trabalho com músicas e histórias apenas contadas. Logo após passou a trabalhar com esquema corporal, mantendo o estímulo à atenção auditiva, através do cumprimento de ordens. Em maio introduziu o uso do computador, percebendo grande interesse dos pacientes nas atividades por conta do recurso multimídia. Nesse primeiro momento foi utilizado um software para o estímulo ao desenvolvimento da linguagem; com o mesmo objetivo, em julho e agosto outros três softwares foram inseridos. Também em agosto o grupo pode escolher entre duas histórias rerepresentadas a eles com o apoio do computador. Nesse contexto, nos meses de outubro, novembro e dezembro, foi novamente inserido ao projeto, o uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada.

Quadro 22 - Ações planejadas e desenvolvidas ao longo da pesquisa por fase- Terapia Liz.			
DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO
FASE DIAGNÓSTICA			
05/10/07	Jogo	Jogo tipo bingo. Pranchas com figuras para marcar com um caroço de feijão a figura nomeada pela terapeuta após ela ter tocado um tambor. Regina: “Avião” (toca tambor) Liz: marca outra figura Regina: Liz, “Avião” (toca tambor) Liz: marca outra figura Regina: “Isso é avião?” (aponta a figura ditada) Liz: “Té” Regina reduz a quantidade de pranchas de Liz para uma prancha só. Regina: “Uva” Liz marca maçã Regina olha para Liz Liz: “nham, nham, nham” (abre e fecha a mão em frente à boca) Regina: “É, é de comer”. “Cadê a uva?”.	Terapeuta
19/10/07	História	A terapeuta contou uma história e logo após iniciou fazendo perguntas relativas à mesma. Regina: “Alguém já contou essa história?” Liz: “Dã” Regina: “Quem?”. Liz: “Dudu” Regina: “E você, Nayara, já conhecia?”. Nayara: “Nã” Regina: “Então agora você já conhece porque eu contei”.	Terapeuta
26/10/07	História	Atividade relacionada ao aproveitamento da história contada na semana anterior. Atividade de artes plásticas relacionada com as personagens da história e degustação de alimentos semelhantes aos existentes na história. Uso de objetos concretos para facilitar a compreensão dos alunos	Terapeuta
FASE DE INTERVENÇÃO			
29/10/07	Planejamento conjunto	A partir da programação de terapia da profissional, foi elaborado um planejamento em conjunto com a terapeuta sobre que recurso de CAA seria o mais adequado de ser construído para o uso com o grupo inserção. Optou-se pelas fichas soltas.	
09/11/07	História	Uso da CAA através da história. Interpretação da história. Cada paciente recebeu um fantoche e representou uma personagem. A seguir foram feitas perguntas pela terapeuta com o apoio das fichas de CAA.	Planejamento co-participado
28/04/08	Diagnóstico do período Fevereiro a abril	Levantamento das atividades desenvolvidas pela terapeuta junto ao grupo no período de fevereiro a abril de 2008 (documento apresentado pela terapeuta: caderno de planejamento da profissional) <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os responsáveis para repasse do projeto a ser desenvolvido no ano. • Uso de CDs de áudio contendo histórias (sem apoio de recurso visual) A terapeuta percebeu muita dificuldade do grupo em manter a atenção. Iniciou o trabalho com música, com previsão para acontecer ao longo do ano. A profissional sinalizou que Liz apresentava maior percepção auditiva que os demais pacientes. A pesquisadora apresentou a possibilidade de produzir fichas soltas relativas a trechos da música trabalhada para facilitar a compreensão.	_____

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO
		interação e participação dos pacientes nas respostas às questões elaboradas. A terapeuta aceitou a proposta, entretanto decorrente da situação financeira da instituição houve uma instabilidade no atendimento aos pacientes, afetando assim também a pesquisa.	
17/10/08	Diagnóstico do período maio a setembro	Face às dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição, o atendimento clínico aos pacientes ficou suspenso pelo período de aproximadamente um mês; fator que inviabilizou o retorno das atividades de pesquisa nesse momento. O atendimento regular do departamento clínico foi retomado apenas no mês de julho. O levantamento das atividades desenvolvidas com o grupo no período de maio a setembro de 2008 foi realizado pela pesquisadora junto à terapeuta (os documentos utilizados foram: o registro feito no documento de presença dos pacientes onde constam as atividades desenvolvidas e o caderno de planejamento da profissional) Desde o mês de maio foi introduzido o uso do computador às atividades, pois Regina percebeu a importância do estímulo através de “ <i>mais canais</i> ”, como ela relatou: Regina: “ <i>Eu tive que usar mais fichas, mais estímulos para conseguir trabalhar com o auditivo e o visual. Eu coloco as histórias no computador e você percebe que, como tem mais canais, eles conseguem entender melhor as histórias. Eu estava trabalhando bastante com atenção auditiva e vi que eles têm muitas dificuldade</i> ”. Pesquisadora: “ <i>Eu tinha combinado com você de fazer os pictogramas e colocar a música em forma de desenhos para ir auxiliando. Essa parte de música já encerrou ou não?</i> ”. Regina: “ <i>Eu estou alternando. Eu trabalhei no computador com eles, através desse programa, cores, frutas e músicas[...]</i> ”. Regina colocou para a pesquisadora que nesse momento estava novamente trabalhando histórias e usando “ <i>mais canais</i> ”, através do apoio do computador, ou seja, a apresentação das histórias por esse instrumento tinha os apoios visual e auditivo associados.	_____
27/10/08	Planejamento conjunto	A partir da programação de terapia da profissional, foi elaborado um planejamento em conjunto com a terapeuta sobre que recurso de CAA seria o mais adequado de ser construído para o uso com o grupo inserção. Optou-se pela pasta de comunicação	
07/11/08	História	Apresentação da história com o uso do computador	Planejamento co-participado
14/11/08	História	CAA- Uso da pasta em papel	Planejamento co-participado
28/11/08	História	CAA -Uso da pasta virtual	Planejamento co-participado
05/12/08	História	CAA- Uso da pasta virtual	Planejamento co-participado
FASE DE ACOMPANHAMENTO			
Análise com os	de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação	de dados a partir de relato oral da terapeuta	de dados a partir de relato oral da terapeuta
20/12/08	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____
20/02/09	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____
06/03/09	Levantamento	de dados a partir de relato oral da terapeuta	_____
22/05/09	Levantamento relativo a interação comunicativa, b)si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c)contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.	junto à terapeuta quanto a sua percepção sobre a)o sujeito focal	Entrevista semi estruturada - registro contínuo

4.1.3.3.- Construção de recursos de CAA

Com base nos dados obtidos, construiu-se para o uso na sala de fonoaudiologia: a) um grupo de fichas confeccionadas em papel cartão branco tamanho 7cm x 8cm com algumas figuras do PCS (JONHSON,1981) e as existentes no livro de história (Anexo 4.3) ; a parte superior da ficha continha a palavra referente à figura ou ao significado atribuído à mesma; b) uma pasta de comunicação com os pictogramas e figuras da história citados acima, reorganizados numa pasta classificadora com plásticos transparentes. O material foi elaborado em *Power Point* e impresso em papel ofício A4 com uma pergunta em cada folha. As figuras eram utilizadas como opção de resposta à pergunta de interpretação da história (Anexo 4.4).

O quadro 23 refere-se à inserção de CAA no ambiente terapia. Neste quadro são apresentadas quais das estratégias usuais da profissional foram empregadas, as possibilidades e os entraves com relação aos recursos decorrentes dessa inserção.

Quadro 23 - Inserção de CAA no ambiente terapia: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas Liz.			
AMBIÊNCIA	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
TERAPÊUTICA	<i>Pictogramas</i> : fichas soltas	Liberdade para utilizar as fichas com diferentes combinações entre elas, a fim de atender os objetivos do trabalho.	Muitas fichas que acabavam se misturando; dificuldade de selecioná-las com agilidade.
	<i>Pasta de comunicação</i> elaborada com perguntas de interpretação sobre a história selecionada pela terapeuta. e combinadas a priori com a terapeuta	Facilidade no manuseio, inclusive entre os pacientes.	Perguntas prontas sem possibilidade de articulação. No caso de opção pelo uso das mesmas perguntas, necessidade de repeti-las para cada um dos pacientes
	<i>Pasta de comunicação virtual</i> formato apresentado aos alunos como <i>slides</i> no computador	Maior atenção dos pacientes, facilidade do trabalho em grupo, já que todos têm acesso às figuras ao mesmo tempo.	Perguntas prontas sem possibilidade de articulação.

4.1.3.3.1.- Considerações da profissional sobre o material de CAA utilizado

Fichas soltas: Entre uma pergunta e outra foi percebida dificuldade em lidar com as fichas para oferecer opções pertinentes; elas se misturavam sendo demorado organizá-las para cada uma das questões.

Pastas:

Regina registra a validade da pasta de CAA para o trabalho desenvolvido com seus pacientes:

*“Eu achei a pasta muito legal, de ter levado para casa. Mesmo quem não abriu a pasta. Para ver o que foi trabalhado, para mostrar. Porque no projeto, quando for olhar o projeto é trabalhada a linguagem deles com todas as histórias. Eu tive que dizer para os responsáveis: Olha, vai ter sempre uma história como apoio. Porque até então, as mães diziam: só historinha? Eles vêm para a fono só para ouvir historinha?
Eu digo: Não é só contar historinha, não é só ouvir, tem um objetivo atrás disso: estimular a linguagem, trabalhar a compreensão, trabalhar outras funções cognitivas.”*

Apesar de não ter possibilidade de criar outras perguntas além das já feitas, as perguntas dispostas na pasta possibilitaram maior rapidez na interpretação e, conseqüentemente, manutenção do foco de atenção.

A pasta teve o inconveniente de que a disposição da sala muitas vezes impedia que os outros pacientes vissem com clareza a pergunta. Era preciso abordá-los individualmente, fato que obrigava a profissional a repetir a mesma pergunta e as opções para cada um dos pacientes. Com essa estratégia, foi percebido que os pacientes demonstraram certo cansaço.

Computador: Talvez pelo tamanho da tela, o grupo, como conjunto, pôde visualizar melhor o material elaborado, o que facilitou o trabalho e melhorou a interação entre os componentes.

“O que eu percebo neles aqui é que tudo que envolva, que use o computador como recurso, prende mais a atenção deles. Estimula mais, eles se interessam mais. Então, pode ser o mesmo material, a mesma figura, mas quando você usa o computador, eles se envolvem mais, prende mais a atenção”.

Segundo a profissional, *“além de uma melhor visualização da pergunta/ opções, o uso do equipamento favorece a compreensão e atenção dos alunos, diante dos vários “canais”/ pistas que proporciona”*.

A profissional achou positiva a inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada como apoio ao seu trabalho. Coloca que *“no caso do paciente afásico, foi possibilitada outra forma de linguagem (comunicação), no caso de pacientes com outros*

distúrbios de linguagem, percebi melhora quanto à qualidade e quantidade de vocabulário, quando foram usadas várias formas de linguagem.”

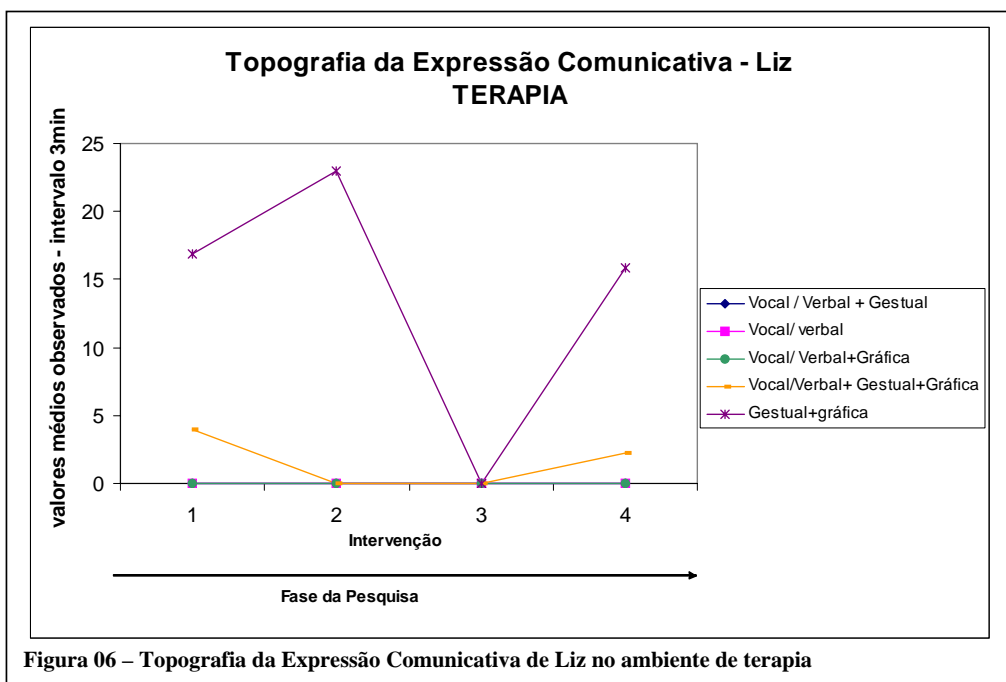
Quando perguntada sobre os entraves do uso desses recursos, coloca que: *“não foi percebido, até o momento, nenhum entrave com o uso da comunicação alternativa e ampliada”*.

A presença da pesquisadora foi declarada pela profissional como tendo sido positiva.

4.1.3.4 - Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente terapia

No primeiro gráfico, é apresentada a topografia, das iniciativas e das respostas, do sujeito focal LIZ, que estão distribuídas em cinco categorias, a saber: a) gestual; b) vocal/verbal; c) vocal/ verbal associada à gestual; d) vocal/ verbal associada à gráfica e e) associação entre vocal/ verbal, gestual e gráfica.

Como gestuais, estão todas as categorizações que não envolviam nenhum tipo de vocalização ou verbalização dos participantes (olhar, expressão facial, ação gestual convencional, ação gestual simbólica); na categoria vocal/verbal, foram agrupadas as categorizações que estavam relacionadas a vocalizações e a verbalizações; para a categoria gráfica, foi considerado o uso de recursos de comunicação alternativa oferecidos na sala de fonoaudiologia.



Na figura 06 é possível notar que no primeiro encontro da fase de intervenção Liz já utiliza estratégias comunicativas gráficas, que apresentam tendência crescente, com queda no terceiro e nova ascensão da associação gestual e gráfica, bem como uma retomada da vocal+verbal+gestual+gráfica.

4.1.3.5 - Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente terapia

Na figura 07 abaixo retrata as interações (iniciativa e resposta) do sujeito focal Liz com seus interlocutores no ambiente terapia

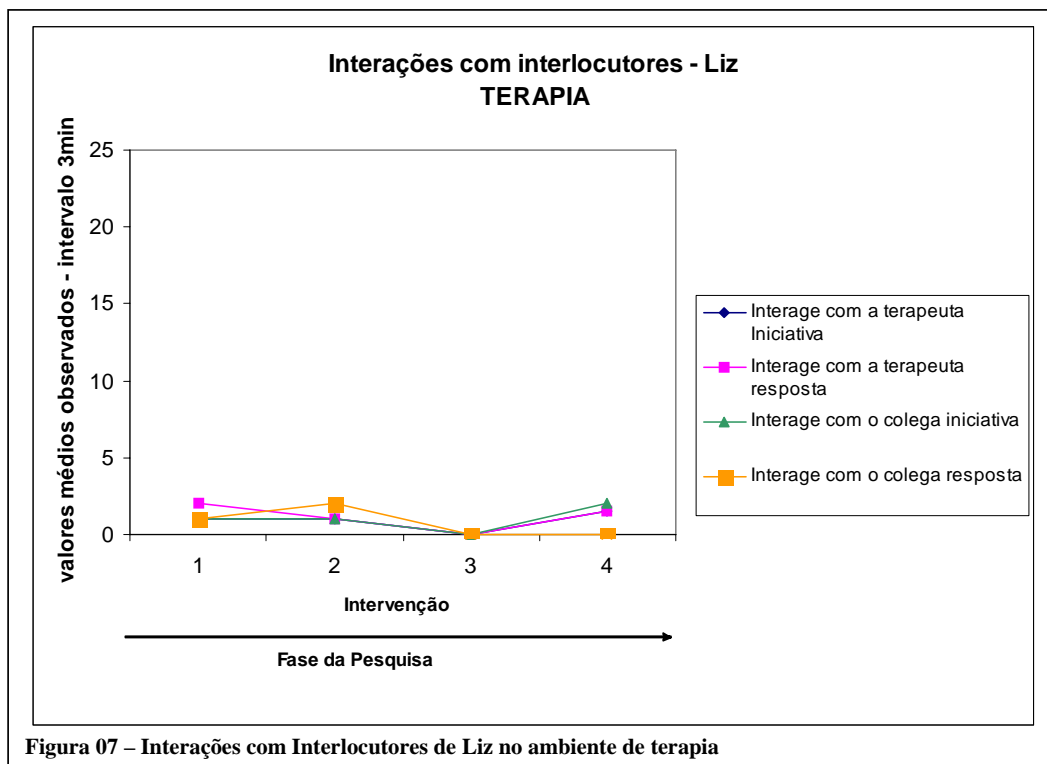
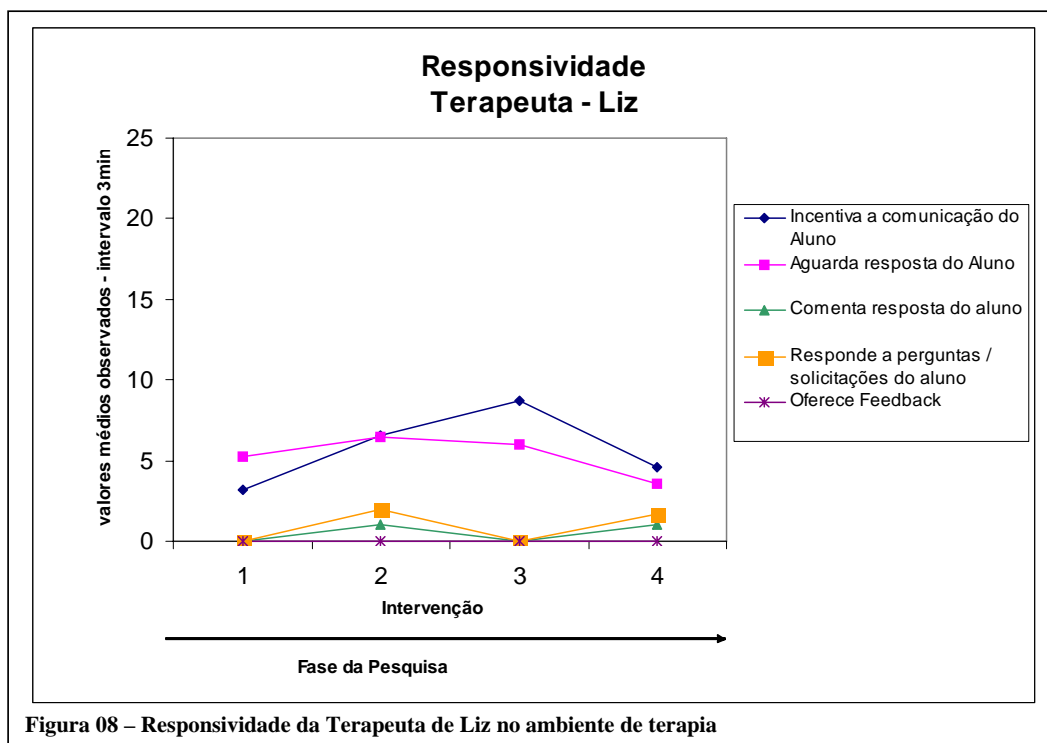


Figura 07 – Interações com Interlocutores de Liz no ambiente de terapia

Liz se apresenta como pouco responsiva às interações com a terapeuta, suas iniciativas tanto com o colega, quanto com a terapeuta, após certa queda, apresentaram um movimento ascendente no último encontro. Nesse último encontro Liz demonstrou responsividade com o colega (iniciativa) elevada em relação ao primeiro encontro.

4.1.3.7 – Uso de estratégias de responsividade pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia

A figura abaixo apresenta as estratégias responsivas da terapeuta



Com base na figura 08 é possível sinalizar que, quanto à responsividade da terapeuta ela passou a aguardar menos a resposta dos alunos ao longo do processo, fator que pode ter relação com o tipo de ação que estava sendo desenvolvida na sala de terapia: uso da pasta. Assim quando o paciente não respondia à pergunta feita apontando ou vocalizando, a terapeuta entendia como ele não tendo compreendido a pergunta. Desta forma, reestruturava a mesma para buscar facilitar a resposta na pasta de comunicação.

É possível perceber que todas as formas de responsividade da terapeuta apresentaram uma redução; a *aguarda resposta*, muito provavelmente pela citação acima com relação aos pontos mais altos, entretanto, vale ressaltar os ganhos em relação a **incentiva a comunicação do aluno**.

4.1.3.8 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia

Na figura 09 abaixo é apresentado o uso das estratégias de Ensino Naturalístico pela terapeuta de Liz

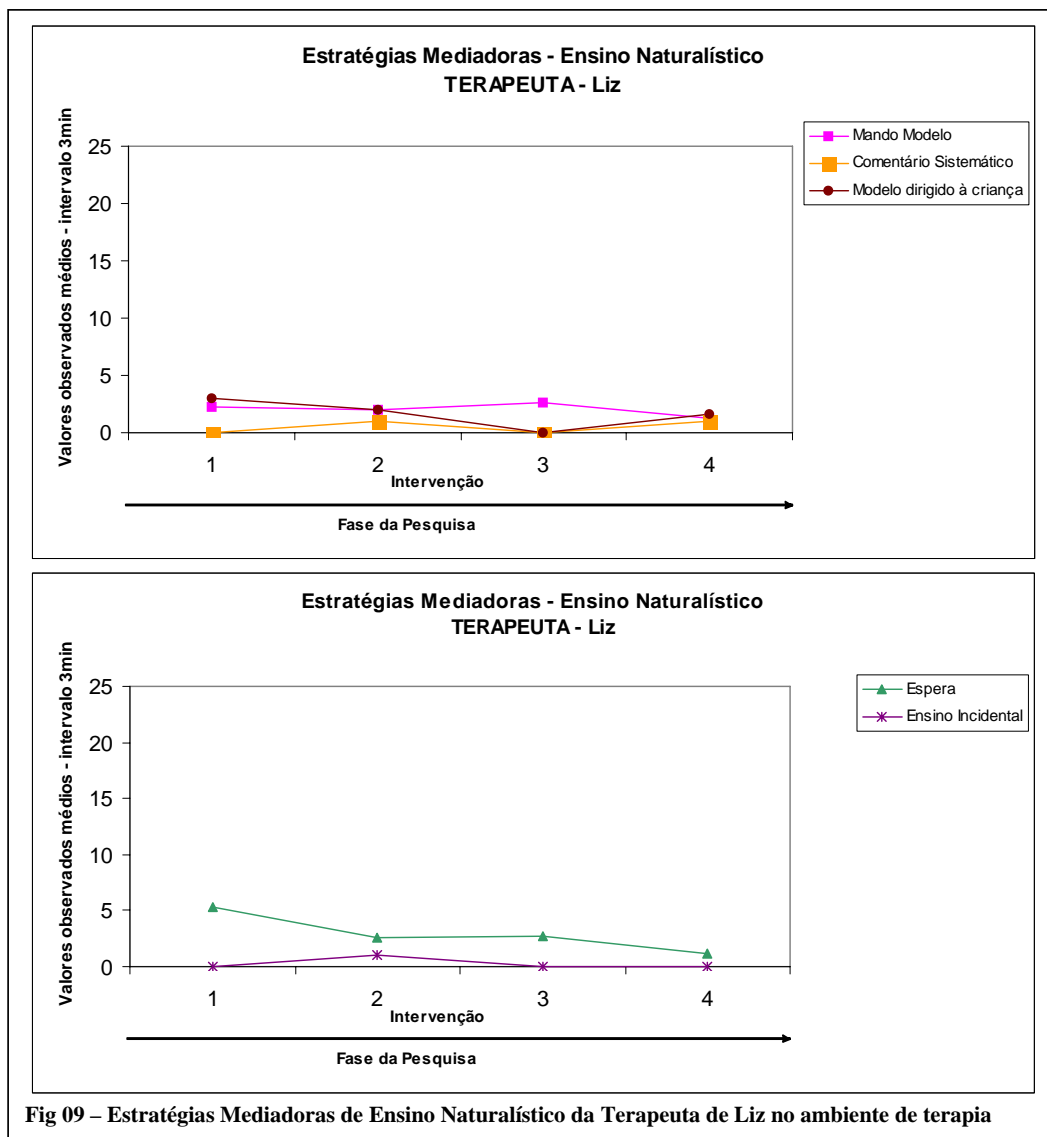
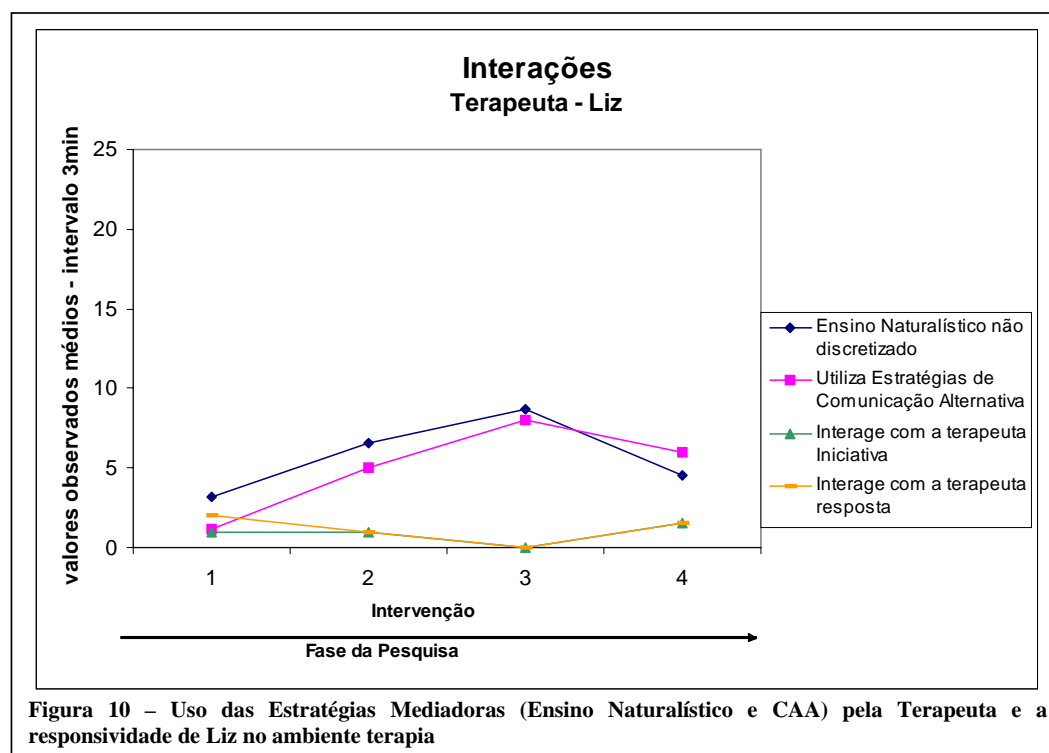


Fig 09 – Estratégias Mediadoras de Ensino Naturalístico da Terapeuta de Liz no ambiente de terapia

Das cinco estratégias do Ensino Naturalístico utilizadas pela terapeuta, foi possível detectar que o uso dos procedimentos não foi muito contundente nos 2º, 3º e 4º encontros onde houve o uso da pasta de comunicação, com a estratégia de interpretação. No primeiro encontro foram presentes, mesmo que com uma média abaixo de 5 pontos, o mando modelo, a espera e o modelo dirigido à criança.

4.1.3.9 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (fonoaudióloga) no ambiente terapia

Na figura 10 estão apresentados os resultados em relação ao uso de estratégias de CAA e Ensino Naturalístico e as interações de Liz (iniciativa e resposta) junto à terapeuta



Apesar de ter apresentado um decréscimo no último encontro, provavelmente devido ao uso da pasta de comunicação pelo grupo, o uso do Ensino Naturalístico apresentou um crescimento considerável entre o primeiro e terceiro encontros. O uso das estratégias de comunicação alternativa seguiu os mesmos padrões.

As interações de Liz estiveram flutuantes: ora com tendência descendente, ora com tendência ascendente.

O quadro 24 a seguir apresenta a análise triangulada dos ambientes e dados obtidos sobre LIZ, disposta em uma tabela por ambiente interacional estudado, possibilitando o confronto dos dados entre os ambientes.

Quadro 24-- Triangulação dos ambientes e dados obtidos - Liz			
LIZ	DIAGNÓSTICO	INTERVENÇÃO	ACOMPANHAMENTO
CASA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ mãe- intérprete/ algumas escolhas não eram compreendidas/ acompanhantes não a compreendiam/ tempo grande gasto para as mensagens</p> <p>INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: Prancha-escolha/ pasta com gestos e vocalizações</p> <p>POSSIBILIDADES: Suporte à comunicação de forma mais independente.</p> <p>LIZ: autonomia para pegar o que deseja em casa</p> <p>INTERLOCUTOR: Com conhecimento dos gestos idiossincráticos. Oferecem escolha dos canais. Mãe também usou a prancha dos canais da TV</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: Ampliação do rol de pessoas com conhecimento dos gestos/ pasta de comunicação simples com possibilidade do interlocutor apropriar-se rapidamente dos 45 gestos. Tentativa de comunicação com pessoas de fora do seu círculo Pasta de comunicação sendo utilizada em outros ambientes Autonomia para atuação mais efetiva sobre o ambiente É capaz de aguardar pela mãe por algum tempo agindo dentro dos padrões sociais esperados no ambiente</p> <p>INTERLOCUTOR: Ampliação do quantitativo de interlocutores que conhecem os gestos idiossincráticos. Surpresa da mãe com ações independentes de Liz</p> <p>A ANALISAR: a manutenção apenas do uso da prancha relativa a programas de TV</p>
ESCOLA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ algumas escolhas não eram compreendidas/ tempo grande gasto para as mensagens / em muitas oportunidades emitia vocalizações “Dudu”, “mamã”, “nham, nham”, “té” usados de forma indiscriminada ou ausência de resposta às perguntas elaboradas. Poucas manifestações com gestos, caso não fosse compreendida, não insistia</p> <p>INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas/ aguarda resposta da aluna/ preocupações em trazer questões cotidianas para a sala de aula, notícias veiculadas pela mídia.</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: fichas soltas/ trabalhos com figuras/ uso de objetos concretos/ quadro de atendimento/ estímulo à oralização</p> <p>POSSIBILIDADES: Estímulo à leitura imagética, às funções de solicitação, declaração, à atenção conjunta, à interação, à tomada de turno; fomento à auto-regulação e autonomia;</p> <p>LIZ: uso de comunicação mista: gestual+ gráfica, com crescimento para a vocal+ gestual+ gráfica; ampliação da responsividade de Liz(Iniciativa e resposta) com a professora e com os colegas</p> <p>INTERLOCUTOR:Ganhos significativos na qualidade do estímulo à comunicação e aguarda resposta dos alunos</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: Ampliação das vocalizações/ investe na comunicação até ser compreendida, demonstra felicidade quando o fato ocorre, batendo palmas e dando gritinhos/ aguarda mais a sua vez/ não interrompe conversas/ demonstra maior amadurecimento/ apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito</p> <p>INTERLOCUTOR: Quando não há compreensão, oferece figuras como estratégia de melhor compreender o outro, aguarda mais pelo posicionamento dos alunos, não tem usado mais as fichas, estimula a oralidade dos alunos</p>
TERAPIA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ algumas escolhas não eram compreendidas/ tempo grande gasto para as mensagens / em muitas oportunidades emitia vocalizações “Dudu”, “mamã”, “nham, nham”, “té” usados de forma indiscriminada ou ausência de resposta às perguntas elaboradas./ agressiva com colegas</p> <p>INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas/ uso de objetos concretos/ dificuldade para tratar de conceitos abstratos- procurava fazer perguntas contextualizadas</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: música, histórias, computador, fichas soltas, pasta de comunicação.</p> <p>POSSIBILIDADES: Estímulo à leitura imagética, Prancha de comunicação, fichas soltas; perguntas de interpretação, de raciocínio lógico e relativas a fatos cotidianos</p> <p>LIZ: Demonstra Iniciativa de interação com o colega e responde às solicitações da terapeuta</p> <p>INTERLOCUTOR: Ganhos quanto ao estímulo à comunicação do aluno, uso de estratégias de CAA e Ensino Naturalístico e aguarda resposta dos alunos</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: Demonstra maior compreensão, participa mais das atividades propostas, dá mais retornos para a terapeuta, continua com muitos altos e baixos, há muita instabilidade, participa de atividades de música demonstrando satisfação, não quer ir embora da sala de terapia nesses dias.</p> <p>Sinaliza mais, demonstra maior compreensão das solicitações para a execução das atividades.</p> <p>INTERLOCUTOR: Quando não há compreensão dos pacientes, oferece objetos concretos como estratégia de melhor compreender o que querem comunicar, estimula a oralidade dos alunos</p>

4.2 – GABRIEL

4.2.1 – Ambiente casa

4.2.1.1- Análise diagnóstica

A análise diagnóstica da residência, realizada *in loco*, foi realizada a partir do levantamento: a) da dinâmica da casa, das formas de comunicação usuais do sujeito, palavras /assuntos do vocabulário utilizado (funcional); b) das estratégias usuais dos interlocutores para compreenderem o que o participante desejava comunicar; c) do relato semi estruturado do responsável sobre a vida do sujeito em relação à dinâmica do ambiente familiar: rotina diária; preferências de alimentação, programação televisiva, músicas, atividades desenvolvidas em casa; atividades comuns de final de semana; relacionamento familiar e d) da listagem de “palavras” e/ou vocalizações que o participante focal emitia.

As seguintes características foram evidenciadas:

- 1) **Vocalizações:** Gabriel usava vocalizações “*ba*” (bala), “*papa*” (papai), “*mamá*” (mamãe), “*ca*” (carro), “*mamá*” (leite) e “*ve cá*” (vem cá).
- 2) **Gestos:** Usualmente Gabriel pegava ou utilizava o que queria, quando precisava de auxílio, levava o objeto até a pessoa ou, na impossibilidade do ato, apontava para o que queria, ou pegava a mão da pessoa e a levava até o que desejava. Se a intenção era sair de casa, pegava a chave do carro e a entregava para um de seus pais. Se desejasse ouvir música insistia em apertar os botões do aparelho de som indiscriminadamente. Quando queria assistir a um programa/ filme/musical/desenho, aplicava o mesmo comportamento em relação à televisão e ao aparelho de DVD. Indicava rejeição jogando objetos, dando tchau para as pessoas, chorando ou saindo do ambiente.
- 3) **Escolha:** A família de Gabriel não tinha por hábito lhe dar opções de escolha. Além disso, quando havia oferta de algo, sua família não conseguia distinguir se uma recusa significava a não aceitação do que era oferecido ou da situação proposta. Por exemplo, no preparo da mamadeira de Gabriel poderia ser escolhido um dentre os dois tipos de leite existentes na residência. Se ele recusasse a mamadeira, a mãe não era capaz de especificar a razão: a) ele

não queria aquele tipo de leite, b) não queria leite, ou c) não queria nenhuma opção de alimento. Outra situação característica era a hora do banho, pois muitas vezes Gabriel se recusava a entrar no banheiro. Situações preocupantes como essa, ocorriam com frequência.

Maria: “Fico preocupada por não conseguir atender às necessidades dele”

4.2.1.2.- Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA

O quadro 25 apresenta o levantamento por ambiente feito junto aos interlocutores da casa sobre suas estratégias de comunicação usuais nas interações rotineiras com Gabriel, bem como os entraves encontrados para a comunicação com o menino. Como para Liz, esse levantamento foi realizado a partir das observações *in loco* feitas pela pesquisadora e da fala da mãe sobre as estratégias usuais e os entraves.

Quadro 25 Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente casa		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
CASA	Contato corporal Ações de contenção Comunicação oral, perguntas fechadas. Direcionava ações necessárias (higiene, ida à instituição). Ofertava alimentação que julgava ser preferência.	As respostas eram corporais e sons guturais; muitas vezes Gabriel apresentava resistência em participar do que era solicitado, o que ocupava muito tempo dos responsáveis em persuadi-lo do contrário. Necessidade constante da presença da mãe que procurava interpretar as ações do menino a fim de que ele pudesse ser mais compreendido por outras pessoas.

4.2.1.3.-Intervenção- Planejamento para a inserção de CAA

A análise diagnóstica embasou o planejamento elaborado em conjunto com a família. Essa análise envolveu também o perfil da dinâmica familiar, rotina de alimentação, de higiene. Na fase de planejamento foi pensado em conjunto com a mãe como poderia ser feita a inserção das fichas. Ao perceber as características de Gabriel, a pesquisadora sugeriu que se tentasse construir fichas soltas com fotos dos objetos. A mãe sinalizou:

Maria: “Sabe, há um tempo, a gente teve essa idéia: tirou umas fotos de objetos para ensinar ele a falar. Acho que essas fotos estão até hoje lá na laje”.

Pesquisadora: “Mas como vocês usavam as fotos?”.

Maria: “Apontando e dando o nome”

Pesquisadora: “Mas agora nós vamos utilizar as fotos de outra forma”.

As fotos que a mãe relatou, eram dos objetos: violão, rede de dormir, chupeta, aparelho de som, televisão, casinha de bolinhas e do copo que era utilizado para ele beber leite.

4.2.1.4.- Construção de recursos de CAA

A partir dos dados obtidos junto à família de Gabriel, foram construídas fichas com fotos dos objetos selecionados pelos familiares com a mediação da pesquisadora. Sem que aqueles se dessem conta, sinalizaram objetos a serem fotografados que passariam a compor pictogramas com dois tipos de funções distintas: a) representação do objeto real (exemplo: bola, aparelho de som, geladeira, televisão, leite de soja, batata frita) b) representação de um evento relacionado ao objeto real (exemplo: chave do carro significando sair, ir passear; blusa da escola/ mochila, representando a instituição; boneco Still com o significado de ir dormir) (Anexo 4.5). Vale ressaltar que os significados apresentados no item **b** já haviam sido construídos pelo Gabriel e sua família. A pesquisadora apenas apontou para os pais a diferença qualitativa de abstração mental necessária para essa construção e confeccionou as fichas.

Após a elaboração dos recursos planejados, os mesmos foram entregues à família de Gabriel em formato de fichas soltas.

Ao receber as fichas a mãe colocou:

“Ficaram muito boas as fotos”

“ Aqui, Gabriel, olha o mamá.”

Entretanto, com o uso, os pais sinalizaram a necessidade de maior praticidade. As fichas estavam se misturando e havia dificuldade de encontrar a desejada. Nesse sentido, decidiu-se colocar velcro nas portas dos cômodos e nas fichas para fixá-las de acordo com o cômodo que mantinham relação: alimentos/cozinha; DVDs/ sala; elementos de higiene/banheiro; material da escola e brinquedos/quarto.

A seguir, as fichas estavam “grudando” demais e Gabriel não conseguia desgrudá-las do velcro. Assim nova adaptação foi feita para diminuir o tamanho do velcro e facilitar o uso por Gabriel.

É importante ressaltar que os pais foram orientados a adaptar suas estratégias de interação comunicativa existentes para mediar o uso das fichas, associando-as às propostas de ensino naturalístico.

O quadro 26 foi estruturado a partir de informações obtidas através de conversas informais realizadas nas visitas à casa de Gabriel e mostra a inserção de CAA por ambiente, onde são apresentadas quais das estratégias usuais dos interlocutores foram empregadas/adaptadas, as possibilidades e os entraves com relação às interações comunicativas do sujeito decorrentes dessa inserção.

Quadro 26 - Inserção de CAA no ambiente CASA: estratégias empregadas pelo interlocutor, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas.			
AMBIÊNCIA	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
FAMILIAR	<i>Fichas:</i> A mãe passou a dar escolha com o apoio das fichas. Para o momento da alimentação utilizava as perguntas “Qual você quer?” Ou “escolha o que você quer”. Ou ainda “Me dá a ficha do que você quer”. Ao receber a ficha escolhida, dava o retorno verbal nomeando o objeto representado na foto ou comentando sobre o mesmo. Para o direcionamento das ações necessárias (tais como: higiene, ida à instituição, dormir), a família passou a mostrar as fotos para orientar as ações de Gabriel.(Exemplo: Vamos escovar os dentes?- A pergunta era feita ao mesmo tempo em que mostravam a foto da escova de dentes).	<i>Fichas:</i> escolha; apoio visual. (Gabriel passou a realizar as ações com menos recusa; demonstrou ter melhor compreensão das ordens simples).	<i>Fichas:</i> Por vezes parecia que Gabriel usava a ficha apenas para “encerrar o assunto”, ou seja, parecia que ele não queria fazer nenhuma escolha naquele momento, mas diante da insistência, entregava uma ficha qualquer só para que não o incomodassem mais.

O formulário RACoF foi entregue à família para ser preenchido. Esta assumiu o compromisso em fazê-lo

A estratégia utilizada pelos pais para inserir as fichas era “brincar com as fichas”. Colocavam mais ou menos quatro fichas e perguntavam: “Cadê isso, Gabriel?” E ele apontava o objeto solicitado. (Essa estratégia foi idéia dos próprios pais)

A fase de intervenção foi encerrada quando a mãe demonstrou compreensão do uso das pranchas e dos procedimentos do ensino naturalístico; além de não solicitar ou demonstrar precisar de dicas sobre o uso do material elaborado. A pesquisadora ligava ou encontrava periodicamente a mãe e perguntava sobre a forma de intervenção da família junto a Gabriel, momento em que avaliava o processo.

Como registro do período de pesquisa, podem ser citados os relatos da mãe:

“Ele não tem vocalização ainda, mas há compreensão” (RACoF 01/01/09 coletado em 04/01/09)

“ Ele queria pegar as fichas” (RACoF 01/01/09 coletado em 04/01/09)

“Eu mostrei a ficha dele tomando banho e disse: -Vamos tomar banho!. Parece que agora ele tem uma compreensão mais direta. Antes eu levava ele a força para o banho” (RACoF 01/01/09 coletado em 04/01/09)

“ Ele mostrou a ficha da bala”(RACoF 03/01/09 coletado em 04/01/09)

“No almoço, eu nomeio o que ofereço para ele”. (RACoF 15/01/09)

“Quando eu uso a ficha e falo o nome, ele tenta repetir. As sílabas estão saindo de outra forma” (RACoF 15/01/09)

“Ele não aponta, só pega a ficha” (RACoF 15/01/09)

“ A vantagem é a independência, a clareza. Às vezes eu percebia frustração”. (RACoF 15/01/09)

4.2.1.5- Acompanhamento

A fase de acompanhamento teve por característica a não intervenção da pesquisadora. A coleta de dados aconteceu via fichas RACoF, ligações telefônicas e um dia para a coleta das fichas. As informações adicionais colhidas foram registradas como anotações de campo. Ao final do período a pesquisadora recolheu as fichas e conversou com a mãe sobre o uso do material, buscando um levantamento de como aconteceu o uso do material, quais dificuldades encontradas nesse período e quais sugestões.

Registros sinalizados na ficha RACoF

Quadro 27- Registros na RACoF - Gabriel		
DATA	AÇÃO/ VOCALIZAÇÃO	MEDIAÇÃO FAMILIAR
29/01/09	“ia” [Pega ficha da escova] Solicitou passeio pegando a chave do carro Pegou sozinho a escova Pegou a ficha da chave do carro e falou “Cá”	Mãe fala: “escovar os dentes”
30/01/09	“pá” (papá) Pegou a ficha da escova “ban” (banho)	Mãe mostrou a ficha do banho
31/01/09	“mamã” Pegou a ficha da escova “pá” (papá) “ban” (banho) Pegou a lata do leite de soja/ “mamã”	Mãe falou: “escovar dente” Mãe perguntou: “você quer tomar banho?”
01/02/09	Pegou a lata do leite de soja/ “mamã”	
02/02/09	“mamã” Pegou a ficha do leite escolhido: soja Abriu a porta do armário Pegou a chave do carro	Mãe falou: “Quer mamã? Então pegue a ficha!” Mãe perguntou: “você quer biscoito?” Mãe perguntou: “Quer passear?”

- já está vocalizando palavras diferenciadas quando recebe o *MANDO MODELO* ou lhe é dirigido o *MODELO DIRIGIDO À CRIANÇA*.
- Já chama a cunhada: “*Cacá*”
- No mercado escolhe seus biscoitos e iogurtes, colocando-os no carrinho de compras.

Trechos das falas de Maria estão retratados a seguir:

“Parece que a compreensão dele está bem melhor”.

“Com as fichas parece que melhorou o uso contrariado, parece compreender melhor ordens simples.”

“Outro dia ele trouxe a toalha da mesa para a sala (queria lanche- a família estava vendo TV).” (é necessário pontuar que, por vezes, a mãe usa a mesa de centro da sala para apoiar petiscos quando a família está vendo TV)

“Teve um dia que ele foi para a porta da sala para esperar a hora de ir para a instituição. Eu disse: ‘Gabriel, vai pegar a mochila.’ E ele foi no quarto e pegou.”

“A concentração dele está melhor. Parece que ele está se autoconhecendo, tendo mais clareza do que quer e do que não quer”.

“Eu achava que ele não queria mais leite de soja, mas com as fichas ele mostra preferência pelo leite de soja”.

4.2.2 – Ambiente Escola

4.2.2.1- Análise diagnóstica

A análise diagnóstica da sala de aula, realizada *in loco*, foi realizada a partir do levantamento: a) das estratégias e metodologia da professora na dinâmica das aulas; b) das formas de comunicação usuais de Gabriel e seus colegas de turma; c) das estratégias usuais da professora para tentar compreender o que os alunos desejavam comunicar.

Após esse levantamento foi decidido em conjunto, qual tipo de recurso poderia ser o mais adequado à dinâmica da sala de aula. O planejamento conjunto aconteceu de forma processual ao longo do período de pesquisa.

As seguintes características foram evidenciadas:

1) Conteúdos trabalhados: O objetivo da ação pedagógica com os alunos da turma era estimulá-los pedagogicamente. O Projeto de Estimulação Pedagógica (PEP) pretendia, através dos estímulos dos sentidos, desenvolver o espírito crítico de observação, favorecer a autonomia, estimular a afetividade e a auto-estima dos alunos.

2) Estratégias da professora: A professora percebia a turma como sendo muito dependente, com necessidade de muitos estímulos e pouco responsiva, entendia também que não poderia ser vista como “turma” no sentido de grupo, visto que interagiam muito pouco entre si. Nesse sentido, estruturou o PEP como estratégia para que os alunos conseguissem alcançar os objetivos traçados dentro dos conteúdos selecionados. Eram necessárias adaptações individuais para atender às necessidades de cada um deles. A estimulação sensorial foi escolhida para perpassar as ações educacionais a serem desenvolvidas. Pela situação de dependência dos alunos, a professora os atendia individualmente na execução das atividades. Geralmente, os demais alunos aguardavam seu momento de atendimento. Durante o processo, a professora sinalizou que os alimentos poderiam ser um bom veículo para o trabalho com CAA.

3) Entraves encontrados: No início da pesquisa, ao final do ano de 2007, a turma era atendida por uma professora que aceitou participar da pesquisa, entretanto, em 2008 outra professora assumiu a regência dessa classe. Esta nova profissional solicitou não ter seu rosto filmado, colocando-se à disposição para que a pesquisa acontecesse em sua turma, desde que ela não precisasse estar à frente do processo, “pois não saberia o que fazer”. Mesmo tendo sido explicado que o trabalho seria desenvolvido em parceria, preferiu manter o que havia dito.

Como era o primeiro momento dela com esses alunos, ainda buscava estratégias para “afetá-los”, já que não respondiam prontamente às ofertas de atividades e mantinham-se concentrados na atividade por pouco tempo.

4.2.2.1 - Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores por ambiente interacional sem uso de CAA

O quadro 28 apresenta o levantamento do ambiente escola feito junto à professora sobre suas estratégias de comunicação usuais nas interações rotineiras com Gabriel e os entraves com relação às interações comunicativas com ele.

Quadro 28- Levantamento de estratégias usuais de comunicação dos interlocutores no ambiente escola- Gabriel		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
ESCOLA	<p>Comunicação oral.</p> <p>Emprego majoritário de perguntas fechadas, seguidas ou não de outras perguntas para esclarecimento da mensagem que o aluno estava emitindo.</p> <p>Contato corporal: A professora buscava estimular o estabelecimento de um elo com o aluno Gabriel. Para isso, sua estratégia era manter contato corporal constante enquanto trabalhava com ele. Procurava “bater cabeça” (encostar uma cabeça na outra) e estimular o toque durante as interações com ele.</p>	<p>Gabriel apresentava certa apatia, que a professora classificou como tranquilidade. Ficava sentado na cadeira todo o tempo. Não tinha por hábito levantar nem para ir ao banheiro.</p> <p>A situação a seguir exemplifica essa atitude de Gabriel na escola: Quando a professora solicitava que pegasse uma revista, Gabriel “executava” a ação; entretanto ao retornar, sentava-se à mesa na cadeira que estivesse disponível, não “puxava” uma cadeira para tal. Se não houvesse cadeira disponível, ficava em pé até que a professora “puxasse” uma cadeira e lhe oferecesse um lugar.</p> <p>Apresentava repulsa ao toque carinhoso. A impressão, para a professora, era de que ele possuía uma sensibilidade extrema, por isso essa sensação ao toque não lhe era agradável. Também era perceptível que o aluno ficava muito ansioso quando via um alimento de que gostasse. (não apresentava a mesma reação ao lanche oferecido na instituição).</p>

4.2.2.2.- Intervenção- Planejamento para a inserção de CAA

A análise diagnóstica embasou o planejamento que foi elaborado em conjunto com a professora. e dessa forma, foi apresentada a ela a idéia de inserir os recursos de CAA a partir do planejamento. Mesmo tentando estabelecer um elo entre o planejamento e a CAA, foi muito difícil estruturar um caminho, já que: a) não havia um “conteúdo” específico a ser trabalhado, b) a professora ainda estudava os caminhos mais viáveis de ação educacional para esses alunos, c) os alunos não mantinham concentração por muito tempo na atividade e d) não se conseguia atuar com o grupo ao mesmo tempo.

Foi pensado em inserir a CAA a partir de filmes e/ ou desenhos que gostassem, já que, ao trabalhar o tema identidade, as preferências de cada um são ressaltadas; por isso começamos com um filme/desenho de preferência do Gabriel. Apesar de ele manter-se atento ao desenho, a concentração dos demais alunos não durou mais do que cinco minutos; as

tentativas de retomada da atenção dos alunos não foram eficazes, além de garantir outros cinco minutos de atenção. Desta forma, a proposta não foi efetiva.

Como uma nova tentativa, buscou-se utilizar uma história que envolvesse alimentos. Por eles já conhecerem e gostarem, escolhemos a da Chapeuzinho Vermelho. Como recursos para buscar garantir a atenção deles, foram utilizados fantoches das personagens e CD de som com a história contada. Ainda assim, a história foi contada de forma sintética, com a solicitação de atuação dos alunos junto às personagens. A pesquisadora esteve atuando diretamente junto aos alunos, uma vez que nesse processo, a professora colocou-se como elemento auxiliar.

Na tentativa de que os alunos, dentro das suas possibilidades vivenciassem a história, foi proposto que eles segurassem os fantoches enquanto ouviam a história contada (CD). Não se pode considerar que esse momento tenha sido um fracasso, nem tão pouco grande sucesso, mas foi a tentativa mais eficaz para inserir a CAA, sendo o nosso ponto de partida.

Além dos acima expostos, pode-se acrescentar ainda como entraves do processo de intervenção junto a essa turma, os dias em que apesar de ter sido marcado o encontro para a pesquisa; na dinâmica da instituição, outras decisões haviam sido tomadas, inviabilizando uma ação mais efetiva em relação à CAA. Um exemplo que pode ser citado, foi o dia em que houve uma sessão pipoca para todas as turmas da Pedagogia, coube então à pesquisadora apenas sentar-se junto aos alunos e assistir o vídeo programado pelas professoras.

Abaixo segue um quadro síntese das ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa. A pesquisa nessa turma se caracterizou por ter sido usado mais tempo no planejamento do que, propriamente, na execução das atividades. Não se achava o ponto adequado. A exemplo do quadro de planejamento do ambiente educacional de Liz há a organização em ordem cronológica e divisão em cinco colunas, a saber: data; tema; procedimento; autoria e estratégia. Na coluna tema é apresentado o tema condutor, através do qual a atividade foi desenvolvida. Na coluna procedimento são apresentadas algumas das ações mediadas pelos recursos de comunicação alternativa e ampliada. O uso das fichas de comunicação alternativa (pictogramas) é sinalizado pelas palavras escritas com letra maiúscula. Ainda nessa coluna, em parênteses é sinalizado se a atividade foi individual ou grupal. A coluna autoria do planejamento indica quem elaborou o planejamento: a professora sozinha ou em parceria com a pesquisadora. Na coluna estratégia são apresentadas estratégias e/ou funções fomentadoras do desenvolvimento da linguagem. Seu preenchimento está condicionado ao uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada. Como característica

específica desse quadro de apresentação das atividades executadas com a turma, serão citados também os momentos de planejamento.

Por ser bem específico, este quadro será apresentado com alguns exemplos, na busca de elucidar as ações empregadas. Não havia muito como planejar exatamente como aconteceriam as atividades, devido à grande instabilidade emocional e de concentração dos alunos componentes desta turma.

Quadro 29 - Ações planejadas e empregadas ao longo da pesquisa por fase- Ambiente Escola- Gabriel				
DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÈGIA
FASE DIAGNÓSTICA				
24/10/07	Jogo P1	Observação da turma A professora ofereceu um jogo, mas os alunos mantiveram a atenção por pouco tempo. A professora procurava seguir o foco de atenção dos alunos. Um deles pegou revistas disponíveis na sala e ela logo buscou aproveitar esse momento, criando perguntas sobre as figuras existentes nas mesmas. A seguir, a profissional apresentou outra proposta com o uso de massa de modelar. Há quatro alunos na turma, uma delas não aceitou a proposta, o que acabou por distrair todo o grupo. Era usual acontecer de um dos alunos não compartilhar a atividade com os demais, o que exigia da professora propostas constantes de atividades diferenciadas dentro de poucos minutos.	Professora	-----
07/11/07	Música/jogo	Observação da turma A professora estava desenvolvendo uma atividade com música; a seguir, ofereceu um jogo.	Professora	-----
13/03/08	Identidade P2	Levantamento das ações pedagógicas, vocabulário e das preferências de cada um dos alunos, professora relatou estar trabalhando o projeto identidade, também limites e independência. Professora. Relata receio do aluno ficar acomodado com a CAA, a pesquisadora coloca para ela que não há essa possibilidade, até mesmo porque será feito um trabalho de estímulo à oralidade com o ensino naturalístico.	Planejamento	-----
	Artes Plásticas	Observação da turma Atividade: Desenho livre (individual) A professora ofereceu atividade de desenho, como os alunos não demonstravam interesse por muito tempo na atividade proposta, a professora fazia oferta diversificada. Exemplo: Ao ofertar massa de modelar, um aluno ficou concentrado nessa atividade, os demais não; outro pediu que a professora colocasse música. JuntoOutros dois se mantiveram na atividade de dança. A quarta aluna demonstrou interesse em desenhar, a professora lhe ofereceu lápis e papel.	Professora	-----
24/03/08	Artes Plásticas	Observação da turma : Montagem de um coelho em papel (individual) A atividade foi desenvolvida com apoio intensivo da professora. Consistia na montagem das partes de um coelho confeccionado em papel, a serem unidas com colchetes para dar mobilidade ao mesmo.	Professora	-----

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÈGIA
31/03/08	Higiene/ Música	Observação da turma Escovação de dentes e hora da música (individual)	Professora	-----
25/04/08	----	Repasse do ensino naturalístico	Pesquisadora	
		Descoberta do interesse na turma do Chaves	Planejamento co-participado	----
12/05/08	Identidade	Com base no Projeto Identidade, buscou-se uma possibilidade a partir das preferências dos alunos-. Foi feito um levantamento das preferências de brinquedo, alimentação e divertimento para embasar a inserção de CAA. A dificuldade esteve no tempo de concentração da turma. Era preciso encontrar algo bem significativo para o GRUPO, já que havia a proposta do trabalho com a comunicação entre eles. Houve uma idéia de elaborar pranchas individuais para o ambiente, mas pelas características desse grupo, poderia dificultar a comunicação entre eles nesse primeiro momento. Foi levantada a hipótese de trabalhar vídeos de preferência dos alunos. Planejou-se iniciar pelo preferido do Gabriel.	Planejamento co-participado	-----
	Artes Plásticas	Atividade com massa de modelar- Geleca A professora ofereceu a massa para manipulação pelos alunos.	Professora	-----
15/05/08	Artes Plásticas	Atividade com cola colorida A professora colocava a cola colorida sobre o papel a ser espalhada pelo aluno. (Atendimento individual) A professora relatou que apresentou vários cartazes com diversas figuras coladas e percebeu o interesse de Gabriel pelas de alimentos. Sugeriu que a alimentação poderia também ser um veículo para o trabalho de CAA com ele.	Professora	Escolha de cor Objeto real
19/05/08	Identidade	Assistência do vídeo Toy Story (Preferência Gabriel) (grupal). O planejamento envolvia a assistência do vídeo e posterior elaboração de fichas para interpretação da história.	Planejamento co-participado	-----
26/05/08	Identidade	Combinado: Assistência de vídeo de programa do Chaves (Preferência Manoela – aluna da turma) Realizado: “Sessão pipoca” na instituição: Vida de inseto e Beleza Negra (Preferência Manoela) (grupal)	Planejamento co-participado (combinado) ¹	-----
29/05/08	Artes Plásticas	Atividade com cola colorida (individual)	Professora	Escolha de cor Objeto real
FASE DE INTERVENÇÃO				
30/05/08	----	Apresentação dos procedimentos do Ensino Naturalístico, entrega da apostila com explivcação e exemplos dos procedimentos(DANELON, 2003), bem como de um caderno para a professora anotar acontecimentos importantes, progressos e dúvidas fora dos dias de pesquisa	Pesquisadora	-----

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÈGIA
06/06/08	Música/ Amizade	<p>Enquanto os alunos dançavam, os pictogramas foram sendo apresentados.</p> <p><u>Primeira atividade:</u> ABRAÇAR. O aluno deveria escolher uma pessoa para ABRAÇAR. “Quem você vai ABRAÇAR?” O aluno deveria apontar a pessoa, e era encorajado a abraçar essa pessoa.</p> <p><u>Segunda atividade:</u> <i>Seu mestre mandou</i>. Ficha utilizada: BEIJAR. A ordem dada foi: “Fulano, BEIJE ... (nome da pessoa)” O pictograma era apresentado simultaneamente à ordem.</p> <p><u>Terceira atividade:</u> APERTAR A MÃO. A pesquisadora oferecia a mão para aluno cumprimentar ao mesmo tempo em que apresentava o pictograma.</p> <p><u>Quarta atividade:</u> O aluno deveria escolher um pictograma: ABRAÇAR ou BEIJAR. A seguir, ele deveria decidir a quem desejava abraçar ou beijar e executar a ação.</p> <p><u>Quinta atividade:</u> BEBER. Os alunos foram estimulados a solicitar água. Foi apresentada a ficha BEBER, tendo sido dado o modelo BEBER + água. Ao solicitar a água, apresentando a ficha, o aluno ganhava um copo com água. (grupala)</p>	Planejamento co-participado	Declaração Interação Escolha Solicitação
09/06/08	História	<p>Foi contada a história da Chapeuzinho Vermelho, com o apoio de fantoches para buscar manter a concentração do grupo. Após essa apresentação, foi usado o CD com a história em áudio, enquanto os alunos escolhiam a personagem que queriam pegar. Cada aluno pode manipular livremente os fantoches. (grupala)</p>	Planejamento co-participado	Declaração Escolha Solicitação
12/06/08	Alimentação	<p><u>1º momento:</u> A pesquisadora apresentou uma cesta contendo biscoitos, balas e coca-cola.</p> <p><u>2º momento:</u> No segundo momento, foi colocado para os alunos que todos poderiam fazer um lanche com aqueles alimentos; bastava que entregassem a ficha para a pesquisadora. A apresentação dos pictogramas foi feita junto aos objetos reais e associada à pergunta: “<i>Quem quer comer BISCOITO?</i>” (Objeto real + pictograma) A ficha ficava sobre a mesa para que o aluno a entregasse e recebesse um biscoito. Como exemplificado na seqüência abaixo:</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Quer biscoito, Gabriel?</i>”. (segura o pacote de biscoito em uma das mãos e o pictograma sobre o pacote de biscoito).</p> <p><u>Gabriel:</u> Com a mão aberta, estica o braço em direção ao pacote de biscoito.</p> <p><u>Pesquisadora:</u> Então dá para mim a ficha do biscoito.</p> <p><u>Gabriel:</u> Com a mão aberta, estica o braço em direção ao pacote de biscoito.</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Me dá a ficha do biscoito</i>” (aponta para a ficha sobre a mesa).</p> <p><u>Gabriel:</u> Pega a ficha e dá para a pesquisadora</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Muito bem, tome o biscoito</i>” (pega a ficha e dá o biscoito).</p> <p><u>3º momento:</u> A partir das fichas que estavam sobre a mesa, o aluno deveria fazer a solicitação BALA/ BISCOITO ou COCA COLA.</p> <p>Com os objetos sobre a mesa, a pesquisadora perguntava a cada aluno: “<i>O que você quer?</i>” Após o aluno sinalizar o que desejava, era solicitado: “<i>Me dá a ficha ...</i>” (apontava para a ficha sobre a mesa do alimento escolhido).</p>	Planejamento co-participado	Declaração Interação Escolha Solicitação Tomada de turno

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÈGIA
12/06/08 cont.	Alimentação	<p><u>4º momento:</u> O aluno poderia escolher dentre as opções de fichas o que queria consumir: BALA, BISCOITO ou COCA-COLA. A pesquisadora fazia a solicitação que o aluno primeiro desse o alimento escolhido para outro colega para, a seguir, receber o seu. Todos os alunos participaram. Segue um exemplo na seqüência abaixo:</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Gabriel, o que você quer?</i>” Gabriel pega a ficha do biscoito.</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Você quer biscoito?</i>” (entrega o biscoito na mão de Gabriel)</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Primeiro dê o BISCOITO para Manoela</i>”. (Foi apresentado o objeto real + pictograma). Após a segunda tentativa, Gabriel dá o biscoito para Manoela.</p> <p><u>Pesquisadora:</u> “<i>Parabéns, tome o seu biscoito, Gabriel!</i>”.</p> <p>Os demais colegas tiveram a mesma oportunidade. A solicitação foi sendo alternada entre BALA/ BISCOITO e COCA-COLA, conforme escolha do aluno.</p> <p>Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez (grupal)</p>	Planejamento co-participado	Declaração Interação Escolha Solicitação Tomada de turno
13/06/08	Alimentação	<p><u>1º momento:</u> Pesquisadora apresentava a seqüência de fichas enquanto verbalizava: QUER + COMER + BISCOITO?(oferece biscoito)</p> <p><u>2º momento:</u> A pesquisadora perguntava: “<i>O que você quer?</i>” Aluno precisava entregar a ficha BISCOITO para ganhar o biscoito.</p> <p>Oferta no encontro: BISCOITO / COCA – COLA</p> <p>Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez (grupal)</p>	Planejamento co-participado	Declaração Interação Escolha Solicitação Tomada de turno
16/06/08	Brinquedos	<p><u>1º momento:</u> O pictograma era apresentado e entregue ao aluno com uma solicitação verbal. Este deveria pegar o objeto solicitado apresentando o pictograma para a professora, que estava ao lado da estante com os brinquedos, e, a seguir, entregar o objeto retirado à pesquisadora. Pictogramas apresentados: BONECA, BOLA, TELEFONE e CARRO.</p> <p>Exemplo: <u>Pesquisadora:</u> “<i>Gabriel, pegue uma BOLA</i>”. Gabriel pegou a ficha, levando-a até a professora. Esta estimulou o aluno a fazer a solicitação. <u>Professora:</u> “<i>O que você quer?</i>” Gabriel entrega a ficha para a professora <u>Professora:</u> “<i>Ah, é uma bola! Olha aqui: bola (mostra pictograma) e bola (mostra objeto). Fala: bola</i>”. Gabriel (olha a professora, que aguarda a resposta e estende a mão em direção à bola). “<i>Ahn!</i>”. <u>Professora:</u> “<i>Toma, Gabriel. Leva a bola para a Cristina</i>”.(entrega a bola para ele) Gabriel leva a bola até a pesquisadora. <u>Pesquisadora:</u> “<i>Muito bem, Gabriel, você trouxe a bola</i>”.</p> <p>Todos os alunos participaram mais de uma vez da atividade.</p> <p><u>2º momento:</u> O aluno deveria pedir água. Era estimulado a fazer a solicitação através da entrega do pictograma BEBER ÁGUA e também oralmente.</p> <p>A professora foi o elemento de apoio no local onde deveriam pegar o objeto. Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez. (grupal)</p>	Planejamento co-participado -	Solicitação Interação Tomada de turno

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÈGIA
20/06/08		Dia combinado para a pesquisa, entretanto a professora havia levado a turma para assistir a um vídeo, o que inviabilizou o trabalho	Planejamento co-participado	-----
23/06/08	Jogo interativo	<p><u>1º momento</u>: O pictograma era apresentado e entregue ao aluno com uma solicitação verbal. Este deveria pegar o objeto pedido apresentando o pictograma para a professora, que estava sentada ao lado da estante com os brinquedos, e, a seguir, entregar o objeto retirado à pesquisadora.</p> <p>Solicitação aos alunos para que fizessem a troca pictograma por objeto. Foram apresentadas aos alunos duas fichas associadas (verbo + objeto): Exemplo: PEGAR + <u>LIVRO</u></p> <p>Seguindo esse mesmo modelo foram utilizados outros pictogramas no encontro: BONECA/ BOLA/ BOLICHE/ COELHO e CARRO.</p> <p>Semelhante ao encontro anterior, a ação da professora como apoio foi mantida.</p> <p>Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez. (grupál)</p>	Planejamento co-participado	Escolha Declaração Interação
26/06/08	Jogo interativo	<p>A exemplo do dia 23/06/09, o pictograma era apresentado e entregue ao aluno com uma solicitação verbal. Este deveria pegar o objeto pedido, apresentando o pictograma para a professora. Sentada ao lado da estante com os brinquedos, ela encorajava o aluno oralmente a pegar seu objeto. A seguir, este deveria entregar o objeto retirado à pesquisadora.</p> <p>Foram apresentadas aos alunos três fichas associadas (verbo + verbo + objeto). Entretanto, para a troca, cada aluno recebia apenas a ficha relativa ao objeto: Exemplo: QUERO + PEGAR + BONECA.</p> <p>A Pesquisadora oralizava a solicitação: “<i>Quero que você pegue a boneca</i>” e entregava a ficha BONECA. De posse da ficha, o aluno era encorajado a entregar a mesma à professora.</p> <p>A professora questionava o aluno: “<i>O que você quer?</i>”, estimulava-o a oralizar. Ao entregar o objeto correspondente ao aluno, dizia: “<i>Entregue a boneca para a Cristina</i>”.</p> <p>Com esse mesmo modelo foram utilizados os pictogramas a seguir: BOLA/ BOLICHE/ COELHO e CARRO.</p> <p>Em todos os momentos, o aluno deveria esperar a sua vez. (grupál)</p>	Planejamento co-participado	Declaração Interação Troca de turno
03/07/08	História	A professora contou uma história sobre festa junina: <i>A festa no céu.</i>	Planejamento co-participado	-----
04/11/08		<p>Nesse encontro, os alunos foram incentivados a escolher o alimento (batata frita ou biscoito) que desejariam comer e a pegar a ficha correspondente ao alimento. A pesquisadora e a professora auxiliavam os alunos, organizando a solicitação com os pictogramas e oralizando a frase representada através deles.</p> <p>Exemplo: <u>1º momento</u> Pesquisadora: “<i>Hoje eu trouxe uma surpresa pra gente!</i>” (Mostra o pacote de batata frita e o de biscoito. Apresenta as fichas e as coloca embaixo dos pacotes) Pesquisadora: “<i>Tem batata e biscoito para a gente comer. Cada um vai escolher o que quer!</i>”</p>	Planejamento co-participado	Escolha Solicitação
Cont.				

DATA	TEMA	PROCEDIMENTO	AUTORIA DO PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIA
04/11/08		<p>“Gabriel, o que você quer comer: batata ou biscoito?” (aponta para os respectivos pictogramas sobre a mesa). Gabriel:---- (não responde) Professora: “Olha aqui! Batata ou biscoito?” (pega os dois pacotes e os aproxima do menino). Gabriel estende o braço em direção ao pacote de batata frita. Professora (retira o pacote do alcance dele, entregando-o para a pesquisadora) “Você quer batata?”. Gabriel olha em direção à pesquisadora, como que acompanhando o pacote escolhido. Professora: “Gabriel, pega o papel da batata; dá para a Cristina!” (aponta para a ficha) Gabriel pega a ficha BATATA e entrega para a pesquisadora</p> <p>Pesquisadora: “Ah! Você quer batata?” Apresenta as fichas QUERO + COMER + BATATA para o aluno e verbaliza: “Quero comer batata” (entrega a batata para o menino). <u>2º momento</u> Pesquisadora: “Agora vamos fazer uma coisa diferente! Micaela, o que você quer comer: batata ou biscoito?” (Aponta para as fichas sobre a mesa) Micaela pega a ficha BATATA e entrega para a pesquisadora. Pesquisadora: “Gabriel, pegue uma batata para dar para a Micaela”. Gabriel pega uma batata e dá para Micaela. Pesquisadora: “Gabriel, agora você pode pegar uma batata para você. Você quer?” (oferece o pacote de batata para Gabriel).</p>	Planejamento co-participado	
FASE DE ACOMPANHAMENTO				
Análise de dados obtidos sobre a)ações interacionais empregadas pelos interlocutores para estabelecer comunicação com os sujeitos, b)estratégias do Ensino Naturalístico, c)uso dos recursos de CAA, d) dificuldades encontradas para o trabalho com CAA e e)estratégias do sujeito focal para estabelecer comunicação				
16/12/08		Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	-----	-----
20/02/09		Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	-----	-----
03/03/09		Levantamento de dados a partir de relato oral da professora	-----	-----
25/05/09		Levantamento junto à professora quanto a sua percepção sobre a) o sujeito focal relativa a interação comunicativa, b) si mesmo enquanto mediador da comunicação do sujeito focal - antes do início da pesquisa e no presente momento e c) contribuição ou não das estratégias de CAA e de Ensino naturalístico às suas interações com o suj focal.	Entrevista semi estruturada -	-----

4.2.2.3- Construção de recursos de CAA

Com base nos dados obtidos, para o uso na sala de aula de Gabriel, construiu-se: a) um grupo de fichas em papel cartão branco tamanho 7 cm x 8cm que continha pictogramas do PCS (JONHSON,1981) e a palavra escrita na parte superior da ficha (ANEXO 4.3). Pela necessidade de atendimento às características do grupo, optou-se pela produção de fichas soltas cuja composição era primeiramente de figuras com os símbolos de alimentos (Biscoito, batata frita, coca-cola e bala), a seguir foi acrescentado um segundo grupo de fichas com

objetos existentes na sala de aula (boneca, bola, telefone e carro) e de água (BEBER ÁGUA), no terceiro momento, ainda houve o acréscimo de mais algumas fichas também relativas a objetos existentes na sala de aula (boliche e coelho).

Quadro 30 - Inserção de CAA por ambiente: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas no ambiente escola- Gabriel			
AMBIÊNCIA	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
ESCOLAR	<i>Pictogramas:</i> fichas soltas A turma era muito dependente e os alunos se dispersavam com facilidade. Para a inserção das fichas houve, neste caso, necessidade da atuação conjunta entre professora e pesquisadora. A pesquisadora foi inserindo as fichas como base de troca e a professora era o suporte aos alunos. Ela estava no local onde eles deveriam pegar o objeto solicitado. Garantia a manutenção do contato corporal, estimulava o aluno a entregar a ficha e dava-lhe o objeto, estimulando-o a oralizar.	Liberdade para utilizar as fichas com diferentes combinações entre elas, a fim de atender os objetivos do trabalho.	Horário disponível para a intervenção era próximo ao do lanche. Por vezes, inserir os recursos com base em alimentação era complexo. Uma das alunas passou a ficar muito agitada, o que demandava um tempo maior da professora para retomar a atividade com o grupo.

O quadro 30 se refere à inserção de CAA no ambiente escola. Neste quadro foram apresentadas quais das estratégias usuais da professora foram empregadas, as possibilidades e os entraves com relação aos recursos decorrentes dessa inserção.

4.2.2.4.- Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente escola

Os gráficos apresentados foram elaborados com pontos médios dos comportamentos observados. Foi tirada a média das frequências individuais do evento categorizado segundo a sua ocorrência no dia, dividido pelos intervalos válidos do RTM. Como apresentado anteriormente, o documento utilizado para transcrição dos dados foi o registro de intervalo de três minutos (RITM).

No próximo gráfico, é apresentada a topografia, das iniciativas e das respostas, do sujeito focal GABRIEL, que estão distribuídas em cinco categorias, a saber: a) gestual; b) vocal/ verbal; c) vocal/ verbal associada à gestual; d) vocal/ verbal associada à gráfica e e) associação entre vocal/ verbal, gestual e gráfica.

Como gestuais, estão todas as categorizações que não envolviam nenhum tipo de vocalização ou verbalização do participante (olhar, expressão facial, ação gestual

convencional); na categoria vocal/verbal, foram agrupadas as categorizações que estavam relacionadas a vocalizações e a verbalizações; para a categoria gráfica, foi considerado o uso dos recursos de comunicação alternativa oferecidos na sala de aula.

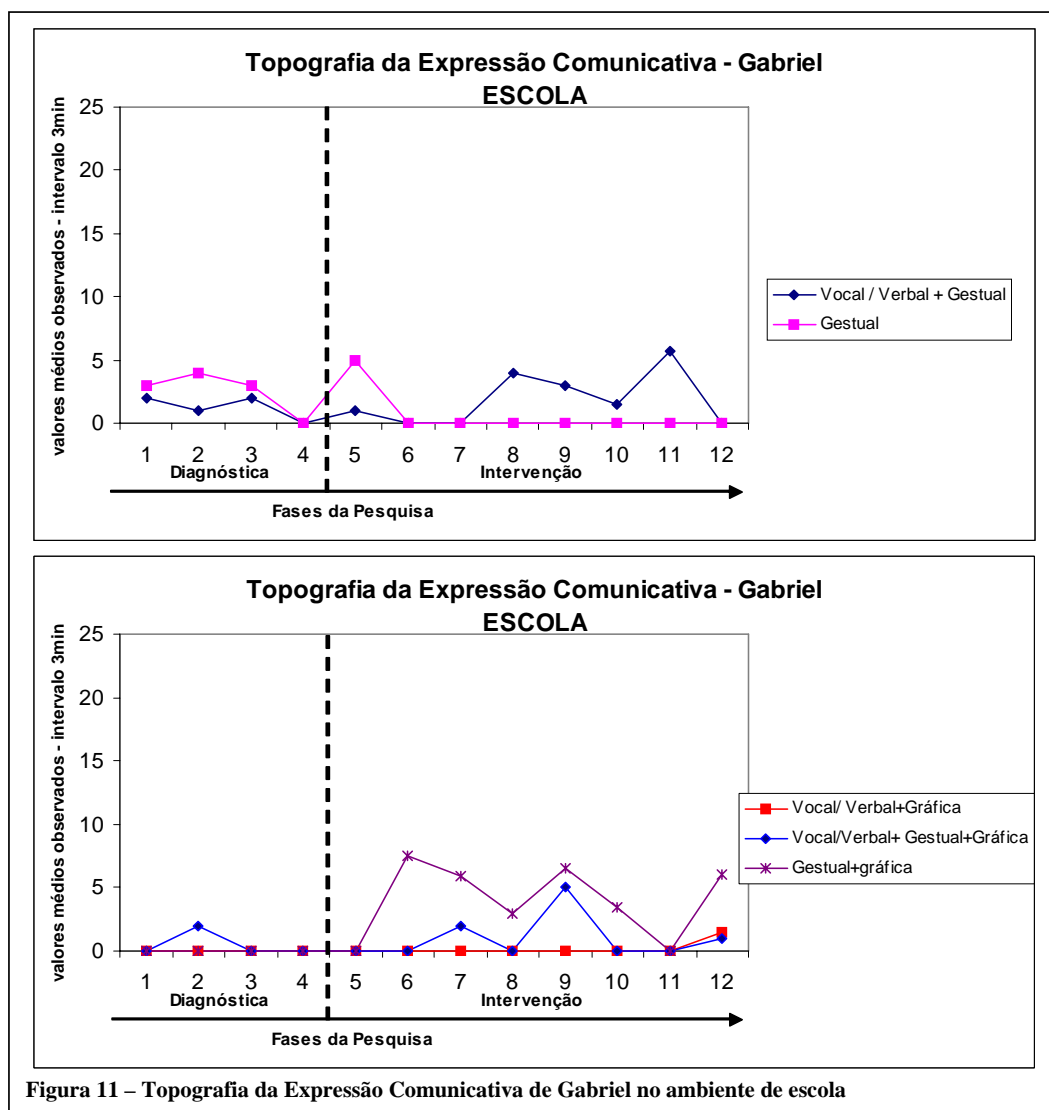
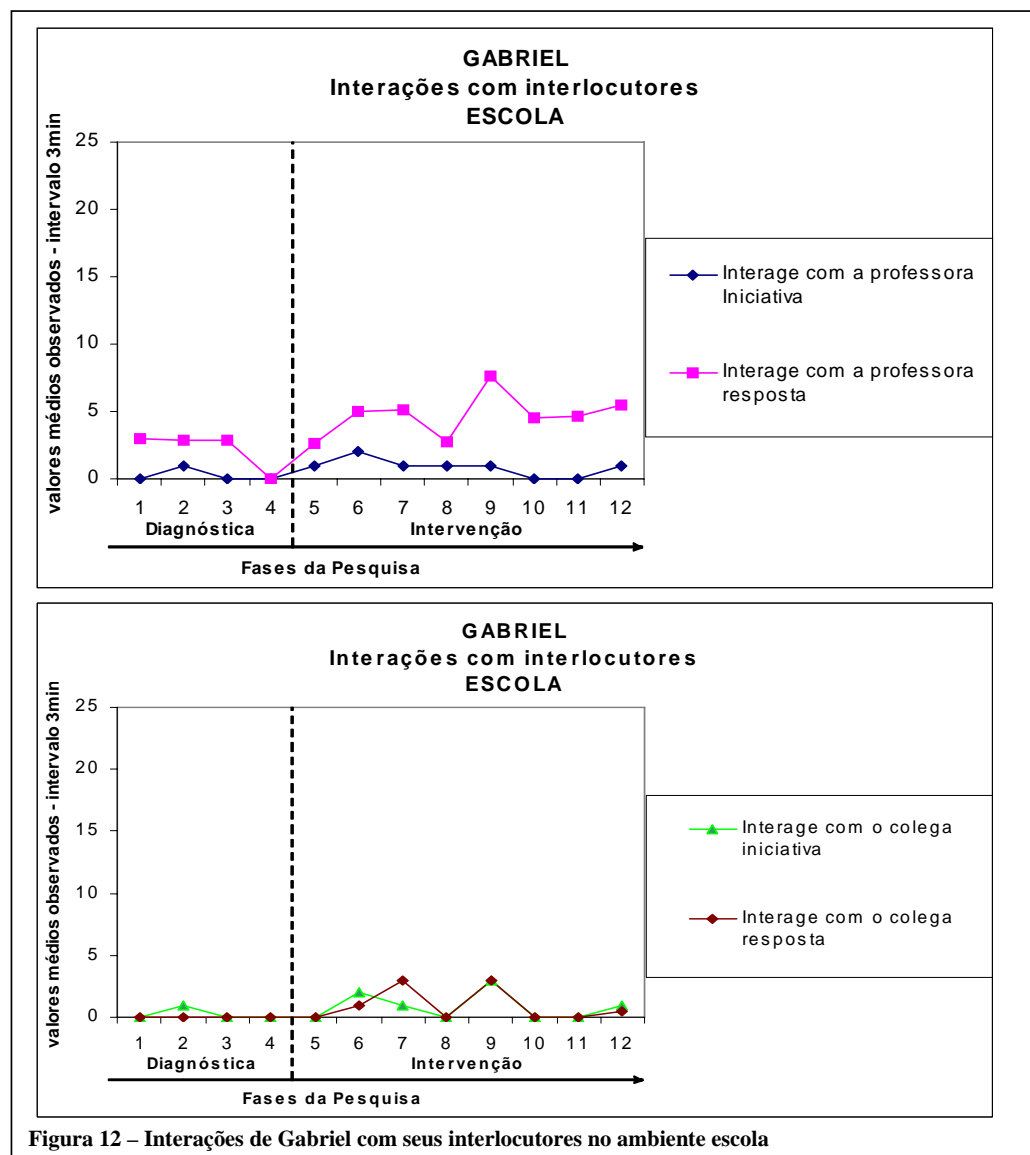


Figura 11 – Topografia da Expressão Comunicativa de Gabriel no ambiente de escola

Na figura 11 é possível notar que na fase diagnóstica da pesquisa, Gabriel utiliza majoritariamente estratégias comunicativas a partir do próprio corpo. Há uma queda, seguida de nulidade da expressão gestual. Gabriel vai apresentar uma tendência ascendente a vocalizar/ verbalizar associada ao gestual, sendo possível também apontar para a presença da expressão mista gestual e gráfica.

4.1.2.5 - Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente escola

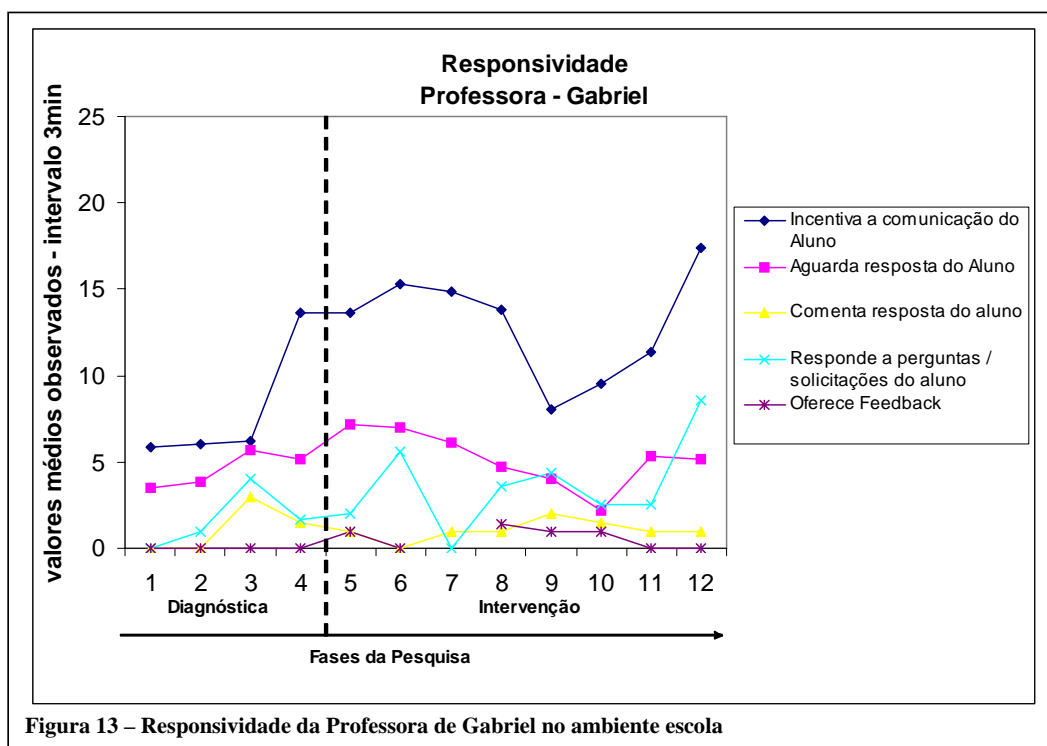
A figura 12 abaixo retrata as interações (iniciativa e resposta) do sujeito focal Gabriel com seus interlocutores no ambiente escola



Gabriel se apresenta como responsivo às interações com a professora, suas iniciativas tanto com o colega, quanto com a professora, mesmo oscilantes podem ser consideradas como avanço em relação à fase diagnóstica. No último dia, as interações aconteceram mais com a professora em virtude da atividade desenvolvida. Pelas características da turma, como relatado na fase diagnóstica, as interações ainda eram muito incipientes, acontecendo mais quando os alunos eram solicitados a essa ação.

4.2.2.6 – Responsividade do interlocutor (professora) no ambiente escola

A figura abaixo apresenta a responsividade da professora de Gabriel

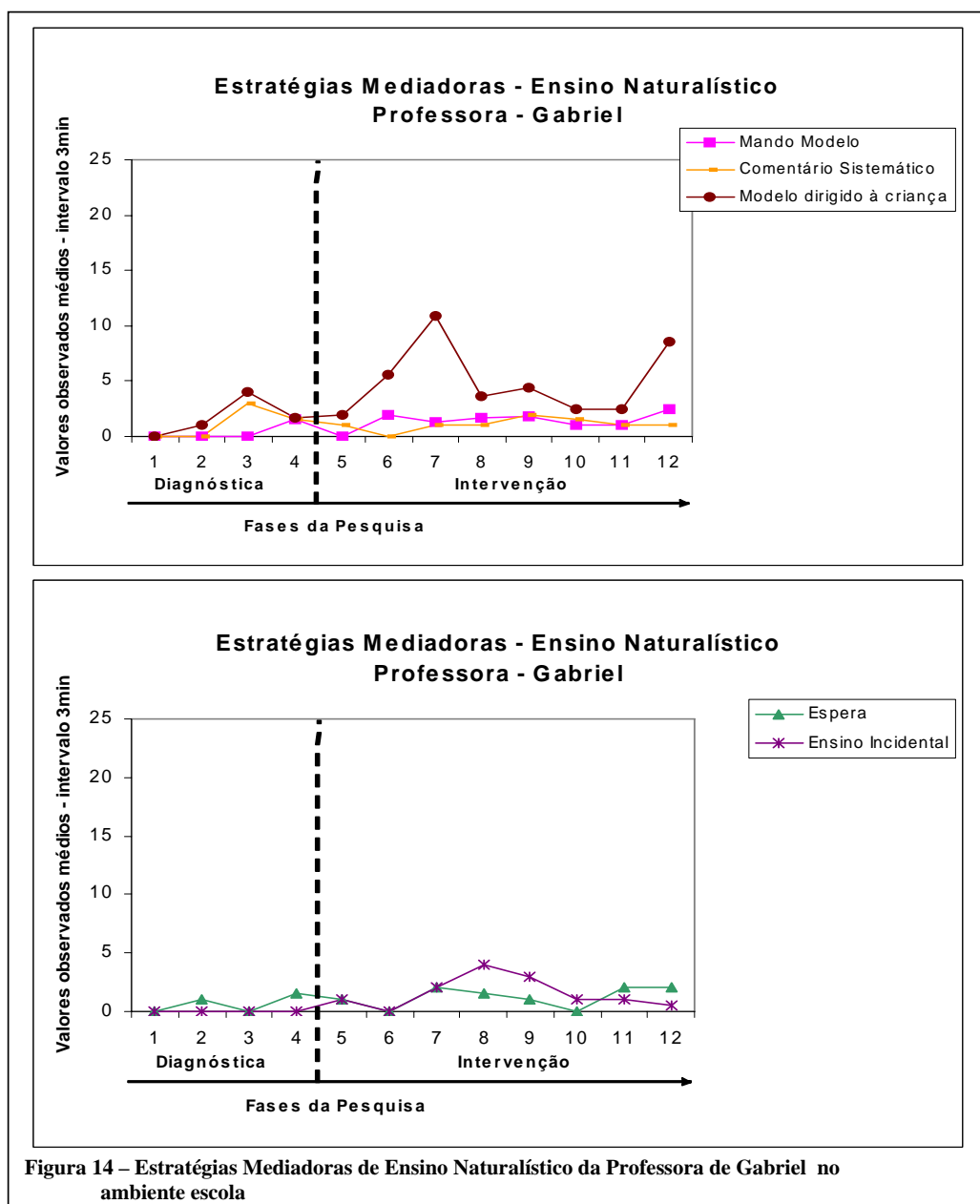


Com base na figura 13 é possível sinalizar que quanto à responsividade da professora ela passou a aguardar mais a resposta dos alunos ao longo do processo, fator que apresentou um declínio no décimo encontro e tornou a ascender nos seguintes.

É possível perceber que todas as formas de responsividade da professora apresentaram uma redução com relação aos pontos mais altos, entretanto, vale ressaltar que continuaram sendo muito significativos os ganhos em relação a **incentiva a comunicação do aluno** e **Responde a perguntas solicitações do aluno** em ascendência pode indicar que os alunos passaram a solicitá-la mais.

4.2.2.7 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (professora) no ambiente escola

Na figura abaixo é possível visualizar as estratégias mediadoras utilizadas pela professora



Das cinco estratégias do Ensino Naturalístico utilizadas pela professora, é possível detectar:

Quanto ao *ensino incidental* houve, logo no início da intervenção uma retomada ascendente em relação aos dois encontros anteriores.

O procedimento *espera* manteve uma certa constância ao longo dos encontros.

O uso do *procedimento comentário sistemático* manteve-se quase como uma constante, com leve tendência ascendente no 8º encontro.

O procedimento *modelo dirigido a criança* apresentou um crescimento seguido de declínio grande no 8º encontro, para, logo a seguir, apresentar tendência ao crescimento, apesar de no último encontro ter crescido bastante em relação ao primeiro encontro.

4.2.2.8 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (professora) no ambiente escola

A figura abaixo apresenta as estratégias da professora e as iniciativas de Gabriel

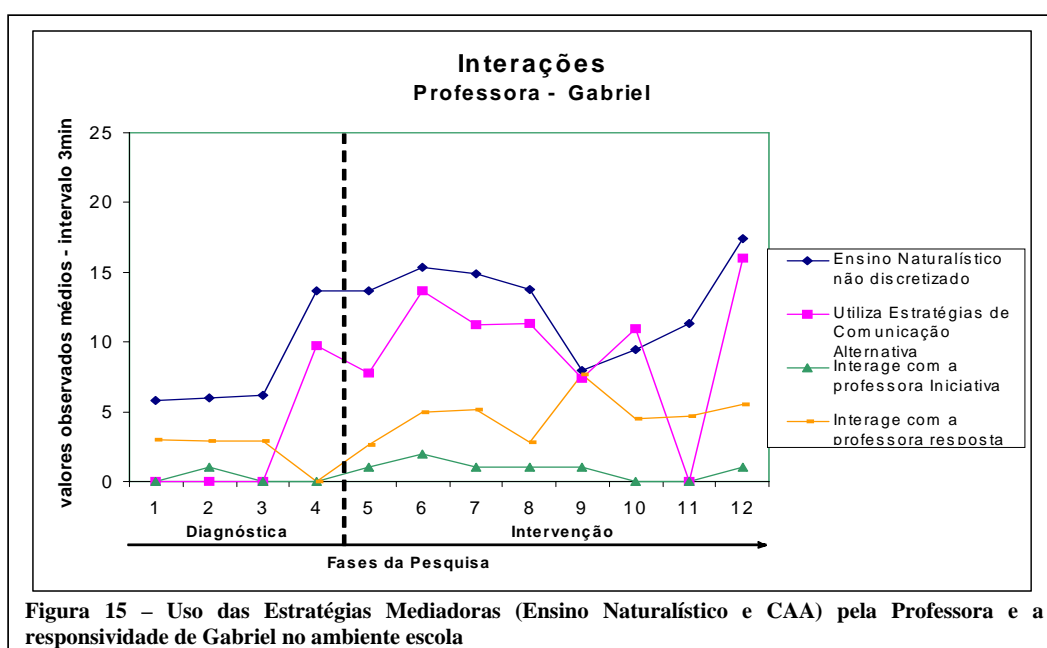


Figura 15 – Uso das Estratégias Mediadoras (Ensino Naturalístico e CAA) pela Professora e a responsividade de Gabriel no ambiente escola

Como já foi possível notar na figura 15, o uso dos procedimentos do Ensino Naturalístico apresentou clara tendência crescente. A utilização de estratégias de comunicação alternativa apresentou certo declínio, nos encontros 5, 9 e 11 para apresentar-se no último encontro com uma média considerável

As iniciativas de Gabriel foram constantes e suas interações como resposta apresentaram tendência ao crescimento.

Acompanhamento

A fase de acompanhamento teve por característica a não intervenção da pesquisadora. A coleta de dados aconteceu via entrevistas semi estruturadas, nas quais a pesquisadora procurava obter dados acerca dos encaminhamentos realizados a partir do último encontro de intervenção.

Na fase de acompanhamento foram colhidos os dados abaixo:

Sol coloca:

“Gabriel está diferente, ele não demonstra mais aquela ânsia em relação ao alimento. Agora ele divide os biscoitos, dá primeiro aos amigos e depois come. Está muito legal. O Jorge está mais falante está pedindo música de Noel”

“Gabriel passou a respeitar mais o colega, a esperar sua vez. Está mais sociável.”
Anotação de campo 16/12/08

Em entrevista com a professora, esta relatou que Gabriel tem apresentado maior controle da ansiedade, tem dividido mais coisas com os amigos (ex: doa um biscoito para o outro), segue mais as regras, ela percebeu que houve uma ampliação das vocalizações, que ele demonstra maior amadurecimento. A professora relata ainda que apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito, emite sons diferentes, tem apresentado atitudes de maior independência, como pegar a revista e puxar a cadeira para sentar (Antes sentava onde a posição da cadeira já possibilitasse o ato). Agora ele espera mais, aguarda sua vez para realizar as atividades.

A professora ainda relata que nas atividades diárias e conversas informais ela estimula o menino a emitir sons, começou a trabalhar a independência dele e afirma usa figuras como estratégia de comunicação

4.2.3 – Ambiente terapia

.2.3.1.- Levantamento de Estratégias usuais de comunicação dos interlocutores

O quadro 31 apresenta o levantamento por ambiente, feito junto à fisioterapeuta sobre suas estratégias de comunicação usuais e os entraves nas interações rotineiras com Gabriel.

Quadro 31 Levantamento de estratégias usuais de comunicação do interlocutor no ambiente Terapia- Gabriel		
AMBIENTE	ESTRATÉGIAS USUAIS EMPREGADAS	ENTRAVES
TERAPIA	Emprego majoritário de perguntas fechadas, seguidas ou não de outras perguntas para esclarecimento da mensagem que o paciente estava emitindo. No trabalho desenvolvido, a profissional procurava seguir o foco de atenção do paciente, incentivá-lo a realizar sua escolha e atuar com ele a partir das sensações que o objeto/ equipamento podia lhe proporcionar. Buscava sempre estimular o paciente a descobrir outras formas de utilizá-lo.	Gabriel parecia estar num mundo próprio; parecia não perceber o outro como alguém, mas como um objeto para atender às suas necessidades. Muitas vezes, demonstrava apatia o que, via de regra, comprometia o trabalho.

4.2.3.2.- Planejamento para a inserção de CAA

A análise diagnóstica da sala de Integração Sensorial, realizada *in loco*, embasou o planejamento elaborado em conjunto com a terapeuta e foi realizada a partir do levantamento: a) das estratégias de trabalho da profissional na dinâmica dos atendimentos b) das formas de comunicação usuais de Gabriel; c) das estratégias usuais da profissional para tentar compreender o que o paciente desejava comunicar.

Dinâmica do trabalho. O projeto de integração sensorial permeava o desenvolvimento do trabalho de fisioterapia da profissional: o paciente escolhia o brinquedo ou aparelho que desejava trabalhar, devendo utilizá-lo da forma convencional ou criando outras formas de uso (função) para o objeto que escolheu. Nesse contexto, deveriam ser trabalhados, dentre outros, o desenvolvimento da manutenção de estado de calma e alerta; da construção de novas capacidades como segurar, examinar objetos, aprender a interagir e relacionar-se com os outros.

Para o levantamento das necessidades da terapeuta, das características do paciente, bem como das possibilidades de inserção dos recursos de Comunicação Alternativa, foi feito o acompanhamento de uma sessão de atendimento de Gabriel. Após esse levantamento foi decidido, em conjunto, o tipo de recurso mais adequado à dinâmica da sala de fisioterapia.

4.2.3.3.- Construção de recursos de CAA

Com base nos dados obtidos, construiu-se, para o uso na sala de Integração Sensorial:

a) um conjunto de fotos dos aparelhos existentes na sala de Integração Sensorial (rolo, balanço, cavalo, trapézio, bóia suspensa e bola) em tamanho 10X15 (Anexo 4.6)

O quadro 32 refere-se à inserção de CAA no ambiente terapia. Neste quadro, são apresentadas quais das estratégias usuais da profissional foram empregadas, as possibilidades e os entraves com relação aos recursos decorrentes dessa inserção.

Quadro 32 - Inserção de CAA no ambiente terapia: estratégias empregadas, possibilidades do uso e entraves das estratégias empregadas.			
AMBIÊNCIA	ESTRATÉGIAS EMPREGADAS	POSSIBILIDADES	ENTRAVES
TERAPÊUTICA	<i>Fotos:</i> Apresentadas soltas na tentativa de seguir o foco de atenção do paciente, para incentivá-lo a realizar sua escolha	Compreender o desejo do paciente, para atingir o objetivo do trabalho de integração sensorial: Estimular o paciente através das sensações que o objeto/equipamento poderia proporcionar.	Nesse primeiro momento, não ficou claro se Gabriel entregava as fichas por compreender que era uma escolha enquanto “base de troca” ou se ele o fazia para que não “insistissem” mais com ele sobre a entrega da foto para a terapeuta

A proposta era que ele escolhesse quais aparelhos gostaria de utilizar naquele atendimento. As fotos dos equipamentos foram apresentadas soltas e a terapeuta prontificou-se a mandar plastificá-las para facilitar o uso, evitando que fossem danificadas com o manuseio. Na primeira experiência, a profissional apresentou ao Gabriel duas fotos, buscando estabelecer a relação foto/ objeto. Gabriel não demonstrou compreensão de que era um momento em que ele poderia escolher, ou seja, não saiu do lugar, nem sequer apontou para um objeto qualquer. Então, sobre cada aparelho oferecido para a escolha, foi colocada uma foto do mesmo. Para utilizá-lo, era preciso entregar a foto daquele aparelho para a terapeuta. Parecendo ter sido mais significativo, insistiu-se para que Gabriel desse a foto para a terapeuta. Talvez ele tenha entendido como base de troca, ou seja, se desse a ficha poderia estar naquele aparelho, sem, necessariamente, ter identificado aquela foto como sendo do aparelho que estava “optando” por utilizar. A partir da “escolha” do paciente, Caroline encaminhou o trabalho. É importante sinalizar que a base de trocas é o princípio norteador do sistema de PECS (WALTER e ALMEIDA, 2007).

Pelas fotos terem sido utilizadas com base na troca, ainda não ficou definida qual a melhor estratégia.

A proposta seria que o paciente indicasse, através das fotos, qual seria o aparelho de seu interesse para a sessão de terapia que, também, seria a mesma estratégia para indicar o desejo de sair do aparelho. No entanto, não foi funcional. Para começar é simples: basta que o paciente retire a foto do aparelho e a entregue para a terapeuta, mas, tendo iniciado a utilização do aparelho, onde ficará a foto? Tentamos no bolso do jaleco da terapeuta, mas ainda não houve resposta consistente neste sentido, já que, em algumas vezes, a terapeuta encontra-se trabalhando com o paciente em posição oposta e o cartão fica “escondido” no bolso. Talvez essas questões sejam parte de um primeiro momento da instrumentalização de Gabriel para o uso da comunicação alternativa.

4.2.3.3.1- Considerações da profissional sobre o material de CAA utilizado

Como foram poucas sessões, as considerações na verdade são questões a serem investigadas com esses sujeitos.

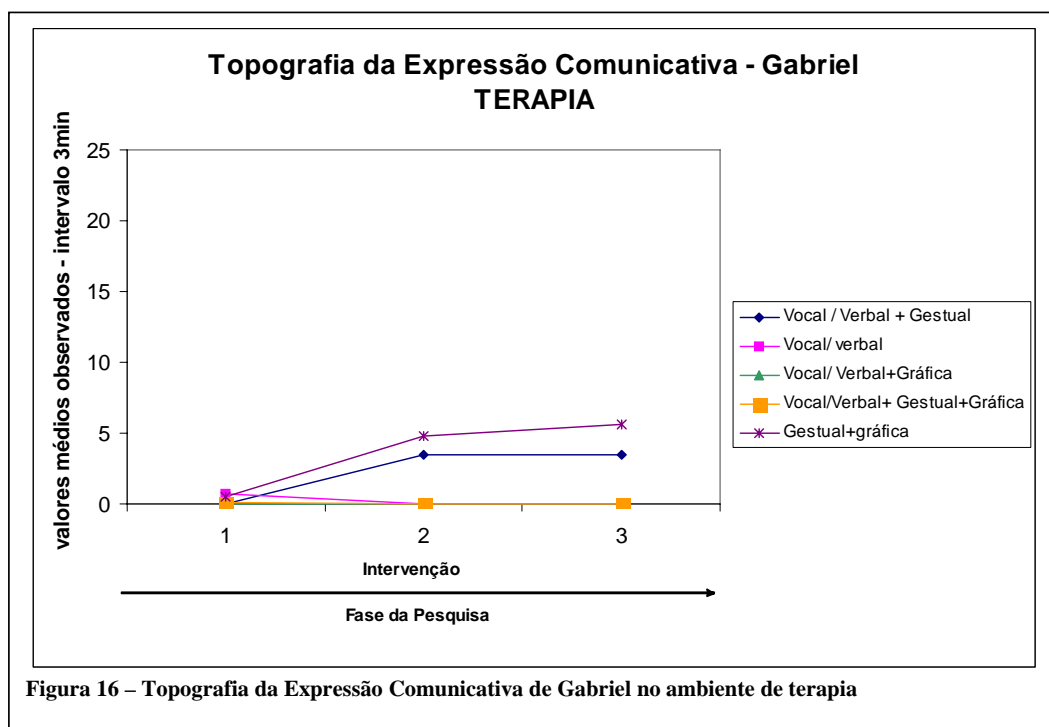
Antes, a profissional tinha um planejamento prévio e tentava seguir o que havia sido programado para alcançar os objetivos traçados. Colocou que tinha dúvidas quando a dar ordens para o Gabriel, pois ficava sem saber se ele compreendia o que era dito ou não. Por isso, a profissional achou positiva a inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada como apoio ao seu trabalho. Apesar de entender que a escolha para ele ainda é algo a ser aprendido, acredita que, com a comunicação alternativa, será possível que ele expresse suas vontades.

A grande dificuldade percebida neste trabalho com a Comunicação Alternativa é qual o momento de apresentar a foto para Gabriel. Ainda não há consistência nesse trabalho para que a profissional possa estruturar sua opinião em relação às vantagens e desvantagens sobre o uso dos recursos de CAA.

4.2.3.4 - Topografia da expressão comunicativa do sujeito focal no ambiente terapia.

No primeiro gráfico, é apresentada a topografia, das iniciativas e das respostas, do sujeito focal GABRIEL, que estão distribuídas em cinco categorias, a saber: a) gestual; b) vocal/ verbal ; c) vocal/ verbal associada a gestual; d)vocal/ verbal associada a gráfica e e) associação entre vocal/ verbal, gestual e gráfica.

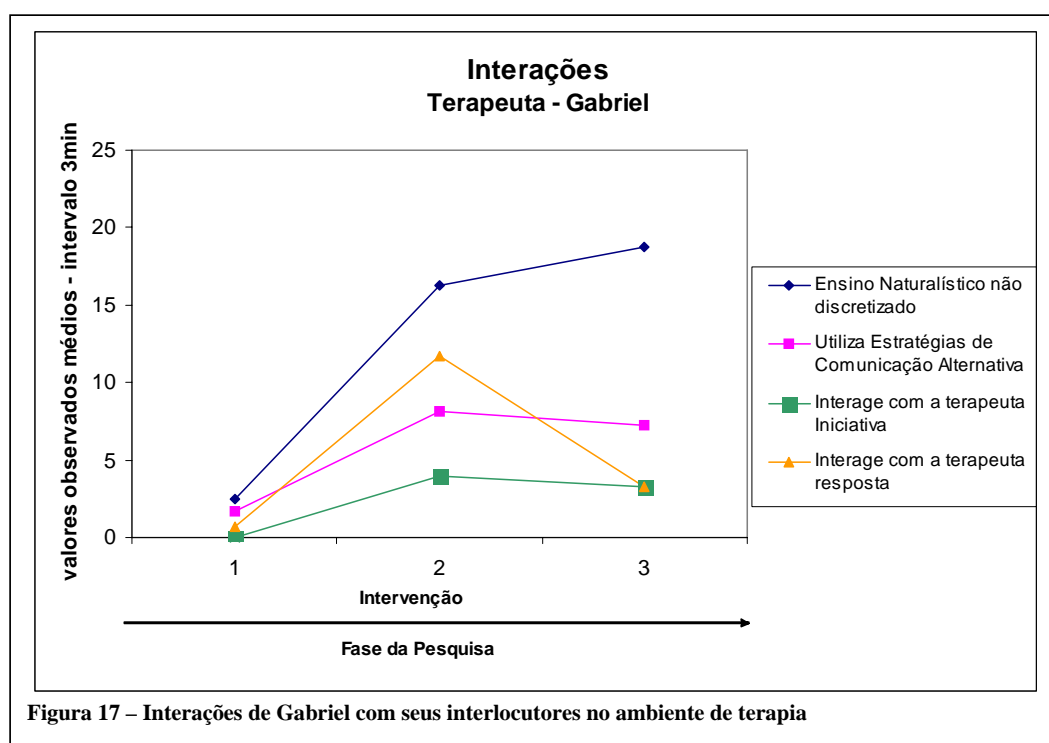
Como gestuais, estão todas as categorizações que não envolviam nenhum tipo de vocalização ou verbalização dos participantes (olhar, expressão facial, ação gestual convencional); na categoria vocal/verbal, foram agrupadas as categorizações que estavam relacionadas a vocalizações e a verbalizações; para a categoria gráfica, foi considerado o uso do recurso de comunicação alternativa oferecido na sala de Integração Sensorial.



As expressões gestual + gráfica e vocal + gestual apresentaram tendência ao crescimento quase paralela a expressão vocal/verbal + gestual não apresentou nenhum valor e a expressão vocal/verbal também, após apresentar queda, não apresentou valor médio.

4.2.3.5 - Topografia das interações entre sujeito focal e o interlocutor no ambiente terapia

Na figura 17 estão apresentados os resultados em relação ao uso de estratégias de CAA e Ensino Naturalístico e as interações de Liz (iniciativa e resposta) junto à terapeuta

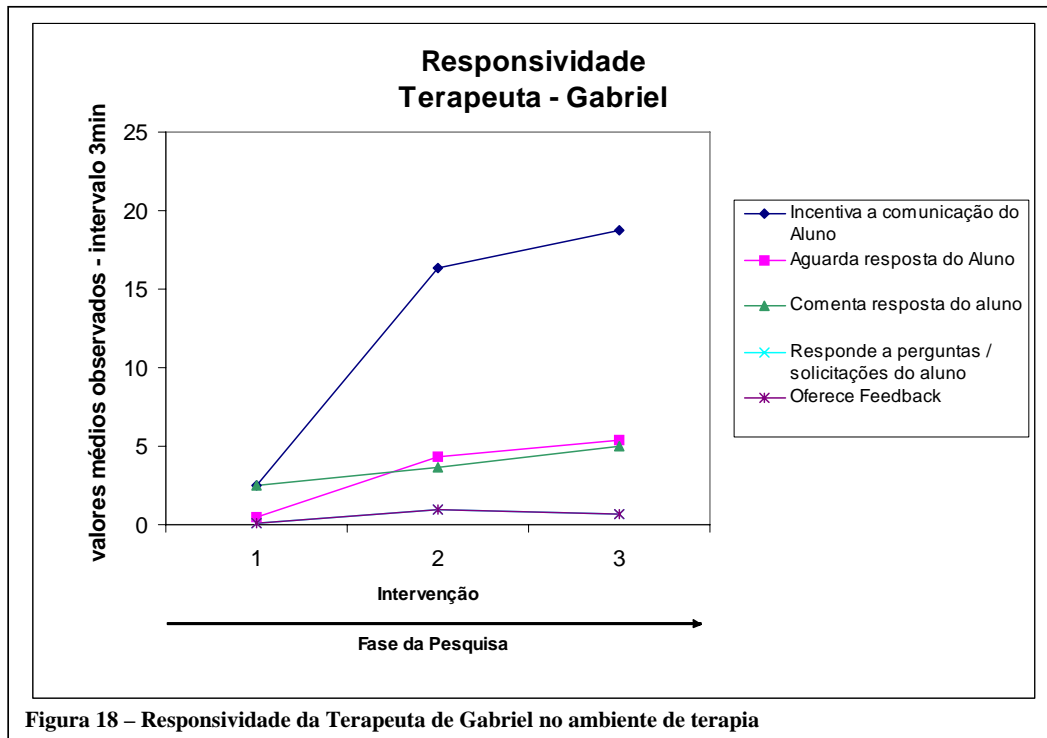


As estratégias de CAA e as de Ensino Naturalístico tenderam ao crescimento, apesar das de comunicação alternativa não terem seguido a mesma tendência.

A interações de Gabriel foram consideráveis também, apesar de certo declínio, mantiveram-se em ponto médio acima.

4.2.3.6 – Responsividade do interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia

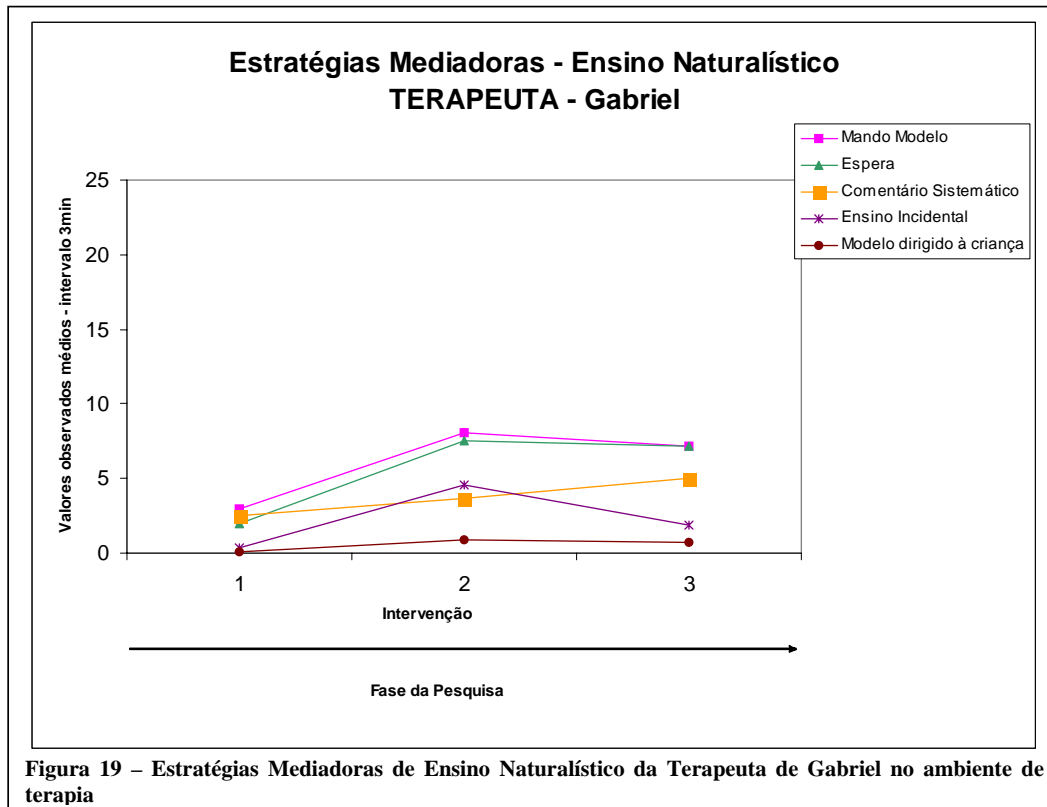
A figura 18 abaixo apresenta informações sobre a responsividade do interlocutor- fisioterapeuta



A figura acima mostra tendência à ampliação de todas as estratégias de responsividade da terapeuta. Houve uma clara tendência à ampliação, onde a pontuação média saltou de 0 para 5 (**aguarda a resposta do aluno**) e incentiva a comunicação do aluno saltou de próximo a 2 para quase 20 (**incentiva a comunicação do aluno**)

4.2.3. 7 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico pelo interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia

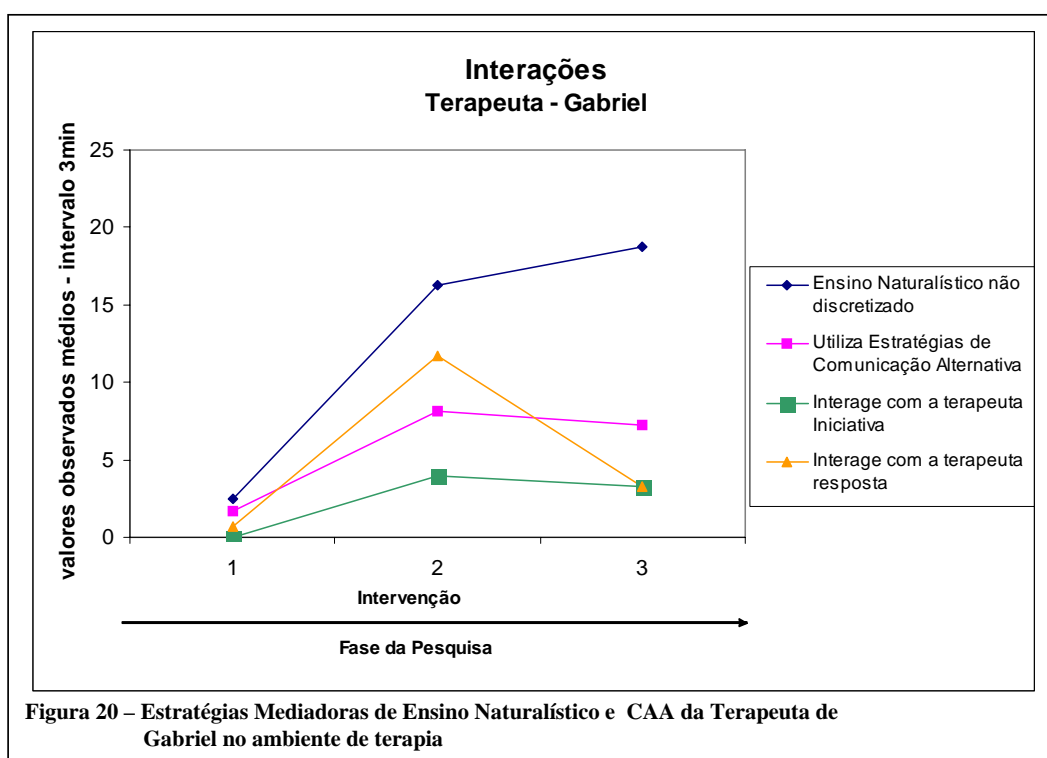
Na figura 19 abaixo é apresentado o uso das estratégias de Ensino Naturalístico pela terapeuta de Liz



Apesar de certo declínio no uso das estratégias de ensino naturalístico pode ser registrado, em relação ao primeiro encontro, um crescimento final em todas as variáveis.

4.2.3. 8 – Uso de estratégias de Ensino Naturalístico e de Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo interlocutor (fisioterapeuta) no ambiente terapia

Na figura 20 estão apresentados os resultados em relação ao uso de estratégias de CAA e Ensino Naturalístico e as interações de Liz (iniciativa e resposta) junto à terapeuta



Ainda que a interação de Gabriel com a terapeuta no encontro 3 tenha apresentado certo declínio, as estratégias de ensino naturalístico apresentaram crescimento e as interações de Gabriel acompanharam as mesmas em relação ao primeiro encontro.

O quadro a seguir apresenta a análise triangulada de Gabriel disposta em uma tabela por ambiente interacional estudado, possibilitando o confronto entre os ambientes.

Quadro 33-- Triangulação dos ambientes e dados obtidos - Gabriel			
GABRIEL	DIAGNÓSTICA	INTERVENÇÃO	ACOMPANHAMENTO
CASA	<p>GABRIEL: Vocalizações/ respostas eram corporais e sons guturais mãe- intérprete/ Indicava rejeição jogando objetos, dando tchau para as pessoas, chorando ou saindo do ambiente; resistência em participar do que era solicitado Tinha autonomia para pegar o que desejava em casa</p> <p>INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas/ oferta de alimentação que julgava ser preferência, direcionava ações necessárias (ex: higiene, ida à instituição). Presença constante da mãe para interpretação das ações do menino a fim de que ele pudesse ser mais compreendido por outras pessoas,</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: fotos e escolha com apoio de objetos reais ou das fotos.</p> <p>POSSIBILIDADES: estímulo à oralidade, oportunidade de escolha</p> <p>GABRIEL: Algumas vezes parecia entregar a ficha apenas para que não o incomodassem mais; passou a realizar as ações com menos recusa; demonstrou ter melhor compreensão das ordens simples; está mais independente</p> <p>INTERLOCUTOR: A mãe passou a dar escolha com o apoio das fichas. utilizava as perguntas “Qual você quer?” Ou “escolha o que você quer”. Ou ainda “Me dá a ficha do que você quer”. Ao receber a ficha de Gabriel, dava o retorno verbal nomeando o objeto representado na foto ou comentando sobre o mesmo.</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: Redução do contrariado. Autonomia para atuação mais efetiva sobre o ambiente É capaz de aguardar Demonstra maior compreensão do que lhe é solicitado, atendendo prontamente. Ampliação das vocalizações Faz escolhas INTERLOCUTOR: Oferece escolha, Nomeia objetos, estimula a oralidade e a iniciativa, Oferece mando modelo e modelo dirigido à criança</p>
ESCOLA	<p>GABRIEL: Vocalizações/ mudanças posturais , ansiedade pelo alimento, se precisasse sentar e não houvesse uma cadeira que estivesse posicionada para tal, ficava de pé ao lado da mesma até que alguém o fizesse possibilitando o ato. INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas/ preocupações em estimular o contato corporal.</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: fichas soltas/ trabalhos com figuras/ uso de objetos concretos/ quadro de atendimento/ estímulo à oralização POSSIBILIDADES: Estímulo, às funções de solicitação, declaração, escolha, à atenção conjunta, à interação, à tomada de turno; fomento à auto-regulação e autonomia; GABRIEL: uso de comunicação mista: gestual+ gráfica, com crescimento para a vocal+ gestual+ gráfica; ampliação da responsividade de (Iniciativa e resposta) com a professora e com os colegas INTERLOCUTOR: Ganhos significativos na qualidade estímulo à comunicação e aguarda resposta dos alunos</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: controle maior da ansiedade, divide mais com os amigos (ex: doa um biscoito para o outro), segue mais as regras, ampliação das vocalizações/ demonstra maior amadurecimento/ apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito, emite sons diferentes, atitudes de maior independência, como pegar a revista e puxar a cadeira para sentar (Antes sentava onde a posição da cadeira já possibilitasse o ato), espera mais, aguarda sua vez, INTERLOCUTOR: nas atividades diárias e conversas informais solicita que Gabriel emita sons, começou a trabalhar a independência dele, usa figuras como estratégia de comunicação</p>
TERAPIA	<p>GABRIEL: Vocalizações/ gestos /ausência de resposta às perguntas elaboradas, parecia perceber o outro como um objeto para atender às suas necessidades, manipulação do objeto sem, aparentemente, dar funcionalidade ao mesmo. INTERLOCUTOR: Ações de contenção/ comunicação oral/ perguntas abertas/ uso de objetos concretos/ tempo grande gasto para a compreensão das mensagens de Gabriel</p>	<p>OFERTA DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO: corpo, fotos, objetos reais (brinquedos da sala de integração sensorial). POSSIBILIDADES: Estímulo, às funções de solicitação, declaração, escolha, à atenção conjunta, à interação, à tomada de turno. GABRIEL: uso de comunicação mista: gestual + gráfica e vocal + gestual INTERLOCUTOR: oferece escolha, mantém atenção conjunta.</p>	<p>GENERALIZAÇÕES: relaciona com todos na instituição, já dá tchau, parece perceber o mundo que o cerca, já imita, expressa melhor o que não quer (chora), já interage através do objeto com a terapeuta, há engajamento, demonstra maior segurança INTERLOCUTOR: segue o foco de atenção de Gabriel e cria atividade a partir do mesmo, usa as fotos como forma de garantir a escolha, um canal para que ele “dê sua resposta”</p>

VALIDADE SOCIAL DA PESQUISA : Percepção de pais e profissionais

Entendendo a importância do interlocutor e da relação entre sua percepção e a responsividade, em maio de 2009, solicitamos que os interlocutores expressassem sua análise em relação ao sujeito focal quanto à interação social (antes da pesquisa e agora) e, a si mesmos, como interlocutores, em relação ao sujeito (antes da pesquisa e agora), bem como no que houve contribuição, ou não, da comunicação alternativa nas estratégias comunicativas que utilizam.

Os resultados seguem abaixo, em forma de quadros. Os dados foram dispostos em seqüência, por sujeito focal, visando facilitar o delineamento do perfil desse sujeito pelo leitor.

O quadro 34 apresenta a percepção da mãe de Liz

Quadro 34- Percepção de pais e profissionais - casa Liz		
Sujeito focal: Liz		Interlocutor - casa
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	Batia muito	Depois de ter parado um bom tempo, agora voltou a bater. Acredito que com a angústia de não ser compreendida. "Tem entrada e não tem saída"
Interlocutor em relação à comunicação com o sujeito focal	A mãe entende o conteúdo da mensagem da filha expressa através dos gestos. "Quando se relacionava com outras pessoas, iniciava a interação com toque, beijo e abraço" Antes usava os gestos de forma isolada.	Passou a utilizar os gestos de forma concatenada. Exemplo: Outro dia, enquanto esperava pelo ônibus, abordou uma moça que nunca tinha visto no ponto de ônibus e "contou" o que aconteceu com ela no dia anterior: [dança] + "Dudu" + [violão] (Ela foi a uma festa onde o Dudu tocou violão) Numa outra situação, a mãe relata que, numa conferência de pessoas com deficiência, houve necessidade de alguém que digitasse com agilidade. A mãe se ofereceu para executar a atividade; Liz ficou sentada na cadeira com uma outra amiga da instituição aguardando com tranquilidade seu retorno.
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	A mãe exitou em responder, colocando que era muito difícil para ela responder a estas questões, uma vez que entende os gestos da Liz e a pasta de comunicação dela era de gestos. Com relação à prancha da sala, tem sido bem utilizada. "Sempre pergunta: "Que programa você quer assistir?" As demais pranchas são desnecessárias, já que ela tem mobilidade e está indo pegar as coisas que quer; tem autonomia. Quanto à pasta de comunicação, a mãe relatou que queria me contar apenas a verdade para contribuir com a pesquisa (o que sempre foi o nosso combinado) achando que a pasta não havia sido efetiva; uma das damas de companhia, disse que como eram só 45 gestos, ela não precisava mais da pasta, já tinha decorado todos. (vale ressaltar que esta pessoa teve contato com o significado dos gestos de Liz somente através da pasta).	

Em casa Liz passou a ser mais compreendida pelas suas damas de companhia e pode escolher seus programas. Sua estrutura de gestos apresentou ampliação para três gestos utilizados de forma concatenada. Passou a demonstrar compreensão para a mãe através da apresentação dos objetos nomeados por aquela.

O quadro a seguir apresenta a percepção da professora de Liz

Quadro 35- Percepção de pais e profissionais - escola Liz		
Sujeito focal:	Liz	Interlocutor- Profissional- escola
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	Pouco se manifestava com gestos. Se a professora não entendesse o que ela desejava, ela não insistia, ficava na dela.	Tenta se comunicar mais, pronuncia mais palavras, insiste até ser compreendida e demonstra felicidade quando o fato ocorre.
Interlocutor em relação a comunicação com o sujeito focal	Demonstrava amizade, mas não se envolvia muito. Quando quer beijar e abraçar, É muito insistente.	Ainda insiste no beijar e abraçar, mas compreende mais e, agora, espera a vez dela. Quando é dito que é o suficiente, que uma vez basta, ela pára. Um momento bem positivo foi o do lanche, no refeitório. Ela observa mais, demonstra carinho, participa, mas não interrompe os outros; já espera mais. Gosta de estar nos ambientes, demonstra preocupação com a professora.
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	<p>Antes: Sempre teve preocupações concretas, trazia uma novidade e queria saber o que os alunos achavam, mas se não dessem resposta imediata, tomava a decisão. Agora, espera mais. Se os alunos disserem que não querem fazer aquela atividade, ela aceita e muda a proposta, respeitando a decisão dos alunos e, para cumprir a programação, retorna com a proposta numa outra ocasião.</p> <p>Rebeca aponta a validade da CAA na sua ação: <i>“Por exemplo, modificar algumas atividades. Esperar, embora eu faça isso, mas às vezes, eu acabo atropelando. Eles dão uma opinião, uma idéia e às vezes, eu não dou total atenção. É importante, tudo que eles disserem é importante você parar um pouco e ouvir aquilo, valorizar, realizar a atividade. Então, eu achei isso muito legal. A partir do momento que você introduziu as atividades, já surgiu uma idéia da elaboração daqueles quadros. Eu fiquei me perguntando: por quê utilizar só as figurinhas,... pegando, segurando. Deixar a vista porque eles vão estar visualizando aquilo e sabendo, eu vou usar, vou falar sobre aquilo”</i>.</p> <p>Agora, tem novas estratégias para dar ordens. Se os alunos não compreendem ou se ela não os compreende, utiliza figuras representativas.</p> <p>Percebe-se, ainda, limitada para compreender Liz, mas passou a entendê-la melhor.</p>	

Liz apresentou ampliação nas tentativas de ser entendida, passou a insistir mais até ser compreendida. Demonstra satisfação pelo fato, de sua forma habitual: batendo palmas, dando gritinhos. Antes beijava e abraçava a todos, entretanto agora o faz de forma mais adequada. Não insiste no ato. Está mais equilibrada emocionalmente. A professora sinaliza que passou a esperar mais e a realmente ouvir a aluna e seus colegas.

O quadro 36 apresenta a percepção da terapeuta de Liz

Quadro 36 - Percepção de pais e profissionais – Terapia Liz		
Sujeito focal: Liz	Interlocutor- Profissional- terapia	
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	<p>“MAMA”, “DUDU” “NHAM, NHAM”.</p> <p>Acomodada: espera alguém fazer por ela</p> <p>Comportamento agressivo com os colegas (bater)</p> <p>“Tem muitos altos e baixos”</p>	<p>Continua com seus altos e baixos. Há dias de apatia. Quando está ativa, tem feito mais sinais para tentar responder às perguntas feitas;</p> <p>Comportamento um pouco menos agressivo</p> <p>Participa apenas das atividades que quer. Aquelas que envolvem atividade motora, não quer realizar(andar, pular, pegar algo, ir até o colega...)</p> <p>Ainda chega tarde e é faltosa, o que atrapalha o desenvolvimento do trabalho.</p>
Interlocutor em relação à comunicação com o sujeito focal	<p>Já sinalizava</p> <p>Muitas vezes apresenta apatia em relação à atividade</p>	<p>Agora, sinaliza muito mais.</p> <p>Mais participante, parece compreender e sinaliza a compreensão da solicitação da atividade.</p> <p>Maior compreensão, maior participação.</p>
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	<p>Já trabalhava com os objetos concretos, trazendo para situações concretas. A dificuldade é quando o conceito é abstrato, onde a estratégia era fazer perguntas contextualizadas. A pasta foi boa. Gostaria de criar mais pastas para trabalhar outros temas.</p> <p>Deseja conhecer a pasta de gestos de Liz (casa)</p>	

Apesar de demonstrar apatia em algumas sessões de terapia, a sinalização de Liz está maior, apresentando maior compreensão do que lhe é solicitado, está mais participativa. A terapeuta já trabalhava com o uso de objetos concretos, entretanto percebeu a pasta como um apoio ao seu trabalho. Relata a dificuldade de trabalhar/ definir com conceitos abstratos.

O quadro 37 apresenta a percepção da mãe de Gabriel

Quadro 37 - Percepção de pais e profissionais - casa Gabriel		
Sujeito focal: Gabriel		Interlocutor - casa (mãe)
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	Pegava a pessoa pela mão Esperava pela mãe, para ir ao banheiro (por exemplo). Queria desejos atendidos na hora	Algumas coisas, ele vocaliza; outras, pega e, outras, aponta. Continua chamando para ir ao banheiro (por exemplo), mas toma a frente da pessoa e vai. Vocaliza mais outros sons. Espera mais. Demonstra entender que os eventos têm uma seqüência, (exemplo: no aniversário dele, a mãe o arrumou e ele fez menção de sair de casa. A mãe colocou para ele que era aniversário dele e eles não iriam sair, pois os colegas da instituição é que viriam para a festa. Ficou arrumado esperando os colegas e não comeu o bolo antes da hora, como fazia)
Interlocutor em relação à comunicação com o sujeito focal	Como mãe, ainda se cobra muito. Antes, achava que estimular a parte motora era mais importante; agora, tem procurado estimular a parte cognitiva com brinquedos e atividades. Dava para ele o que achava melhor	Todos da casa se preocupam em perguntar o que ele quer, em colocar, explicar para ele o que vai acontecer. Agora, espera mais. Se fosse antes, não teria esperado “a hora do parabéns”.
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	Antes, entendia que deveria ter uma hora para estimulá-lo; hoje, entende que isso pode acontecer o tempo todo no contexto; não há um momento específico. “ <i>A Comunicação Alternativa norteia toda a relação com a família</i> ”, Em todas as brechas é possível estimular a comunicação.	

Em casa, Gabriel passou a ser mais compreendido pela sua família, demonstrando compreensão da seqüência dos eventos. A família compreende que as intervenções com CAA norteiam toda a vida do indivíduo e o estimula utilizando as estratégias do Ensino Naturalístico. A mãe relata que agora ele espera mais, aguarda a sua vez.

O quadro 38 apresenta a percepção da professora de Gabriel

Quadro 38 - Percepção de pais e profissionais - Escola Gabriel		
Sujeito focal: Gabriel		Interlocutor- Profissional- escola
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	Mordia, mas parou. Tranquilo. Tinha ansiedade pelo alimento e ficava transtornado quando via um biscoito ou algo que gostasse de comer.	Já controla mais a ansiedade; divide mais as coisas; segue mais as regras e apresenta atitudes de maior independência: <i>“Agora pega a revista e puxa a cadeira para sentar, coisa que não fazia”</i>
Interlocutor em relação a comunicação com o sujeito focal	Sempre buscou estimular o contato corporal, “batiam” as cabeças como forma de contato entre eles, procurava criar estratégias para trabalhar o toque, a sensibilidade. A comunicação dele era mais gestual, passou a incentivá-lo a falar as palavras, Trabalhou esperar, dividir, já tinha alguns: “cá”(cavalo), ampliou com histórias a emissão de sons, nas conversas informais solicitando que ele também fizesse, na atividade de vida diária começou a trabalhar maior independência.	Emite sons diferentes. Com a pesquisa, a professora vê que ele foi trabalhado no doar para o outro, no aguardar a vez. Hoje, já espera mais; já divide o alimento com os colegas e é capaz de, por exemplo, doar primeiro o biscoito antes de consumir.
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	A turma era muito dependente, razão pela qual eram necessárias adaptações individuais para o alcance dos objetivos, dentro do conteúdo a ser trabalhado. Passou a adaptar na rotina e focar na atividade para direcionar. Pensa em utilizar estratégias de comunicação alternativa com seus alunos desse ano letivo e relata que muitos têm compreensão, mas não têm expressão. Foi possível ver um trabalho com figuras como estratégia de trabalho.	

Gabriel passou a controlar mais suas atitudes na escola, surpreendendo a professora, Ele passou a aguardar mais a vez, a demonstrar mais independência, a controlar mais a ansiedade. A professora, por sua vez, passou de uma ação pedagógica descoordenada na tentativa de seguir a atenção dos alunos (coloca música, deixa a música tocando, oferece revista, oferece brinquedo, oferece folha), para a prática de focar uma atividade no sentido de direcionar seu trabalho, com isso pode-se inferir que a turma ficou mais receptiva às propostas ofertadas, proporcionando à professora a possibilidade de trabalhar com a turma enquanto grupo.

O quadro 39 apresenta a percepção da terapeuta de Gabriel

Quadro39 - Percepção de pais e profissionais - Terapia Gabriel		
Sujeito focal: Gabriel		Interlocutor- Profissional- terapia
PERCEPÇÃO	ANTES	AGORA
Sujeito focal/ interação social	Parecia estar num mundo próprio. Apático, não aceitava o toque "sensível" e não parecia perceber o outro como alguém, mas como um objeto para atender às suas necessidades.	"Troca" com todos, dá tchau e parece estar percebendo o mundo que o cerca. Já imita, expressa melhor o não querer (chora), aceita mais o toque, abraça e beija.
Interlocutor em relação à comunicação com o sujeito focal	Era difícil conseguir trabalhar, estabelecer comunicação com ele. Apesar de não ser a proposta da integração sensorial, a terapeuta introduzia os objetos e ele apenas os manipulava, experimentava.	Já é possível interagir com ele através do objeto e criar possibilidades de uso, já que é o objetivo do trabalho na sala de integração sensorial. Responde melhor, expressa suas vontades, interage, há engajamento, demonstra mais segurança nos equipamentos.
O uso das estratégias de CAA/ Ensino Naturalístico acrescentou/ ou não à sua prática:	Acrescentou como estratégia para ele se fazer entender. "O ruim não é eu não me fazer entender, a gente pode impor, mas o legal é ele demonstrar o desejo e dar uma resposta." As fotos estão sendo utilizadas.	

Gabriel demonstra estar mais receptivo ao outro durante as atividades desenvolvidas na sala de integração sensorial, interage com o brinquedo ao invés de apenas manipulá-lo, está mais responsivo às investidas comunicativas da terapeuta, demonstrando maior segurança no uso dos instrumentos da sala. A terapeuta continuou utilizando as fotos para a escolha do Gabriel.

O quadro 40 a seguir apresenta a triangulação dos resultados dos dois sujeitos focais, nos três ambientes interacionais e de acordo com a fase da pesquisa.

Quadro 40 – Quadro comparativo de triangulação entre os resultados encontrados para LIZ e GABRIEL

LIZ/ GABRIEL	DIAGNÓSTICA	INTERVENÇÃO	ACOMPANHAMENTO
CASA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ mãe- intérprete/ algumas escolhas não eram compreendidas/ acompanhantes não a compreendiam/ tempo grande gasto para as mensagens</p> <p>GABRIEL: Vocalizações/ respostas eram corporais e sons guturais mãe- intérprete/ Indicava rejeição jogando objetos, dando tchau para as pessoas, chorando ou saindo do ambiente; resistência em participar do que era solicitado Tinha autonomia para pegar o que desejava em casa</p>	<p>LIZ: autonomia para pegar o que deseja em casa</p> <p>GABRIEL: Algumas vezes parecia entregar a ficha apenas para que não o incomodassem mais; passou a realizar as ações com menos recusa; demonstrou ter melhor compreensão das ordens simples; está mais independente</p>	<p>LIZ: Ampliação do rol de pessoas com conhecimento dos gestos/ pasta de comunicação simples com possibilidade do interlocutor apropriar-se rapidamente dos 45 gestos. Tentativa de comunicação com pessoas de fora do seu círculo Autonomia para atuação mais efetiva sobre o ambiente É capaz de aguardar pela mãe por algum tempo agindo dentro dos padrões sociais esperados no ambiente GABRIEL: Redução do executar ações contrariado. Autonomia para atuação mais efetiva sobre o ambiente É capaz de aguardar Demonstra maior compreensão do que lhe é solicitado, atendendo prontamente. Ampliação das vocalizações Faz escolhas</p>
ESCOLA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ algumas escolhas não eram compreendidas/ tempo grande gasto para as mensagens / em muitas oportunidades emitia vocalizações “Dudu”, “mamã”, “nham, nham”, “té” usados de forma indiscriminada ou ausência de resposta às perguntas elaboradas. Poucas manifestações com gestos, caso não fosse compreendida, não insistia GABRIEL: Vocalizações/ mudanças posturais , ansiedade pelo alimento, se precisasse sentar e não houvesse uma cadeira que estivesse posicionada para tal, ficava de pé ao lado da mesma até que alguém o fizesse possibilitando o ato.</p>	<p>LIZ: uso de comunicação mista: gestual+ gráfica, com crescimento para a vocal+ gestual+ gráfica; ampliação da responsividade de Liz(Iniciativa e resposta) com a professora e com os colegas</p> <p>GABRIEL: uso de comunicação mista: gestual+ gráfica, com crescimento para a vocal+ gestual+ gráfica; ampliação da responsividade de (Iniciativa e resposta) com a professora e com os colegas</p>	<p>LIZ: Ampliação das vocalizações/ investe na comunicação até ser compreendida; quando o fato ocorre, demonstra felicidade batendo palmas e dando gritinhos/ aguarda mais a sua vez/ não interrompe conversas/ demonstra maior amadurecimento/ apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito GABRIEL: controle maior da ansiedade, divide mais com os amigos (ex: doa um biscoito para o outro), segue mais as regras, ampliação das vocalizações/ demonstra maior amadurecimento/ apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito, emite sons diferentes, atitudes de maior independência, como pegar a revista e puxar a cadeira para sentar (Antes sentava onde a posição da cadeira já possibilitasse o ato), espera mais, aguarda sua vez.</p>
TERAPIA	<p>LIZ: Vocalizações/ gestos idiossincráticos/ algumas escolhas não eram compreendidas/ tempo grande gasto para as mensagens / em muitas oportunidades emitia vocalizações “Dudu”, “mamã”, “nham, nham”, “té” usados de forma indiscriminada ou ausência de resposta às perguntas elaboradas./ agressiva com colegas GABRIEL: Vocalizações/ gestos /ausência de resposta às perguntas elaboradas, parecia perceber o outro como um objeto para atender às suas necessidades, manipulação do objeto sem, aparentemente, dar funcionalidade ao mesmo.</p>	<p>LIZ: Demonstra Iniciativa de interação com o colega e responde às solicitações da terapeuta</p> <p>GABRIEL: uso de comunicação mista: gestual + gráfica e vocal + gestual, troca as fotos com a terapeuta.</p>	<p>LIZ: Demonstra maior compreensão, participa mais das atividades propostas, dá mais retornos para a terapeuta, continua com muitos altos e baixos, há muita instabilidade, participa de atividades de música demonstrando satisfação, não quer ir embora da sala de terapia nesses dias. Sinaliza mais, demonstra maior compreensão das solicitações para a execução das atividades. GABRIEL: Se relaciona com todos na instituição, já dá tchau, parece perceber o mundo que o cerca, já imita, expressa melhor o que não quer (chora), já interage através do objeto com a terapeuta, há engajamento, demonstra maior segurança</p>

5.CONFRONTO DAS ANÁLISES DOS DADOS DE LIZ E GABRIEL

O quadro acima apresenta os achados com relação a Liz e a Gabriel, nos três ambientes pesquisados ao longo das três fases da pesquisa. A seguir serão analisados os resultados, buscando num confronto, tecer um levantamento acerca das semelhanças entre o que foi encontrado. Como o quadro comparativo apresentou uma síntese dos resultados, por vezes serão sinalizadas as fontes primeiras onde estes foram apresentados ao longo da tese.

Após Liz e Gabriel terem sido selecionados, foi feito o levantamento de estratégias dos próprios interlocutores para comunicar-se com eles.

Compreende-se que cada um dos interlocutores, em seus diversos ambientes, já convive com o sujeito há muito tempo e já criou estratégias de troca comunicativa. Uma vez escolhidos os recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada para o estudo, sabe-se dos entraves quanto ao uso desse material. Mesmo sabendo de suas vantagens, é comum o interlocutor deixar de oferecer o uso do recurso por compreender que é mais rápido/ prático retornar às suas estratégias primitivas do que aguardar o usuário de CAA coordenar suas estratégias desse novo recurso, para responder a uma simples pergunta.

Principalmente quando o conteúdo é preditível pelo interlocutor, este acredita que “gestos, expressões faciais e vocalizações” são recurso suficiente para a emissão da mensagem.(LACERDA,2001; NUNES e NUNES, 2007) (Quadro 34). Via de regra, a mãe é a intérprete oficial de seu filho com dificuldade de comunicação, mantendo o elo quase “umbilical” pela necessidade da presença constante da mãe junto ao filho. (Quadros 16 e 25) Garantir a manutenção deste elo mãe-filho não pode ser a meta. Entretanto, a sensibilidade do interlocutor precisa ser cuidada, pois é através dela que a díade inicia a negociação de significados (RIBAS 1996; NOGUEIRA, 1998; OLIVEIRA, 1997; WATZLAVICK, BEAVIN E JACKSON, 1967, MOURA 1999; MOURA; RIBAS, 2000); ela é também o ponto de partida nas intervenções em comunicação para pessoas com dificuldade de comunicação oral. Nesse sentido, Maria⁶⁴ relata, “*Ele tem um olhar muito significativo*”. Pode, ainda, ser destacada a reação de Liz (bater), quando a mãe coloca que ela já havia apresentado melhora e agora retomou esse comportamento: “acredito que com a angústia de não ser compreendida, já que ela ‘tem entrada e não tem saída’ ” (CARVALHO, 2004).

A ausência de comunicação fica cada vez mais evidenciada para o sujeito focal, dando a impressão de que ele realmente encontra-se aprisionado.

Os dados obtidos indicam que, majoritariamente, os interlocutores têm a comunicação oral como “carro-chefe” na interação com o sujeito (Quadros: 16, 18, 21, 25e 28), o que pode confirmar a idéia descrita acima, justificando a crença da mãe de Liz.

Assim, é necessário buscar a superação da negociação de significados como via única de estabelecer comunicação.

Auxiliar o sujeito focal a “percorrer as etapas necessárias ao estabelecimento da linguagem, da organização do pensamento, bem como da socialização”(YODER; WARREN, 1998; SEVICIK; ROMSKI,1997), é um caminho a ser trilhado. Na pesquisa, buscou-se empreender a intervenção de CAA mediada pelas estratégias de Ensino Naturalístico (HART e ROGERS-WARREN, 1978) como apoio a esse interlocutor, no sentido de trazer para próximo de suas estratégias usuais a inserção da CAA e atingir o fomento ao desenvolvimento da comunicação funcional do sujeito focal. Este trabalho teve como objeto de estudo as interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral nos ambientes familiar, escolar e terapêutico, mediadas pela inserção de recursos de comunicação alternativa e ampliada. Pretendeu-se contribuir com o campo no sentido de analisar, nessas interações, a influência da implementação dos recursos de comunicação alternativa conjugada com as estratégias do ensino naturalístico, e articulada às estratégias comunicacionais usuais dos interlocutores desses sujeitos em casa, na escola e terapia. A proposta foi implementar os recursos de CAA associados aos procedimentos do Ensino Naturalístico com base nas estratégias usuais dos interlocutores.

Pretendeu-se responder à seguinte questão-problema:

Quais os efeitos da inserção de recursos de CAA e das estratégias de ensino naturalístico nas interações sociais de indivíduos com dificuldade de comunicação oral em três ambientes - familiar, escolar e terapêutico?

A hipótese era que, a partir da confluência da inserção de recursos de CAA na triangulação dos ambientes sociais importantes, apoiada na proposta do Ensino Naturalístico e na utilização das estratégias pré-existentes dos interlocutores desses indivíduos, as interações sociais seriam ampliadas qualitativamente.

A partir dos resultados encontrados, foi possível identificar que as estratégias empregadas pelos interlocutores estavam, majoritariamente, associadas à comunicação oral; enquanto as empregadas pelos sujeitos focais envolviam vocalizações e ações gestuais. A mãe era a intérprete principal e os sujeitos empregavam ações socialmente inadequadas para fazer valer seus desejos.

As iniciativas e respostas interacionais desses sujeitos seguiram uma tendência ascendente significativa em relação ao início do estudo. As ações comunicativas apresentaram oscilação no decorrer do período, mas as interações sociais (iniciativa e resposta) demonstraram uma tendência crescente importante, fator que refletiu na percepção positiva da

maioria dos interlocutores dos dois sujeitos focais. “Ele dá tchau”, “agora ele interage”, “Ela ‘falou’ (com gestos) para uma moça na rua, que ontem foi ao show que o Dudu tocou violão”.

A seguir, os resultados encontrados serão analisados em tópicos.

5.1 Processo comunicativo dos sujeitos focais com seus interlocutores

Os dados de ambos os sujeitos sinalizam o que Ribas (1996 apud SEIDL DE MOURA, 1999) aponta para a relação responsividade e comunicação. Os episódios interativos parecem ter sido ampliados nas interações estabelecidas pelos sujeitos.

5.1.1 Liz

Os interlocutores de Liz sinalizam que a moça está bem mais comunicativa. Ela parece ter ampliado suas iniciativas e respostas tanto com a professora e a terapeuta, como com os colegas, ao longo do período de pesquisa (gráficos 2; 7), apesar do seu comportamento ser, ainda, muito instável, conforme relatado pela mãe e a fonoaudióloga (quadro 36). Os interlocutores estão mais responsivos a ela, como é possível notar nos gráficos 03 e 08. Neste último, entretanto, percebe-se uma tendência de redução dos níveis de responsividade da terapeuta devido ao fato da moça ter tido um comportamento socialmente inadequado; fator que também influenciou a coleta de dados quanto a sua expressão comunicativa.

Pelo gráfico, sua expressão comunicativa apresentou tendência decrescente de crescimento, em relação ao primeiro dia. No entanto, se houver confronto desta informação com as trazidas pelos seus interlocutores, de forma direta, fica evidente a tendência crescente dos gestos idiossincráticos (quadros 34 e 36). Apesar de não ter sido especificada essa separação entre os gestos sociais e idiossincráticos na coleta e apresentação dos dados, a moça tem investido em outros interlocutores, assim como ampliado a estrutura de sua mensagem (quadros 34 e 35). Esse fato pode ser devido às pessoas de fora do convívio de Liz terem tido acesso à sua pasta de comunicação e terem oferecido à moça maior responsividade, o que pode ter feito com que ela acreditasse na clareza dos seus gestos, levando-a a generalizar a compreensão de que agora suas mensagens são entendidas e passado a investir mais na comunicação com seus gestos.

“ Quando está ativa, tem feito mais sinais para tentar responder às perguntas feitas”
(terapeuta)

“Tenta se comunicar mais, pronuncia mais palavras, insiste até ser compreendida e demonstra felicidade quando o fato ocorre” (Professora)

“Ela passou a utilizar os gestos de forma concatenada. Outro dia, enquanto esperava pelo ônibus, abordou uma moça que nunca tinha visto no ponto de ônibus e “contou” o que aconteceu com ela no dia anterior: [dança] + “Dudu” + [violão]” (Mãe)

No caso de Liz (BEULKEMAN; MIRENDA, 1998), acredita-se que existe um confronto entre a necessidade, cada vez maior, dela comunicar diferentes mensagens através de gestos idiossincráticos (REILY, 2004), e não estar mais aceitando não ser compreendida (quadro 35), com a questão do seu grupo de interlocutores ser, ainda, limitado. Essa hipótese pode ser fundamentada com a redução dos comportamentos negativos e inadequados no início da intervenção (quadro 34) e agora com seu investimento maior na comunicação, a angústia tende a retornar”

É importante ressaltar que o conteúdo da mensagem emitida por Liz foi alterado significativamente de “Dudu” “mamã” e “nham, nham” (usados de forma indistinta com pessoas que não conheciam seu vocabulário) para, por exemplo: *O Dudu tocou violão no show* {[dança] + “Dudu” + [tocar violão]} (quadro 21), fortalecendo a citação de Warren, Yoder (1998) sobre a comunicação intencional apontar para mudanças significativas na interação criança-grupo social e permitir sua participação ativa.

Na tentativa de solucionar essa questão, foi solicitado à mãe que deixasse a pasta de comunicação dela na mochila a fim de que outras pessoas possam ter conhecimento dos significados de seus gestos.

Desejando contribuir verdadeiramente com a pesquisa, Viviane (mãe de Liz) demonstrou preocupação com a validade da pasta de gestos elaborada para a filha: “Eu acho que a pasta de comunicação com os gestos é boa, mas eu preciso contribuir com você. Vou falar a verdade⁶⁵, uma das acompanhantes colocou que, logo, logo, ela não precisou mais usar, porque são só quarenta e cinco gestos e ela logo memorizou”.

Apesar da fala da mãe sinalizar para a necessidade do uso da pasta por um tempo exíguo como sendo um ponto negativo, este fato evidenciou que o objetivo da pasta estava sendo alcançado, ou seja, quanto mais rápido os novos interlocutores não necessitem recorrer ao instrumento, tanto mais efetivo ele o será.

5.1.2 Gabriel

Apesar de não ter havido gravação das rotinas na residência, a mãe relata que, atualmente, todos da casa “se preocupam em perguntar o que ele quer”(quadro 37) e ele, que antes usava o contato corporal para estabelecer comunicação, hoje, já vocaliza mais, aguarda sua vez e demonstra compreender ordens (“ Vamos esperar os amigos da para cantar o parabéns) (LAMÔNICA e CALDANA, 2007)

Pode-se acreditar que a ampliação significativa da tendência crescente da responsividade dos interlocutores (gráficos 13 e 18) têm estreita relação com a ampliação da tendência de crescimento das vocalizações de Gabriel (gráficos 11 e 16 – escola e terapia).

Com relação ao processo comunicativo de Gabriel, tanto nos ambientes casa, escola como terapia, fica evidente a ampliação de suas vocalizações, associadas ou não ao uso de CAA. Houve uma significativa tendência de crescimento na interação com a professora e com a terapeuta (iniciativa e resposta) (gráficos 12 e 17). Em casa, segundo a mãe, a relação está mais “*leve*”.

“A concentração dele está melhor. Parece que ele está se autoconhecendo, tendo mais clareza do que quer e do que não quer”. (Mãe)

“Com as fichas parece que melhorou o uso contrariado, parece compreender melhor ordens simples.” (Mãe)

“ já está vocalizando palavras diferenciadas. Já chama a cunhada: “*Cacá*” (Mãe)

“Já dá tchau, parece perceber o mundo que o cerca, já imita, expressa melhor o que não quer (chora), já interage através do objeto com a terapeuta, há engajamento, demonstra maior segurança” (terapeuta)

“Agora faz mais sons” (Professora)

“Emite sons diferentes” (Professora)

“Demonstra maior amadurecimento” (Professora)

“Apesar das oscilações, demonstra compreender melhor o que lhe é dito.” (Professora)

5.2 Facilitação do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada.

O confronto entre os gráficos *responsividade* (3, 8- Liz;13 e 18- Gabriel) e Ensino naturalístico e CAA (05 e 10- Liz ;15 e 20- Gabriel;) pode auxiliar na compreensão de que, apesar de algumas “quedas”, há uma tendência para a ampliação tanto em relação à responsividade quanto no uso do Ensino Naturalístico e da Comunicação Alternativa. Unindo esta informação aos relatos dos interlocutores (quadros 34 a 39), pode-se somar forças no estabelecimento da relação de que essas estratégias são potencializadoras para a retomada da

responsividade, já que possibilitam aos sujeitos focais serem mais compreendidos, garantindo a responsividade contingente também do interlocutor (GALVÃO, 2001; BRESSANI, BOSA, LOPES, 2007).

Os dados sugerem que as mães/pais e profissionais tendem a aceitar a inserção do CAA e incorporá-lo nas comunicações diárias quando este é apresentado como um procedimento alternativo fácil, simples de ser aplicado e que deve ser entendido como um *scaffolding* ao processo de comunicação estabelecido entre os interlocutores e o sujeito com dificuldade de comunicação. Essa atitude positiva das mães/pais é reforçada quando a postura e o discurso do(a) pesquisador(a) são estruturados de forma a este posicionarem-se como colaborador; também deixa entreaberta uma discussão da real necessidade de um curso específico para a utilização dos recursos de CAA e/ ou das estratégias do ensino naturalístico. Podendo ser analisada a possibilidade das informações teóricas irem chegando à medida da necessidade desses interlocutores, para que a construção do uso dessas estratégias seja significativa.

“Não vejo mais que tem um momento específico para trabalhar/ estimular o Gabriel. A comunicação alternativa norteia toda a relação com a família, é o tempo todo, é no contexto que ela é usada.” (Mãe - Gabriel)

“A CAA acrescentou como estratégia para ele se fazer entender. Ruim não é eu não me fazer entender; a gente pode impor, mas o legal é ele demonstrar desejo, dar uma resposta.” (Terapeuta- Gabriel)

5.3 O planejamento para a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada.

A análise da dinâmica do ambiente, o levantamento das estratégias usuais dos interlocutores, a preocupação em inserir os recursos de forma mais aceitável para o interlocutor e a realização de um planejamento em conjunto tendem, na verdade, a buscar que esse interlocutor possa estar garantindo a oferta dos recursos de CAA.

Implementar a CAA, adequando cada estratégia, não só às necessidades do usuário, mas às do interlocutor, pode fomentar essa manutenção da oferta.(pp. 130, 137, 152, 163, 185).

Contrariamente ao que se levantou no estudo exploratório, os pais e profissionais envolvidos nesse estudo não sentiram dificuldades em usar a CAA, embora, mesmo relatando se sentirem confortáveis e tenham achado de fácil utilização, deixaram de fazer uso dos recursos.

A professora de Liz guardou os quadros; a fonoaudióloga aguarda a possibilidade de mais pastas; as fotos na casa de Gabriel não estão mais sendo utilizadas; a mãe de Liz mantém apenas o uso da pasta, quando necessário, e o uso da prancha para a escolha da programação na televisão. É possível que o fato seja em decorrência da não construção ainda da autonomia dos interlocutores quanto ao uso da CAA. O vocabulário é algo em constante movimento. À medida em que esse vocabulário não é atualizado, o usuário pode deixar de usá-lo pelo motivo dele não estar mais atendendo às suas necessidades, já que o vocabulário precisa ser selecionado/revisado constantemente. Essa autonomia do interlocutor pode ser medida no registro de três minutos. Há uma página em que as estratégias do interlocutor são analisadas, assim sendo, quanto menor for a solicitação de apoio deste ao pesquisador, tanto mais pode-se inferir o crescimento da autonomia desse sujeito .

Vamos retomar Lacerda (2001) quanto ao conteúdo preditível e a questão da demora na elaboração das mensagens serem pontos que contribuem para a não manutenção do uso de recursos. No caso dos participantes focais dessa pesquisa, acredita-se que pela supressão da presença da pesquisadora muito precocemente, os interlocutores ficaram num “vácuo interacional” quanto às suas questões comunicativas que esses “novos” procedimentos podem evocar, uma vez que é na interação com o outro, na estruturação do pensamento quando os sujeitos discursam para planejar estratégias, que se dão conta de quantas possibilidades eles mesmos possuem e deixam de aproveitar.(VIGOTSKY, 1998)

Na reunião de pais, uma das mães relata sua descoberta logo após conversa sobre um dos procedimentos do Ensino Naturalístico.

“Agora você falando isso, eu lembrei que outro dia pedi para a Patrícia pegar o edredon e ela não sabia o que era”. Agora eu me dei conta que, em 25 anos, eu nunca nomeei para ela ‘E D R E D O N’, sempre falo: ‘- Vou cobrir você’ ou ‘-Pega a coberta!’... (põe a mão na frente da boca). Menina! Como pode?”.

5.4 Entraves , Possibilidades e Estratégias para o uso de sistemas de CAA.

As estratégias usadas foram as do próprio interlocutor, que sinalizou sentir-se à vontade para usar a CAA(quadros 11,14,16,18 e 20). Viviane, mãe da Liz, acreditava que não havia necessidade de CAA para a filha. Entretanto, depois dos últimos acontecimentos (autonomia, independência, aguardando pelo retorno da mãe no congresso), parece estar repensando sua posição. A pesquisadora informou que há muitos recursos que podem servir de veículo para Liz expandir o vocabulário funcional dela.

Como foram elaboradas em conjunto, as possibilidades para a inserção eram reais e significativas, pois estavam sendo percebidas a partir do olhar do interlocutor, que vivencia aquele espaço interacional.

Os entraves levantados foram delineando os replanejamentos e diferenciando a prática com a CAA em cada um dos ambientes para atender às especificidades emergentes.

5.5 Ensino Naturalístico e Comunicação Alternativa e Ampliada.

A associação entre as estratégias de Ensino Naturalístico e os recursos de Comunicação Alternativa pode ser visualizada nos gráficos 06, 12, 18 e 24.

Semelhante à função facilitadora da *motherese* (GALVÃO, 2001; NOGUEIRA, 1998), o Ensino Naturalístico, ao longo da pesquisa, pareceu prover um “*scaffolding*”, dando suporte à inserção da CAA.

5.6 A confluência da CAA e do Ensino Naturalístico em diversos contextos.

Segundo Bressani, Bosa, Lopes (2007), não cabe pensar no desenvolvimento de um indivíduo fora de seu contexto social. Neste sentido, a triangulação de ambientes demonstrou ser eficaz. Segundo a percepção de cada um dos interlocutores que participou da pesquisa (quadros 21 a 26), a avaliação feita sobre o desenvolvimento de comportamentos comunicativos dos indivíduos apontou para a ampliação de vocalizações, o amadurecimento para a troca de turno, a manutenção do foco de atenção e o surgimento da autonomia em ambos os sujeitos.

5.7 A responsividade do interlocutor nos diversos contextos

Pelos relatos, a responsividade dos pais se manteve na fase de acompanhamento, bem como o uso das estratégias do ensino naturalístico; apesar do uso dos recursos da Comunicação Alternativa, não ter seguido o mesmo curso. Isto também foi constatado nos ambientes terapia, clínica e escola, embora tenha havido cuidados importantes na inserção desses recursos nos diferentes ambientes. Dentre esses procedimentos, podem ser destacados o planejamento conjunto das ações de intervenção, assim como o levantamento dos entraves, possibilidades e estratégias a partir da ótica do interlocutor. Os procedimentos foram deflagrados com base na análise diagnóstica conjunta das dificuldades entre os sujeitos e seus

interlocutores a fim de se estabelecer uma comunicação funcional. A presença da pesquisadora e as ações decididas em conjunto foram vistas como positivas, afetando significativamente os sujeitos focais. A responsividade dos interlocutores apresentou uma tendência de ampliação; o uso dos recursos de comunicação alternativa no período de intervenção foi expressivo e sua associação com as estratégias de Ensino Naturalístico pareceu ter criado um *scaffold* para o uso dos referidos recursos pelos sujeitos focais.

6. DISCUSSÃO

A Comunicação é uma necessidade básica para a condição humana, para o estabelecimento das relações de partilha entre os membros da sociedade. As pessoas com dificuldade de comunicação oral têm suas interações prejudicadas, diante da ausência de uma forma mais eficiente de afetar o outro. Com esse olhar, esta pesquisa foi aplicada a dois sujeitos focais e seus interlocutores, em três ambientes interacionais. Pessoas com deficiência e sem comunicação funcional estabelecida tendem a ter dificuldades nas interações sociais que estabelecem com outros membros de seu grupo social. Com a ausência de linguagem funcional, muitas dessas pessoas apresentam comportamentos adversos na tentativa de estabelecer o elo comunicacional (BEULKEMAN e MIRENDA, 1998)

“Eu mostrei a ficha dele tomando banho e disse: -Vamos tomar banho!. Parece que agora ele tem uma compreensão mais direta. Antes eu levava ele a força para o banho” (RACoF 01/01/09 coletado em 04/01/09- Gabriel)

“ Quando não estava interessada na atividade desenvolvida era usual tentar morder os colegas do grupo”(Terapeuta- Liz)

Essas questões interferem nas interações gerando um conjunto complexo de reações com difícil significação pelo interlocutor dos comportamentos comunicativos do locutor sem comunicação funcional. (GALVÃO, 2001)

Outra situação característica era a hora do banho, pois muitas vezes Gabriel se recusava a entrar no banheiro. Situações preocupantes como essa, ocorriam com frequência.

Maria: “Fico preocupada por não conseguir atender às necessidades dele”

Esses problemas de temperamento e comportamento que influenciam no desenvolvimento social, cognitivo, além de interferir no relacionamento pais e filhos (BERRY,1987) podem ser ampliada se o filho tiver linguagem receptiva boa e habilidade expressiva pobre ou inexistente.

Acredito que com a angústia de não ser compreendida. “Tem entrada e não tem saída” (Mãe- Liz)

A despeito de toda a sorte de contrariedades, nas interações, a díade busca negocia significados (RIBAS, 1996).

“ A Liz é meu ouvido e eu sou a boca dela” (Mãe da Liz)

Certo é que esses pais e profissionais já tem experiências construídas ao longo do convívio com essas pessoas, por vezes, ao longo de muitos anos. Dentro desse convívio, cada um constrói suas estratégias na tentativa de estabelecer melhor comunicação com seu filho ou paciente.

Maria: “Sabe, há um tempo, a gente teve essa idéia: tirou umas fotos de objetos para ensinar ele a falar. Acho que essas fotos estão até hoje lá na laje”.

Pesquisadora: “Mas como vocês usavam as fotos?”.

Maria: “Apontando e dando o nome”

Pesquisadora: “Mas agora nós vamos utilizar as fotos de outra forma”.

Entretanto, quando se acredita que a linguagem não é apenas veículo de informação dos desejos e necessidades de um sujeito para outro,

“ Houve pouca oportunidade de recorrer à prancha neste período, porque, no mês de janeiro, Liz quase não teve contato com pessoas que não fossem do grupo familiares 1, e com o pai, mãe e irmãos, há um nível de comunicação não verbal que dispensa a prancha.” (RACoF_08/01/09)

mas fator potencializador da transformação qualitativa dos processos cognitivos humanos e formação social da mente (SEIDL DE MOURA, 1999, OLIVEIRA, 1997; VIGOTSKY, 1993, DIAZ, NEAL, AMAYA-WILLIANS, 1996), Essas estratégias precisam ser adequadas e/ou ampliadas para serem potencializadoras do salto cognitivo qualitativo que se entende ser necessário para que esses indivíduos possam ter seu espaço de atuação na sociedade , ao invés de simplesmente estar nos espaços

“Troca” com todos, dá tchau e parece estar percebendo o mundo que o cerca. Já imita, expressa melhor o não querer (chora), aceita mais o toque, abraça e beija. (Terapeuta – Gabriel)

“ Liz não aceita mais não ser compreendida” (Professora- Liz)

Para o caminhar no sentido da remoção de algumas dessas barreiras, intrínsecas ou extrínsecas aos alunos (CARVALHO, 2004) é que se propôs, como recursos possíveis, a intervenção com a CAA associada aos procedimentos do ensino naturalístico (WARREN; ROGERS-WARREN, 1985). A CAA pode oferecer o suporte ao desenvolvimento cognitivo ao indivíduo enquanto signo (VIGOTSKY, 1993) e ao mesmo tempo ao interlocutor enquanto possibilidade dele estar compreendendo a mensagem emitida. Entretanto ainda que esse suporte cognitivo o seja de fato, ele carece do uso, ou seja, é na interação, na mediação com o

outro que ele se constitui como valor (CANCLINI, 2005). O valor do signo passa pela atitude e percepção desse interlocutor (HEKAVEI e OLIVEIRA, 2009). Ainda em relação ao locutor é a atitude positiva e a percepção que ele tem do outro como alguém de possibilidades que obviamente influencia na relação que ele estabelece com o sujeito e com o signo, são o diferencial.

Trechos das falas de Maria (Gabriel) estão retratados a seguir:

“Parece que a compreensão dele está bem melhor”.

“Com as fichas parece que melhorou o uso contrariado, parece compreender melhor ordens simples.”

“Outro dia ele trouxe a toalha da mesa para a sala (queria lanchar- a família estava vendo TV).” (é necessário pontuar que, por vezes, a mãe usa a mesa de centro da sala para apoiar petiscos quando a família está vendo TV)

“Teve um dia que ele foi para a porta da sala para esperar a hora de ir para a instituição. Eu disse: ‘Gabriel, vai pegar a mochila.’ E ele foi no quarto e pegou.”

“A concentração dele está melhor. Parece que ele está se autoconhecendo, tendo mais clareza do que quer e do que não quer”.

O interlocutor é certamente o elemento chave na inserção de estratégias. Na negociação de significados estabelecida entre a díade, a percepção do interlocutor interfere na interpretação que ele possui acerca das necessidades do outro, afetando a reciprocidade; importante para a negociação de significados (RIBAS, 1996)

A família de Gabriel não tinha por hábito lhe dar opções de escolha. Além disso, quando havia oferta de algo, sua família não conseguia distinguir se uma recusa significava a não aceitação do que era oferecido ou da situação proposta. Por exemplo, no preparo da mamadeira de Gabriel poderia ser escolhido um dentre os dois tipos de leite existentes na residência. Se ele recusasse a mamadeira, a mãe não era capaz de especificar a razão: a) ele não queria aquele tipo de leite, b) não queria leite, ou c) não queria nenhuma opção de alimento. (Fase diagnóstica – Gabriel)

“Eu achava que ele não queria mais leite de soja, mas com as fichas ele mostra preferência pelo leite de soja”. (Acompanhamento- Gabriel)

“Outro dia ele trouxe a toalha da mesa para a sala (queria lanchar- a família estava vendo TV).” (é necessário pontuar que, por vezes, a mãe usa a mesa de centro da sala para apoiar petiscos quando a família está vendo TV) (Acompanhamento- Gabriel)

“Teve um dia que ele foi para a porta da sala para esperar a hora de ir para a instituição. Eu disse: ‘Gabriel, vai pegar a mochila.’ E ele foi no quarto e pegou.” (Acompanhamento- Gabriel)

Com relação às ações vivenciadas na instituição, pode-se perceber a presença de muitas atividades de cunho apenas manual (pintura, desenho, etc...) (Quadros 19,22 e 29), bem como o uso de histórias infantis ainda que para adultos. Essa negociação de significados continua a se estabelecer num patamar a partir do qual o interlocutor percebe como sendo o nível de compreensão da pessoa com deficiência de comunicação. É necessário apontar que, dentro do seu ponto de vista, todos trabalham com muita seriedade e compromisso. Como as intervenções dos interlocutores estão pautadas nas suas crenças, há ainda um vácuo entre a teoria que se acredita e a prática na qual se atua, que é parte constitutiva do movimento do processo de construção de conhecimento teórico.

Eu digo: Não é só contar historinha, não é só ouvir, tem um objetivo atrás disso: estimular a linguagem, trabalhar a compreensão, trabalhar outras funções cognitivas.” (Terapeuta- Liz)

Rebeca aponta a validade da CAA na sua ação: *“Por exemplo, modificar algumas atividades. Esperar, embora eu faça isso, mas às vezes, eu acabo atropelando. Eles dão uma opinião, uma idéia e às vezes, eu não dou total atenção. E é importante, tudo que eles disserem é importante você parar um pouco e ouvir aquilo, valorizar, realizar a atividade. Então, eu achei isso muito legal. A partir do momento que você introduziu as atividades, já surgiu uma idéia da elaboração daqueles quadros. Eu fiquei me perguntando: por quê utilizar só as figurinhas,... pegando, segurando. Deixar a vista porque eles vão estar visualizando aquilo e sabendo, eu vou usar, vou falar sobre aquilo”.*

Agora, tem novas estratégias para dar ordens. Se os alunos não compreendem ou se ela não os compreende, utiliza figuras representativas.

Percebe-se, ainda, limitada para compreender Liz, mas passou a entendê-la melhor.

(Professora - Liz)

Também o interlocutor é um ser em devir, está num momento em construção, como todos estamos. No caso do estudo de campo, acredita-se que o papel do pesquisador como mediador é exatamente conhecer a realidade de cada um dos partícipes da pesquisa e a partir das estratégias deles buscar pontos de apoio para potencializar a ação do interlocutor como estimulador, objetivando um salto qualitativo na ação desse elemento, uma vez que pautada numa outra matriz teórica, numa outra percepção das possibilidades da pessoa com deficiência.

Pesquisadora: “Elas ficaram pequenas por causa disso[...]. O que eu posso fazer é diminuir a quantidade de linhas da tabela.”

Mãe: “Dependendo do gesto não dá para ver direito”

Pesquisadora: “Eu posso colocar só três, eu estava colocando seis. Eu vou colocar só três para aumentar o tamanho dos gestos. Você vê e tudo que você perceber, anota para a gente poder corrigir. Isso aqui é só um rascunho. Eu coloquei aqui, na prancha: recorte e colagem, quebra-cabeça, retratos, coisas da vida, shampoo e protetor solar, [...]. A gente pode colocar mais de um shampoo aqui para ela escolher qual quer usar. Eu não sei se você faz essa variação. Como é que você faz?”

Professora: Vocês vão colocar figuras, lavar o cabelo?

Pesquisadora: Eu não sei se vai fazer figura ou se vai fazer ela lavando o cabelo, se vai fazer o pictograma do shampoo, da natação. Na comunicação alternativa é assim, é igual a palavra. A palavra é totalmente desvinculada do objeto, então quanto mais você desvincular, mais será mais fácil dela generalizar. A natação não é só a natação que ela faz naquele lugar, mas você pode nadar na praia. A intenção é que mais tarde ela faça essas associações. Então, de repente, a gente vai usar os próprios criptogramas para estar fazendo isso, lavar o cabelo. Para ela não ficar toda hora perguntando. Vai lá ver, hoje é dia de quê? Às vezes, ela fica irritada, mas a gente lavou o cabelo ontem, hoje não é dia de lavar o cabelo. A gente tenta fazer um calendário assim. se você quiser que a gente faça um calendário para cá com as atividades do dia, tipo: o que vamos fazer hoje? [...]Você é quem sabe, diante do que você tem de proposta de trabalho. A minha intenção é me encaixar dentro do que já é a sua proposta de trabalho e contribuir com a comunicação alternativa. Eu não tenho a pretensão de mudar, vamos fazer tudo diferente. Não é nada disso. É poder contribuir com você com essa outra possibilidade além do que você já faz. Não é uma coisa de 'para tudo que está fazendo e vamos fazer comunicação alternativa'

Pesquisadora: O mais legal vai ser quando cada um, por exemplo, a Liz, a Nayara,[...], por exemplo, o cartão EU PRECISO DE AJUDA. Você pode intervir: 'Nayara, você precisa de ajuda?' A gente já deixa alguns cartões disponíveis. Se a Nayara não está conseguindo fazer, precisa de ajuda. Quero uma caneta. Ela fala, mas ao mesmo tempo, apresenta o cartão. Esse tipo de coisa precisa de você, vai colocar o quê, canetinha? Coisas que ela e a Liz possam pegar para falar o que estão querendo expor. Não estou a fim de fazer, estou cansada, quero trocar a atividade. Quero trocar pela cor vermelha.

É claro que você vai ter que filtrar isso na hora de deixar à disposição. Porque não via deixar todas também. Mas a gente pode fazer só algumas. Por exemplo, cola, canetinha e tesoura. O que você quer com a tesoura? Você faz a varredura com o que está à sua disposição e apresenta. Mas à mão dela, ou a gente faz uma coisa assim, sem ser cartão solto, uma prancha em que ela vá apontar para você. Você quer o quê, quer trocar a cor? É. Qual cor você quer? A gente tem um montão de cores. Só numa folha dessas, lógico que mais dura, você apresenta, qual cor você quer? O que mais você usa, canetinha? Você poderia pensar para mim o que[...]. Eu percebi que você trabalha muito com a escolha deles, com o caminhar deles. A gente pode pensar em estratégias que não sejam essas soltas o tempo todo porque ficam muitas fichas ali e pode atrapalhar. (conversa com a professora de Liz)

Terapeuta: Teve uma hora em que ele pegou e me deu a foto, de tanto que eu falei. Eu tive essa impressão: toma, eu quero brincar, eu estou rolando com a bola e ela está perguntando. Ele nem ligou, é isso que ela quer, vou dar para ela para de falar.

Pesquisadora: O trabalho com eles é muito nesse ensaio e erro, é a gente estar retornando no que a gente fez e pensar aonde o Gabriel se incomodou, aonde a gente está conseguindo possibilidades de trabalho com ele para a gente poder caminhar. Não adianta dizer: faça assim, faça assim com a Liz porque deu certo com o Gabriel. Não é assim, a gente tem que ver como a Liz consegue ser mobilizada e como o Gabriel é mobilizado. Tem coisas que vão poder ser iguais, mas nem tudo pode ser igual. A Liz já tem um gesto para cavalo, para balanço. A mãe falou que quando ela estava vindo para cá segunda de manhã, ela já estava fazendo o gesto do balanço e a mãe não estava entendendo porque ela não ia para o tobogã. Por quê ela estava fazendo isso? Porque ela já associou. Então, muitas associações diferentes A Liz seguiu um caminho que é mais abstrato, mas o Gabriel não, isso é momento.

Terapeuta: Essas formas que a Luiza cria, são coisas que ela cria, mas algumas não tem nada a ver.

Pesquisadora: Não tem a ver com o gesto convencional.

Terapeuta: Mas você pode trabalhar em cima desses gestos que ela criou? Você pode trabalhar com o gesto só dela? Uma prancha única para ela, só ela vai entender aquela prancha?

Pesquisadora: Pode. Cada prancha é uma prancha. Se eu precisasse de uma prancha, seria diferente da sua. Você tem uma realidade, sua família, suas prioridades, suas preferências e eu tenho as minhas. Então, não necessariamente se vai ter “luftal” na minha prancha, vai ter na sua. Você pode nunca ter que tomar “luftal”. Se um dia você precisou tomar luftal e quer falar de remédio, então pode inserir a figura do luftal na sua prancha. A prancha é daquela pessoa.

Terapeuta: E você pode usar os símbolos que ela criou?

Pesquisadora: Posso, eu vou usar.
(Conversa com a terapeuta de Gabriel)

Nessa negociação o pesquisador pode atuar propiciando um *scaffold* (ROGOFF, 1990, apud SEIDL DE MOURA, 1999) para esses pais e profissionais que ainda não conseguem perceber a ação de forma diferente como possível, mas que buscam caminhar no sentido de melhor atender a seus filhos e alunos/ pacientes; caso contrário, não teriam aceito participar da pesquisa. Estar na pesquisa é expor-se: dispor seu tempo, expor sua vida, dividir seu espaço com alguém que não conhecem, exclusivamente pela possibilidade de uma oferta, uma tentativa a mais para que seus filhos e alunos/ pacientes possam ter oportunizada a chance de se comunicarem de forma mais clara, mais explícita.

Pesquisadora: ligo mais tarde! Não quero atrapalhar.

Maria: Não, pode ser agora, pode falar. É sempre um prazer falar com você

Regina: Você precisa de mais alguma coisa? Pode me ligar, não tem problema.

Um dia Rebeca estava se preparando para viajar à tarde e a pesquisadora precisava fazer algumas perguntas. Sem saber do compromisso de Rebeca, ligou para a residência da professora.

Pesquisadora: Não quero atrapalhar, ligo para o celular da Rosana, quando vocês estiverem na estrada.

Rebeca: Não, pode falar.

Pesquisadora: Eu ligo depois.

Rebeca: Ô, menina, eu posso responder agora. Pergunta logo, vai dar tempo, não se preocupe. Você não me atrapalha.

(E ela pareceu responder com a maior calma, como se realmente não tivesse compromisso)

Assim é necessário também respeitar o tempo de construção de conhecimento dos pais e profissionais numa atuação conjunta, bem como seu tempo disponível.

Questionada sobre a validade de fazer um curso sobre CAA, a mãe de Liz coloca que acha mais significativo assim, “*nas conversas, quando as dúvidas surgem*”. Com essa colocação da responsável pode-se inferir que a troca face a face seja mais válida para ela para no tocante à construção de conhecimento teórico-prático em relação à CAA e ao Ensino Naturalístico

Na instituição, o grupo ainda pensa e age de forma a agrupar alunos pelas suas características. A mudança precisa ser estrutural (PLETCH, 2009), o que não acontece de um momento para o outro, mas na ação significativa de construção e ação conscientes sobre onde se atua e que objetivo se pretende alcançar. Nesse sentido, o apoio da pesquisadora, como elemento que respeita o momento de cada um dos envolvidos, seu tempo e suas possibilidades, envolve subsidiar o grupo não apenas com a formação de cursos mas antes com a sensibilização para o trabalho com a comunicação alternativa enquanto possibilidade.

Pelo interlocutor ser oral e o sujeito possuir dificuldade de comunicação aquele tenta estabelecer a comunicação prioritariamente na estrutura oral, geralmente com o formato “pergunta e resposta”; sendo respostas do tipo sim/não ou com questões específicas. O que não figura como apoio para a comunicação expressiva da pessoa com deficiência. (VON TETZCHNER; BREKKE; SJØTHUN; GRINDHEIN, 2005)

Quando o interlocutor usa como canal comunicativo apenas o recurso da oralidade (pura), ouvir o aluno verdadeiramente, é um processo muito desgastante e quase incipiente. Percebeu-se que as profissionais faziam muitas perguntas para conseguir chegar a uma resposta, que nem sempre era aquela que o sujeito desejava comunicar. Este, por vezes pareceu aceitar a resposta como sendo aquela, simplesmente pelo desgaste causado pela tentativa de comunicação. Quando o sujeito sem oralidade não opta por esse caminho, o interlocutor às vezes acaba por escolher pelo sujeito, não por falta de respeito à subjetividade do aluno, mas por ter esgotado seus recursos.

Interlocutor: *Você quer beber refrigerante?*

Você quer guaraná ou coca-cola?

Mãe: Liz, *you want to see the boy maluquinho or DVD?*

Liz Quadro 10

O ensino naturalístico tem um potencial muito além do qual a que se propõe. Ele tende a funcionar como suporte do movimento de percepções construídas pelo interlocutor quanto às potencialidades do sujeito com deficiência, à medida em que na mediação comunicativa os

indivíduos com deficiência começam a demonstrar autonomia e a surpreender seus interlocutores.

O investimento destes no estabelecimento da comunicação funcional tende a se ampliar; já que as interações comunicativas passam a ser mais claras facilitando a partilha de afetos. É na partilha de afetos e atenção durante as interações sociais que o indivíduo com deficiência percebe o efeito que pode exercer sobre os outros (TOMASELLO,2003), base para a perspectiva intencional da comunicação.(WETHERBY, REICHLÉ, PIERCE, 1998). Na comunicação intencional o sujeito inicia o desenvolvimento das funções de solicitação e declarativa; a partir dessas funções a cri mostra sua capacidade de mover sua atenção entre o parceiro e o objeto, que propicia a participação ativa.

Em uma visita que a pesquisadora fez à casa de Liz para entregar as fichas RACoF, Viviane contou que elas estavam “conversando” sobre estarem sós em casa e que ela havia tido uma idéia: que poderiam chamar os colegas da instituição e fazer um lanche na casa delas. À medida que a mãe foi falando o que poderia ter no lanche, Liz foi pegando os itens e colocando-os sobre a mesa. A mãe relatou que ela nunca havia feito isso antes e que ela achou “um barato”.

Os scripts e as seqüências apropriadas contribuem para o ato comunicativo

Mateus com a toalha da mesa levando para a sala pois a mãe tem o hábito de usar a mesinha de centro para dispor petiscos quando a família está vendo filme.

Acionado pelo início da comunicação clara e frequente do sujeito o aumento do mapeamento lingüístico pode facilitar o desenvolvimento do vocabulário, pois a cri já está atenta à significação das palavras que o parceiro lingüístico está oferecendo como modelo (WETHERBY, REICHLÉ, PIERCE, 1998)

Gabriel: Má
 Maria: Você quer mamá? Então pega a ficha do leite.

Essas funções de solicitação e declarativa são consideradas indispensáveis para o controle interacional, nesse sentido, a frequência e clareza contribuem largamente nesta operação (WARREN e YODER, 1998). Como nos casos de Gabriel e Liz, a deficiência teve influência na fala, com a inserção da CAA pretendeu-se oferecer um instrumento que pudesse servir como alternativa possibilitando que esses indivíduos satisfizessem as suas necessidades

ao poderem controlar o ambiente (WARREN e ROGERS-WARREN,1985) de forma mais eficaz que antes.

Até mesmo a mãe de Liz utiliza a prancha para que a moça sinalize qual deseja ver.

Gabriel escolhe iogurtes e biscoitos no mercado, o que antes seria impossível, já que a ansiedade dele pelo alimento, provavelmente ele abriria o pacote de biscoitos no mercado e o consumiria inteiro, imediatamente.

Com a associação do Ensino naturalístico buscou-se fomentar o interlocutor na retomada de seu papel como mediador e fomentador da comunicação. Nas estratégias com ajuda (REILY, 2004) optamos por utilizar recursos *low-tech*, por serem mais fáceis de serem confeccionados e utilizados, inclusive pelos próprios pais e profissionais.

“a pasta está muito fácil de compreender, a prancha do ambiente cozinha não está sendo utilizada. Liz tem autonomia para levantar e pegar o que deseja.” (Mãe- Liz)

*“Ficaram muito boas as fotos”
“Aqui, Gabriel, olha o mamá.”* (Mãe- Gabriel)

Assim, foram co-planejados com pais e profissionais a construção dos recursos com o uso de fotos e PCS e escrita ortográfica. A escrita ortográfica foi utilizada junto aos pictogramas PCS para a sala de aula e para a terapia de Liz. A associação visou propiciar a ampliação do rol de interlocutores, onde através do rótulo escrito no pictograma, seria possível a qualquer interlocutor, apropriar-se do significado daquele ícone, fator que propiciaria a interação dele com a pessoa com dificuldade de comunicação oral

A busca por estratégias associadas pretendeu dar conta de parte da multiplicidade de questões que envolvem uma pesquisa de campo e, principalmente o fomento à comunicação. Não basta apenas fornecer os meios de CAA, as estratégias do Ensino Naturalístico e produzir recursos, é necessário antes atuar sobre a mediação. A forma como ela acontece faz a diferença. Nesse sentido cada um dos envolvidos no processo muda substancialmente sua forma original de perceber o seu ambiente enquanto possibilidade. Para mudar é preciso querer. O querer foi externado pelo aceite na participação da pesquisa, desta forma, em cada um dos três ambientes Liz e Gabriel puderam contar com interlocutores mais responsivos, aguardando mais a vez deles falarem, o que desencadeou a intervenção destes nos referidos ambientes a partir da ação mediada pelo estímulo com os procedimentos do EN. A qual passou a ser percebida mais claramente pelos interlocutores a partir do apoio dos recursos elaborados de CAA. Nesse sentido há o início de um movimento em cadeia. Ao possibilitar a

mediação do controle das ações, o uso de signos instrumentaliza o indivíduo para a mudança. Co-contruído na relação com o adulto, esse controle das ações voluntárias propicia a auto-regulação do sujeito.

Numa outra situação, a mãe relata que, numa conferência de pessoas com deficiência, houve necessidade de alguém que digitasse com agilidade. A mãe se ofereceu para executar a atividade; Liz ficou sentada na cadeira com uma outra amiga da instituição aguardando com tranquilidade seu retorno (LIZ)

Demonstra entender que os eventos têm uma seqüência.
Um exemplo que pode ser citado é o do aniversário dele. A mãe o arrumou e ele fez menção de sair de casa. A mãe colocou para ele que era aniversário dele, ele estava arrumado, mas eles não iriam sair de casa. Os colegas da instituição é que viriam para a festa. Gabriel ficou arrumado esperando os colegas e não comeu o bolo antes da hora, como era costume fazer, nem ficou reclamando querendo sair de casa, por estar arrumado. (GABRIEL)

Ao longo da apresentação dos resultados, fica ratificada a linguagem como mediadora nas interações sociais (OLIVEIRA, 1987), no funcionamento mental e no processo de internalização (DIAZ,NEAL, AMAYA-WILLIANS, 1996). Nesses resultados há evidências da ampliação qualitativa das interações sociais estabelecidas pelos dois sujeitos, contribuição da confluência de ambientes fomentadores da comunicação a partir das estratégias potencializadoras do desenvolvimento da comunicação de CAA e do Ensino Naturalístico. Acredita-se que, na participação e atenção compartilhada com seus interlocutores mediadas pela CAA e Ensino Naturalístico, Gabriel e Liz conseguiram o *scaffold* para sofisticação da ação psicológica a auto-regulação e conseqüentemente a autonomia (LORENZATO,2002)

“A concentração dele está melhor. Parece que ele está se autoconhecendo, tendo mais clareza do que quer e do que não quer”.

Posto isso, pode-se concluir que houve um crescimento significativo nos padrões comunicativos dos sujeitos focais, com ampliação na qualidade das interações durante o período de intervenção, destacando-se a ampliação de vocalizações, o amadurecimento para a troca de turno, a manutenção do foco de atenção e o surgimento da autonomia em ambos os sujeitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendeu colaborar com o campo científico no sentido de tentar unir dois tipos de intervenção de comunicação alternativa e ampliada e dos procedimentos do ensino naturalístico às estratégias usuais de comunicação de interlocutores de sujeitos com dificuldade de comunicação oral, com base na hipótese de que essa confluência tenderia a fomentar a ampliação da qualidade das interações sociais desses sujeitos.

Os resultados apontaram para a ampliação de vocalizações, o amadurecimento para a troca de turno, a manutenção do foco de atenção e o surgimento da autonomia em ambos os sujeitos, sinalizando o desenvolvimento de comportamentos comunicativos desses indivíduos e qualitativo, já que a autonomia está atrelada ao conceito de auto-regulação.

Apesar dos resultados terem apontado para crescimento qualitativo nas interações comunicativas e sociais, e a manutenção do uso dos recursos de CAA não ter sido o foco do estudo, vale pontuar que o uso desses recursos planejados em conjunto e elaborados no período de intervenção não foi mantido; ainda que, durante a pesquisa, os interlocutores tenham dado clara demonstração de se sentirem confortáveis com o uso dessas estratégias como, por exemplo, a própria professora da Liz que construiu várias atividades e quadros para ampliar o uso de CAA na sala de aula. O que pode ser detectado em quadros de apresentação dos resultados. O que se manteve foi o uso do objeto concreto como uma alternativa, apesar de alguns dos sujeitos já terem essa prática, pareceu que no período de pesquisa a compreensão da validade do uso desse canal de comunicação passou a ter um peso maior.

Certamente o pesquisador não é mais que mero articulador de idéias que já existem. Entretanto, elas podem ser potencializadas. Acredita-se que um dos fatores que contribuíram para a não manutenção foi a falta de continuidade no apoio / articulação da pesquisadora junto aos pais e profissionais, o que pode ter ocorrido devido a não manutenção da responsabilidade pesquisador- interlocutor, ou seja, o fato de ter deixado, por questões de saúde, os interlocutores após pouco tempo de pesquisa sozinhos com seus “sujeitos” e sem o apoio para renovar as fichas pode ter sido o fato deflagrador desse quadro. Não no sentido de se ter alguém que possa fazer ou que tenha um software específico para isso, mas na direção de se ter um interlocutor para trocar idéias de como poderia ser feita a intervenção, bem como organizar a atualização do vocabulário funcional e sua implementação. No sentido de ter um par para estruturar a troca, a mediação das ações a serem empregadas.

É preciso maior tempo junto às mães e profissionais para que percebam suas próprias possibilidades de incentivo responsivo aos seus filhos/ alunos/ pacientes e construam autonomia para manter o uso de CAA. É possível, ainda, que a falta de apoio teórico, mesmo que feito de forma individual, como sugerido pela mãe da Liz, tivesse sido imprescindível para sustentar a manutenção do uso dos recursos de CAA. Apesar dos pais e profissionais terem percebido a evolução no desenvolvimento de seus filhos, pacientes e alunos, aqueles ainda demonstraram precisar da mediação da pesquisadora por maior tempo no sentido de auxiliá-los a articular essa nova forma de expressão comunicativa junto a seus filhos. No encontro realizado entre os pais para o repasse dos procedimentos de pesquisa e ensino naturalístico, ficou claro para a pesquisadora a importância da troca entre os pais. Fato também sinalizado por uma das mães na entrevista.

Inserir os procedimentos de forma colaborativa vai dando a estes interlocutores a possibilidade de se apropriarem individual e coletivamente (quando dos encontros em grupo), no seu tempo, da teoria e da prática. O apoio do par mais capaz pode possibilitar constructos mais significativos e duradouros, tendendo a garantir a manutenção do uso de recursos de CAA.

Os pesquisadores que desenvolvem pesquisas envolvendo CAA precisam atentar para o fato de não deixarem os interlocutores no “vácuo” interacional com seus pares para buscar garantir a responsividade em relação ao uso dessa nova forma de comunicação para eles. Esse “vácuo” interacional pode levar o interlocutor dos usuários de CAA a deixar de utilizar um recurso tão rico. Nesse sentido, acredita-se que, para manter o uso de recursos de CAA, ainda é preciso garantir a manutenção da responsividade entre o interlocutor do usuário e o pesquisador⁶⁶ por um tempo maior, até que aquele vá dando sinais de autonomia quanto ao uso e renovação dos recursos de CAA.

O fator tempo nessa pesquisa foi fundamental. Ao iniciar o trabalho na instituição, tudo foi muito demorado. O processo de aceitação desse novo elemento teve que ser tecido aos poucos, com muita transparência nas ações e demonstração de respeito por todos os envolvidos. Entrar no espaço de trabalho de um profissional não é tarefa simples; “é como um cristal bonito, que se quebra quando cai”. Todo cuidado e respeito a esse profissional que recebe o pesquisador em seu “santuário” é imprescindível. Para isso, TODAS as informações colhidas, que entravam ou saíam, eram apresentadas mesmo como dados brutos antes da saída da pesquisadora do ambiente.

A atenção dispensada à pesquisadora pelos profissionais e pais acompanhados, parece demonstrar o quanto às estratégias de permanência no espaço de trabalho devem ter sido

respeitosas. Não houve um elemento que não tenha dado atenção mais que necessária às solicitações da pesquisadora quanto à coleta de dados na fase de acompanhamento.

Somado a isso, de um ano para o outro, uma das professoras mudou, o que também demandou novas conquistas, outras ações e mais tempo....

Ainda com relação ao fator tempo, não raras vezes houve retorno do local de pesquisa, porque não podiam receber a pesquisadora naquele momento. Vale citar oportunidades em que, após chegar à casa do aluno, a pesquisadora precisou retornar, pois a mãe havia esquecido do compromisso marcado.

A questão ética é, cada vez mais, sinalizada e fortalecida nas pesquisas de campo com pessoas/ seres humanos e foi um dos carros chefe desta pesquisa. Por ter sido desenvolvida numa cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, houve uma preocupação ainda maior em manter o sigilo das informações obtidas, o que dificultou enormemente a análise dos dados no tocante à escolha de pessoas (assistentes de pesquisa) para tratar os dados.

A instituição onde a pesquisa foi desenvolvida procura manter sua privacidade resguardada; aceitou receber a pesquisa e pesquisadora, entendendo a importância da mesma para os alunos; entretanto, foi solicitado que outras pessoas não fossem “acrescentadas” ao ambiente de pesquisa. Dessa forma cabia à própria pesquisadora articular o planejamento com as quatro profissionais envolvidas, organizar, confeccionar material para o uso dos alunos/profissionais, co-participar durante a inserção/ uso dos recursos de CAA, filmar as intervenções, além de ir às casas dos sujeitos, planejar colaborativamente com a família, elaborar o material a ser utilizado junto à família, fazer a avaliação do uso das pranchas em casa e re-planejar, em conjunto com a responsável, novas ações, fator que gerou demora nas ações da pesquisa, bem como inviabilizou o estudo triangulado (família, escola e terapia) de todos os sujeitos com dificuldade de comunicação oral envolvidos.

Quanto às limitações desse estudo, percebeu-se a necessidade de criar estratégias complementares para o registro das interações no ambiente casa; manter encontros periódicos para o grupo de profissionais e para o grupo de pais. Além disso, deveria haver encontros esporádicos entre o grupo de pais e o de profissionais e também seria importante analisar as interações entre os alunos com o uso de CAA, os elos interativos e a topografia dessas interações.

7.1 Limitações da pesquisa

Por ser um estudo de caso, já há uma limitação intrínseca ao delineamento estrutural do estudo. No ambiente casa, é importante fazer uma intervenção com maior controle na coleta dos dados. A coleta de dados a partir da percepção dos familiares é muito significativa, entretanto não pode ser a única forma de coleta. O olhar da mãe pode ter deixado de perceber detalhes que seriam captados em vídeo, e poderiam ser analisados a partir da microanálise do evento. Entretanto nesse primeiro momento, a preocupação era não invadir o espaço da família, pois a mesma ainda não conhecia a pesquisadora, fato que poderia intervir enormemente na coleta de dados, assim entre um e outro, decidiu-se pela primeira opção.

7.2 Futuros estudos

Como futuros estudos para este grupo de pessoas, que já se comprometeu em manter o vínculo com a pesquisadora, é possível apontar para a validade de:

Tecer uma microanálise da responsividade nos diferentes ambientes interacionais;

Elaborar a microanálise da interferência do uso de CAA associado ao Ensino Naturalístico para o fortalecimento da responsividade a partir da crença do interlocutor;

Continuar perseguindo a garantia da manutenção do uso de CAA como fundamental para a construção do sujeito com dificuldade de comunicação oral;

Aprofundar as primeiras leituras feitas sobre atenção co-ativa, que seria uma “versão” da atenção conjunta, mas para o grupo e não para a díade. Associar esta ação à questão da teoria do apego (JOHN BOWLBY). A teoria propõe que “o padrão de apego desenvolvido pela criança em relação à mãe, é influenciado por fatores constituintes da personalidade de cada um e interfere no desenvolvimento social do indivíduo, até a vida adulta”. (GANDRA e FARIAS, 2009)

A pesquisa não é algo que se termina. No caso de um trabalho de curso, como este, há um corte para análise do desenvolvimento da pesquisa até determinado momento. É imprescindível que haja continuidade na observação e intervenção, até mesmo buscando outras estratégias metodológicas, outros delineamentos de pesquisa, na tentativa de adequar a ação mediadora entre os pares.

Analisar se há diferença significativa entre a implementação da CAA em dois e três ambientes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores / estabelecimento da comunicação do indivíduo com comprometimento na comunicação.

Analisar a topografia das estratégias comunicativas sem ajuda do sujeito em ambientes sem CAA do indivíduo que foi inserido na CAA em um ou dois ambientes

Estudo longitudinal acerca da implementação dos recursos de CAA na turma especial e como o desenvolvimento dos alunos afetará a prática docente e até mesmo opção teórico metodológica imbricada nas ações educacionais da instituição a partir das crenças e percepções dos profissionais da instituição em relação às competências e habilidades: relação implementação CAA- crenças e percepções- ação

A literatura também aponta para a necessidade de usar a CAA com crianças menores, (com a faixa etária da educação infantil Especial). Light e Drager(2007) apontam pesquisa realizada por elas em 2005 onde concluem que é importante maximizar oportunidades para o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de idade da criança face à questão neurológica para o aprendizado; entretanto não foi encontrada a sugestão de fazer essa inserção enquanto grupo, de analisar a inserção da CAA com a mediação do Ensino Naturalístico em turmas de educação especial com crianças menores. Nessas turmas poderia ser válido ainda, analisar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos a partir dessa inserção de CAA na turma especial. Num estudo longitudinal, o que se pode propor é que esses mesmos sujeitos tenham acesso ao processo de leitura e escrita deflagrado a partir da CAA e do Ensino Naturalístico na turma de educação especial com interlocutores entre pares com deficiência de comunicação funcional.

Ainda nessa linha de inserção da CAA em turma de alunos com deficiência, parece ser relevante analisar a relação entre sujeitos com deficiência não orais e orais através do viés da CAA e do Ensino Naturalístico. Assim, pode ser proposta a análise da influência da CAA no desenvolvimento cognitivo de pares com deficiência oralizados, a influência da CAA na qualidade das interações iniciadas pelos pares com deficiência oralizados, o desenvolvimento dos pares com deficiência quanto à competência comunicativa com o uso de recursos de CAA, analisar o apoio à organização do pensamento para pares orais com deficiência intelectual. É ainda possível pensar em criar momentos de encontro entre os alunos que possuem atendimento individual na terapia, inserir a CAA nas atividades individuais e analisar efeitos quando o grupo se reúne de forma esporádica. Por fim, parece ser válido também estruturar a análise da associação da teoria do apego (BOWLBY) na autonomia da pessoa com dificuldade de comunicação oral.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMR. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** Tradução Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGOSTINHO, E. A. M.; COSTA, M.P.R. Um Programa para o Ensino da Leitura e Escrita para o Aluno com Surdocegueira. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.215-226.

ALENCAR, G. R. **O direito de comunicar. Por que não? Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula.** (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

ALENCAR, G.R.; OLIVEIRA, M. M.; NUNES, L.R. Introdução da comunicação alternativa em ambiente escolar. Trabalho completo publicado em CD-ROM do Simpósio: A educação que se faz especial, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, janeiro de 2003.

ALVES, G. S. **Alfabetização de Deficientes Motores:** Proposta de Software Educacional. (Dissertação de mestrado). Petrópolis: Faculdade de Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 1994.

ANDRADE, Jorge Marcio Pereira de. **Paralisia Cerebral – DEFNET.** Artigo publicado em página da rede. Disponível em: www.defnet.org.br. Consulta realizada em 25/05/00

ARANHA, M.S.F. Educação inclusiva: Transformação social ou retórica? Em: Sadao Omote (org). **Intenção e realidade.** Marília: Fundepe, pp.37- 60, 2004.

ARAÚJO, M. I. **Facilitando e Ampliando a Comunicação e Resíduos da Fala Através de Sistema Computadorizado de Comunicação Alternativa e Ampliada.** (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

ARAÚJO, M. I. & NUNES, L. R. Facilitando e ampliando a comunicação e os resíduos da fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa. Em L. R. Nunes (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003, pp. 111-123.

ARENT, Hannah. **O que é política?**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

AUGÉ, M. **O sentido dos outros.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. , 1977.

BASIL, Carmen. Os Alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. Em: C. Coll, J. Palácios; A. Marquesi (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais**. V.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BENCINI, R. Cada um Aprende de um Jeito. **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita - Abril. Jan-fev , 2003, pp.38-41.

BEUKELMAN, D.R.; MIRENDA, P. AAC Strategies for Beginning Communicators: Building Opportunities and Nonsymbolic Communication. Em D.R. Beukelman & P.Mirenda (Eds). **Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults**. Baltimore: Paul Brookes, 1998, pp.265-294.

BERRY, J. O. Strategies for involving parents in program for young children using augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, 3 (2), pp. 90-94, 1987.

BLACKSTONE, SW; WILLIAMS, M. B. ; WILKINS, D.P. Key principles underlying research and practice in AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, 23 (3), 191-203, 2007.

BOBATH, Berta & BOBATH, Karel. **Desenvolvimento Motor nos diferentes tipos de Paralisia Cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

BOBATH, Karel. **Uma Base Neurofisiológica para o Tratamento da Paralisia Cerebral**. São Paulo: Manole, 1990.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, jul, 2001, pp.153-165.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. /Ministério da Educação - Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9394/96 **de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional. Diário Oficial. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**, 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei Federal 8069/1990. Rio de Janeiro: PCRJ/ SME.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRESSANI, M.C.L.; BOSA, C.A.; LOPES, R.S. **A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório**. *Rev.Bras. Crescimentodesenvolvimento humano* [online] dez.2007, vol.17, no 3 [citado 22 maio 2009], p.21-36. Disponível na World Wide Web: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300004&Ing=pt&nrm=iso.ISSN 0104 -1282.

BRYEN, D. N.; JOYCE, D.S. Sign language and severely handicapped. **Journal of Special Education**, 20, 1985, pp.183-194.

BRUNO, J.; DRIBBON, M. Outcomes in AAC: Evaluating the effectiveness of a parent training program. **Augmentative and Alternative Communication**, 14 (2), 1998, pp.59-70.

BUENO,J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v;.3, n.5, pp7-27, set,1999.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** . Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CANCLINI, Nestor García. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. Em: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, pp. 183-208.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva com os pingos nos “Is”** Mediação, 2004.

CASSIN. B. Identidade e Catástrofe ou como o Cisne se torna Elefante. **La Nef. Nouvelle Série**. nº 4., 1981.

CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. & BELFIORE – WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto III: o Mundo Fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO,E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget – Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

COLE, M. **Cultural Psychology: A Once and Future Discipline**. Cambridge: The Belknap press of Harvard University Press, 1998 (a).

COLE, M. Culture in Development. Em : M. Woodhead; D. Faulkner & k. Littleton (Orgs.), **Cultural Words of Early Childhood**. London and New York : Routledge, 1998 (b), pp.11-33.

CORREA,S.; CORREA P. Acessibilidade e desenho universal. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.301-322.

CUNHA, A. C. B. **Promovendo a Aquisição de linguagem Funcional em Criança Deficiente Visual: Os efeitos de treinamento de Mãe em Procedimentos de Ensino Naturalístico**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pós – Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UERJ, 1996.

CUNHA , M. F ; NUNES, L. R.. **O uso da comunicação alternativa e ampliada e as possibilidades de interação com seus pares: brincar, comunicar e interagir**. Anais em CD-ROM da X Reunião do ENDIPE, vol. 10. Rio de Janeiro, junho de 2000.

CUMLEY, G. ; JONES, R. Persons with Primary Speech, Language and Motor impairments. Em D.R. Beukelman & P.Mirenda (Eds), **Augmentative and Alternative Communication Interventions**. (pp.229-251).Baltimore: Paul Brookes.

DANELON, M.C.T.M. ; MÜLLER, T.M.P. Atitude e Percepção de Pais e Profissionais. Em: L. R, Nunes; J. R, Ferreira; E. G, Mendes e R Glat. Análise Crítica das Teses e Dissertações sobre Educação Especial nas Áreas de Educação e Psicologia. **Relatório de Pesquisa**, CNPq, 2001.

DANNA, M. F; MATOS, M. A. **Ensinando Observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1986.

DELAGRACIA, J.D. MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas para não falantes em situação familiar. Em: J.D.Delagracia. O desenvolvimento de um protocolo de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar. Dissertação de mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2007.

DELIBERATO, ALVES. Habilidades Expressivas de um Aluno Não Falante com Diferentes Interlocutores. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.137-142.

DELIBERATO, D.; GUARDA, N.S. construção de Histórias pelos Símbolos Gráficos do "P.C.S." por um Aluno com paralisia Cerebral. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.

GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 261-273.

DELIBERATO, D.; SILVA, A.N. Habilidades Expressivas de Alunos Não-Falantes no Reconto de Histórias. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 66-76.

DIAZ,R.M.; NEAL,C.J.;AMAYA-WILLIANS.Origem social da auto-regulação.Em: Luis C. Moll. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

DOWNING, J. E. Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: supporting communication. **Augmentative and Alternative Communication**, 21 (2), pp. 132-148, 2005.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e futuro.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUNN, L.M.; PADILLA, E. R.; LUGO, D.E.; DUNN, L.M.. **Manuel Del Examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test)** .Publicado por American Guidance Service, Publishers Building, Circle Pines, Minnesota 55014-1796, EE.UU. , 1981.

ECHETA, G.; MARTÍN, E. Interação Social e Aprendizagem. Em: César Coll, Jesus Palácios & Álvaro Marquesi (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais.** V.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EZZY, D. **Qualitative analysis.** Londres: Routledge, 2002.

FAGUNDES, A. J. **Descrição, definição e registro de comportamento.** S. Paulo: EDICON, 1992.

FARHAT, M.B. Histórico da implantação do serviço de comunicação aLternativa na fundação catarinense de Educação Especial. Em: NUNES, L. ;PELOSI, M.; GOMES, M.(Orgs) **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP,2007.

FERREIRA, J. R. Integração/ Inclusão. Em: Leila Regina de Oliveira de Paula Nunes, Júlio Romero Ferreira, Enicéia Gonçalves Mendes e Rosana Glat. Análise Crítica das Teses e Dissertações sobre Educação Especial nas Áreas de Educação e Psicologia. **Relatório de Pesquisa,** CNPq.,2001.

FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença: a Educação do Portador de Deficiência.** Piracicaba: Unimep, 1993.

FERREIRA, J.R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. Em: S.Omote (Org). **Inclusão** : intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, pp.11-35

FONTES, R.S.; PLETSCH, M.D.; BRAUN, P. e GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Em: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Revista Paulista de Educação Física**. Disponível em: www.usp.br.eef.rpef_sup 14 2001_v.15 s 4 p 15 pdfv.pdf . Acesso em: novembro de 2006

GANDIM,L.A. e HIPOLYTO,A.M. **Dilemas do nosso tempo**: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. Currículo sem fronteiras,n.2,pp.5-23,jul/dez,2003.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIVIGI, R.C.N. A mediação fonoaudiológica na interlocução entre pais e filhos com dificuldade de linguagem e comunicação. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: Relatos de pesquisa e experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.287-297.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: Uma Reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. Em: Glennen, S. L. e. DeCoste, D. (Eds). **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego, Singular. pp. 3-20, 1997.

GOMES, M.R. **Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: Subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla**, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

GÓMEZ, J. M. **Exclusão e Cidadania**. Notas de palestra. Auditório do Mestrado em Educação. UERJ, Em 04/12/2000.

GRUNSPUN, H. **Distúrbios Psiquiátricos da Criança**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu,1970.

GUEDES,T.R. **A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação: percepções, atitudes e interações**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,2008.

GURALNICK, M. J. **Early Childhood Inclusion: Focus on Change**. Baltimore: Paul Brookes, 2001.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Developmental Niche: a Theoretical Framework for Analyzing the Household Production of Health. **Social Science and Medicine**, 38(2), 1994, pp. 219-226.

HEHARNER, B. **Blissymbols for use**. 4th ed, Ontário: Blissymbolics Communication Institute, 1980.

HEKAVEI, T.; OLIVEIRA, J.P. Evoluções Motoras e lingüísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva das mães. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 15(1), 2009, p.31-44.

HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IACONO, T.; CARTER, M.; HOOK, J. Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, 14 (2), pp.102- 114, 1998.

JAKUBOVICZ, R.; MEINBERG, R.C. **Introdução à afasia: Elementos para o diagnóstico e terapia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1992.

JOHNSON, R. **The picture communication symbols**. Solana Beach, CA: Mayer Johnson, 1981

KADZIN, A. E. **Single-case Research Designs**. New York: Oxford University Press, 1982.

KAISER, A.; HEMMETER, M. L.; HESTER, P. The Facilitative Effects of Input on Children's Language Development: Contributions from Studies of Enhanced Milieu Teaching. Em L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds). **Communication and Language Acquisition: Discoveries from Atypical Development**. Baltimore: Paul Brookes, 1997, pp.267- 294.

KIERNAN, C.; REID, B. **Escala de Comunicação Pré – verbal (ECPV)**. (Tradução impressa por DSOIP), 1988.

KELLER, H. Diferentes Caminhos de Socialização até a Adolescência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 8 (1/2), 1998, pp. 1- 14.

KRAMER, S.; PEREIRA, A. B. C.; Oswald, M. L.M. B.; ASSIS, R. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1993.

LACERDA, S. M. **Interação entre familiares e usuários de comunicação alternativa: padrões de comunicação e efeitos de um programa de treinamento**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

LAMÔNICA, D. A. C.; CALDANA, M.L. Uso da comunicação alternativa para a reabilitação de afásico: relato de caso. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.95-106.

LEANDRO, P. Viabilização da comunicação suplementar e/ou alternativa no atendimento fisioterápico. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007.

LEITÃO, R.E.A. **Paralisia Cerebral: Diagnóstico, Terapia, Reabilitação**. Rio de Janeiro: Ateneu, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. Em: L.S. Vigotskii, A.R. Luria & A.N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, pp. 59 – 84.

LIFTER, K ; BLOOM, L. Intentionality and the Role of Play in the Transition to Language. Em A.M. Weterby, S. Warren & J.Reichle (Eds). **Transitions in Prelinguistic Communication**. Baltimore: Paul Brookes, 1998. pp.161-195.

LIGHT, J; DRAGER, K. AAC Technologies for young children with complex communication needs: state of de science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, 23 (3), 204-216, 2007

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 1997.

LORENZATTO, L. **O desenvolvimento da auto-regulação em crianças de dois anos em um contexto estruturado**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LUND, S.K. e LIGHT, J. Long-term Outcomes for Individuals Who use Augmentative and Alternative Communication: Part II – Communicative Interaction. **Augmentative and Alternative Communication**. 23(1) pp 1-15 , 2007.

MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; DUDUCHI, M. ; GONÇALVES, M. J. Análises de Desempenho de Usuários de Sistemas Computadorizados de Comunicação Alternativa: Implicações Metodológicas e Éticas. Em: Fernando César Capovilla, Maria de Jesus Gonçalves & Elizeu Coutinho de Macedo (org.). **Tecnologia em (Re) habilitação Cognitiva: Uma Perspectiva Multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, 1998.

MAHARAJ,S. **Pictogram ideogram communication**. Canadá: The George Reed Foundation for the handicapped, 1980.

MARTIN, J. A. Personal and Interpersonal Components of Responsiveness. Em: Bornstein, M.H.(editor). **Maternal Responsiveness: Characteristics and Consequences**. San Francisco. London: Jossey- Bass Inc., Publishers.1989, pp.5-13 .

MARTINS, C.C. Comunicação segundo o conceito Castillo Morales: um estudo de caso. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**.Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007.

MAZZOTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MCCORD, M.S. ; SOTO, G. Perceptions of AAC: An Ethnographic Investigation of Mexican-American Families. **Augmentative and Alternative Communication**. 2004, 20(4), pp.209-227.

MCCORMICK, L. Review of Normal Language Acquisition. Em: L. McCormick & R. Schiefelbusch (Eds). **Early language Intervention: An Introduction**. Columbus: Charles E. Merrill, 1984, pp. 36-88.

MCCORMICK, L.; SCHIEFELBUSH, R. An Introduction to Language Intervention. Em: L. McCormick ; R. Schiefelbusch (Eds). **Early Language Intervention: An Introduction**Columbus: Charles E. Merrill, 1984, pp. 2-33.

MENDES, E.G. Perspectivos para a construção da escola inclusive no Brasil. Em: M.S. Palhares; S. Marins. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002, pp.61-86.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. Integração/inclusão: o que revelam teses e dissertações em educação e psicologia. Em: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org). **Inclusão educacional: Pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, pp.98-149.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Necessidades educacionais especiais" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67>, visitado em 27/3/2007.

MIRANDA, L. M.; RIBEIRO, O.O.P.; SILVA, D. P. **Da abordagem precoce ao enfoque pedagógico de alto risco e paralisia cerebral, nos caminhos da educação infantil.** (Monografia de especialização em Psicopedagogia Diferencial, Diferenças na Aprendizagem). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.

MONTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: Sadao Omote (org). **Intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004, pp.113-143.

MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Orgs.) **Joint Attention: Its Origins and Role in Development.** Hillsdale, NJ e Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1995.

NICOLAU, M. **A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática.** São Paulo: Ática, 1986.

NOGUEIRA, D.S. **Aspectos do Desenvolvimento Comunicativo e Simbólico de Bebês de Mães Adolescentes e de Mães Adultas.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press., 1996

NUNES, D. O uso de Sistema Comunicação Alternativo em Criança Autista: A Família como Agente de Intervenção. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007, pp. 82-94.

NUNES, D.R.; NUNES, L.R. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. Em. Nunes, L. R. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya. 2003, pp. 125-141.

NUNES, D.R.; NUNES, L.R.; FACION, J.R.; CUNHA, M. ; SILVA, A.; BARBOSA, L.; LIMA, L. Developing communication in autistic children. **Proceedings of 10th. Biennial convention of the international society for alternative and augmentative communication,** Odense, Denmark, agosto, 2002.

NUNES, D. R. P. **Efeitos dos Procedimentos Naturalísticos no Processo de Aquisição de Linguagem Através de Sistema Pictográfico de Comunicação em Criança Autista.** (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, D.R.P. **Enhancing the use of augmentative communication systems of children with autism through caregiver-implemented naturalistic teaching strategies.** (Tese de Doutorado). Flórida: College of Education. Florida State University, 2005.

NUNES, L. R. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. Em: Nunes, L. R. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya. 2003, pp. 1-13.

NUNES, L. R.. **Linguagem e Comunicação Alternativa: Uma Introdução. Em: L. R. Nunes, Linguagem e Comunicação Alternativa.** Tese apresentada e aprovada no concurso para professor titular em Educação Especial da Faculdade de Educação da UERJ, 2002, pp.5 -17.

NUNES, L. R.; NUNES, D.R.P. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.19-32.

NUNES, L.R.; TUBAGI, S; CAMELO, R.C.R.; MAGALHÃES, A.P.; ALMEIDA, F; PAULA, K. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de comunicação alternativa. Em: Nunes, L. R. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya. 2003, pp. 143-169.

NUNES, L. R.; CAPOVILLA, F.; NUNES, D.; ARAÚJO, I.; NOGUEIRA, D.; PASSOS, M.; BERNAT, A.; VALÉRIO, T.; MAGALHÃES, A.; MADEIRA, S., SILVEIRA, E. ; PAULA, K. **Avaliação da comunicação e do desempenho lingüístico em portadores de paralisia cerebral com sistemas computadorizados.** Relatório final de pesquisa submetida ao CNPq (Processo n.523.142/94-3), 1997.

NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; GLAT, R.. Análise Crítica das Teses e Dissertações sobre Educação Especial nas Áreas de Educação e Psicologia. **Relatório de Pesquisa,** CNPq, 2001.

NUNES, L.R. **Procedimentos do Ensino Incidental para Desenvolver Comunicação Alternativa com o Uso de Sistemas Computadorizados em Portadores de Deficiência Múltipla.** Projeto de pesquisa em andamento. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

NUNES, L. R. Métodos Naturalísticos para o Ensino de Linguagem Funcional em Indivíduos com Necessidades Especiais. Em: E. S. Alencar (Org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

NUNES, L. R.; TUBAGI, S.; CAMELO, R. C R. ; MAGALHÃES, A. P.; ALMEIDA, F.;

PAULA, K. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de comunicação alternativa. Em L.R. Nunes (Org), **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais** Rio de Janeiro: Dunya, 2003, pp. 143-169.

NUNES, L.R.O.P.; CUNHA, M.; SILVA, A.; BARBOSA, L.; NUNES, D. Comunicação Alternativa e Autismo: Isto dá Samba? Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.168-180.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: Maria Cristina Marquezine et al. (org). **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003, pp.33- 43.

OLIVEIRA, F. G. **Comunicação Alternativa e Afasia: Isso Dá Liga!** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. Em: José Antônio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner & Marta Kohl de Oliveira. **Piaget – Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. M .N. S.(2003). **Efeitos da Comunicação Alternativa para Alunos com Múltiplas Deficiências em Ambiente Escolar.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, M.M.N.S.; NUNES, L.R.D.P. Efeitos da Comunicação Alternativa em Alunos com Deficiência Múltipla em Ambiente Escolar. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 181-193.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, V.; CHUN, R.Y.S. Comunicação e inclusão através da dança sobre rodas. Em: NUNES, L. PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007.

OLIVEIRA, V.M. **Ruptura Epistemológica e Psicologia: A importância do olhar fluido.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

OLSSON, C. Dyadic interaction with a child with multiple disabilities: A system theory perspective on communication. **Augmentative and Alternative Communication**, 20 (4), pp.228-242, 2004.

OMAR, A. S. LEITE, N. Aquisição de Habilidades com o Uso de Sistemas Tutores Inteligentes. Em: F. C. C., M. J. G.; E. C. M. (org.). **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva: Uma Perspectiva Multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC, 1998.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: Sadao Omote (org). **Intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, pp.1-9.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. Em: M.C. Marquesine; M.A. Almeida; E.D.O.Tanaka (Orgs).**Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001, pp.45-52.

ORRÚ, S.E. O Desenvolvimento da linguagem e a Construção de Significados em Crianças com Autismo. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 318-326.

PAUL, L. Programming Peer Support for Functional Language. Em: J. Warren & A.K. Rogers- Warren. **Teaching Functional Language**. Baltimore: University Park Press, 1985, pp.291-307.

PAULA, K. M. P. **Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistema de comunicação alternativa e do ensino naturalístico**. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

PAULA, K.M.P, ENUMO, S.R.F.;TURINI, F.A. A Implementação de um Sistema de Comunicação Alternativa para Criança com Deficiência Mental Severa. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.143-147.

PAULA, K.M.P. & ENUMO, S.R.F. Avaliação Cognitiva Assistida em Crianças na Situação de Intervenção com Sistemas de CAA. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.148-159.

PAULA, K.P.; NUNES,L.R. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. . Em Nunes, L. R. (Org), **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya. pp. 93-109, 2003.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades**

educacionais especiais. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI, M.B.; ALMEIDA, R.B.F.; SILVA, E.A.R.; JANEIRO, G.S.T.L.B.; SILVA, M.M.A.C.; BASTOS, R.M.T.; BASTOS, S.L.E.R.; MARTINS, T.L.R.; SILVA, V.L.F. O Trabalho da Comunicação Alternativa na APAE de Niterói: uma Estratégia de Formação em Serviço. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 232-242.

PELOSI, M.B.; NUNES, L.R.D.O.P.. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações nas áreas de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v.15, n.1, Unesp, Marília: ABPEE, 2009, p.141-154.

PELOSI, M.B.; SOUZA, V.L.V.; SCHREIBER, A.H.; DAN, C.Y. Adaptação de Livros de Histórias: Recurso de Imersão nos Símbolos. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp.243-247.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Em: S.G.Pimenta, E.Ghedin, M.A.S.Franco(Orgs). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006, pp.25-64.

PIRES, S.C.F.; LIMONGI, S.C.O. A Família no Trabalho de Indicação e Desenvolvimento do Uso de CSA: Caso Clínico. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007, pp. 313- 317.

PLETCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PONTE, M. N.; OLIVEIRA, J. R.; LUPI, D.; GUARINI, M.; BASIL, C.; CERES, R.; CALDERÓN, L.; GONZALEZ, V.; CERNUZZI, L.; RODRIGUEZ, N.; AZEVEDO, L. Mobilidade alternativa no desenvolvimento social e cognitivo de crianças com paralisia cerebral: uma experiência de cooperação internacional. Em: Fernando César Capovilla, Maria de Jesus Gonçalves & Elizeu Coutinho de Macedo (org.). **Tecnologia em (re) habilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar.** São Paulo: EDUNISC, 1998.

RAMALHO, P. Dewey, o grande educador americano. **Nova Escola.** São Paulo: Fundação Victor Civita - Abril. Jan-fev., 2003, p.24.

REICHLE, J.; MIRENDA, P.; LOCKE, P.; PICHÉ, L.; JOHNSTON, S. Beginning augmentative communication systems. Em S.Warren ; J. Reichle (Eds) , **Causes and Effects in communication and language intervention.** Baltimore: Paul Brookes, 1992, pp.131-156.

REILY, L. Sistemas de comunicação suplementar e alternativa. Em: L.Reily. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004, pp.67-88.

RIBEIRO, A. M. **O educador de creche como provedor de condições para integração de crianças com necessidades educativas especiais em ambiente de creche**. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1997.

ROCHAT, P.; STRIANO, T. Social-cognitive development in the first year. Em: P.Rochat (Orgs.) **Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life**. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum, 1999, pp.3-34.

ROGOFF, B. ; CHAVAJAY, P. What's become of research on the cultural basis of cognitive development? **American Psychologist**, 50 (10), 1995, pp. 859- 877.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Virar gente: reflexões sobre o desenvolvimento humano. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitória, A. Gosuen, A. C. Chaguri. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001, pp.34-37.

SAMESHIMA, F.S. ; DELIBERATO, D. Habilidades Comunicativas utilizadas por um Grupo de Alunos Não-Falantes durante Atividade de Jogo. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 118-122.

SANTOS, M.P. A prática da educação para a inclusão. In: Maria Cristina Marquezine et al. (org). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, pp.15- 22.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SEABRA, K. C.; SEIDL DE MOURA, M.L. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicologia em estudo**, Maringá. V.10, n.1, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100010&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 16 de abril de 2007. Pré-publicação.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Falando de... Integração**. Rio de Janeiro, 2002.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

SEIDL DE MOURA, M. L. **Interações iniciais e seu papel no desenvolvimento: Uma contribuição ao estudo da gênese da atividade mediada.** Tese apresentada como um dos requisitos em concurso para provimento da vaga de professor titular. Instituto de Psicologia, UERJ, 1999.

SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Desenvolvimento e contexto sócio - cultural: a gênese da atividade mediada nas interações mãe - bebê. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (2), 2000, pp.245-256.

SEVCIK, R. A.; ROMSKI, M. A Comprehension and language acquisition: Evidences from youth with severe cognitive disabilities. Em L. B. Adamson & M.A. Romski(Eds). **Communication and Language acquisition: discoveries from atypical development.** Baltimore: Paul Brookes, 1997, pp.187-202.

SILVA, A.P. **Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação.** Dissertação de mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005

SILVA, S.M.M.; BALDRIGHI, S.E.Z.M. ; LAMÔNICA, D.A.C. Aplicação de Procedimentos de Comunicação Alternativa na Escola Especial para Indivíduo com Paralisia Cerebral Não Falante: Estudo de Caso. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007, pp.327-336.

SNYDER-MCLEAM, L.; SOLOMONSON, B.; MCLEAN, J.; SACK, S. Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom. **Seminars in Speech and Language**, 5, local: University of Kansas Parsons Kansas, 1984, pp. 213-228.

SOUZA, C.C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, V.L.V. **Caracterização da comunicação alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, V. L. V.; NUNES, L. R. Caracterização da comunicação alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. Em Nunes, L. R. (Org), **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya. pp. 77-92, 2003.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs). **Inclusão – uma guia para educadores.** Porto

Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. C.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

THERBORN, Göran. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des) igualdades. Em: Pablo Gentili, (org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TUDGE, J.. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. Em: Luis C. Moll. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução por: Edilson Alkimim Cunha. Brasília: CORDE, 54p, 1994.

VALLE, Lílian do. **A educação como enigma e como atividade prático – poiética** : implicações para o ensino da Filosofia da Educação. Texto utilizado para reflexão em sala de aula. Rio de Janeiro, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VON TETZCHNER , S. **Conferência proferida no III Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**. S. Paulo, maio de 1997.

VON TETZCHENER,S.; BREKKE, K. M.; SJØTHUN, B.; GRINDHEIM,E. constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. **Augmentative and Alternative Communication**. 21 (2), 82-100, 2005.

VON TETZCHENER,S.; MARTINSEN,H. . **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

VON TETZCHENER,S.; MARTINSEN,H. . Words and strategies: communicating with young children who use aided language. Em: E.M. Von Tetzchener; M.H.Jensen (Eds), **Augmentative and alternative communication: European perspectives**, San Diego: Singular, 1996, pp.65-88

VON TETZCHENER, S.; PANHAN,H; GONÇALVES,M.J.; CAPOVILLA,F.C.; NUNES,L.R.;SENNYEY,A. **Comunicação alternativa e ampliada no Brasil: AAC in Brazil: an historical account.** Manuscrito não publicado. 1999.

WALTER, C.C.F.; ALMEIDA, M.A. Aplicação do Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada no Contexto Familiar de pessoas com Autismo. Em: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 194-206.

WARREN, S.F. Enhancing communication and language development with milieu teaching procedures. Em: E.Cipani (Ed.). **A guide to developing language competence in preschool children with severe and moderate handicaps.** Springfield: Charles S.Thomas, 1991, pp.68-91.

WARREN, S; KAISER, A.. Incidental language teaching: a critical review. **Journal of speech and hearing disorders**, 51, 1988, pp.291-299.

WARREN, S. F.; ROGERS-WARREN, A. K.. Teaching functional language: An introduction. Em:____. **Teaching functional language: generalization and maintenance of language skills.** Baltimore: University Park Press, 1985.

WARREN, S. ; YODER,P.) Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. Em A.M. Weterby, S. Warren & J.Reichle (Eds), **Transitions in prelinguistic communication.** Baltimore: Paul Brookes, 1998, pp.365-384.

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da Comunicação Humana:** Um estudo dos padrões, Patologias e Paradoxos da Interação. São Paulo: Cultrix, 1967.

WHETERBY, A.; REICHLE, J.; PIERCE, P. The transition to symbolic communication. Em: A. M. Wheterby, S. Warren ; J. Reichle (Eds), **Transition in prelinguistic communication.** Baltimore: Paul Brookes, 1998, pp. 197-229.