



Interação do aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores

Interaction of a cerebral palsy student without speech before different interlocutors

Débora Deliberato

Vanessa Aparecida Alves Santos

Universidade Estadual Paulista | Marília

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a interação de um aluno com paralisia cerebral frente a diferentes interlocutores em situação de jogo. Participaram deste estudo um aluno com paralisia cerebral e dois interlocutores: a mãe e a professora. A atividade realizada durante este estudo foi um jogo. Todos os procedimentos foram filmados e registrados. A partir de uma análise qualitativa das transcrições foi possível estabelecer as seguintes categorias: interação inicial, desenvolvimento do jogo, vida pessoa, programa de TV, esporte, finalização do jogo, utilização da pasta de comunicação. Os resultados apontaram que os interlocutores foram mediadores para o uso de recursos suplementares e alternativos de comunicação com o aluno com deficiência sem oralidade.

Palavras-chave: Educação especial. Sistema de comunicação suplementar e alternativo. Inclusão.

Abstract

The objective of this study was to analyze the interaction of a cerebral palsy student without speech before to different interlocutors during a game. A cerebral palsy student and two interlocutors: the mother and the teacher participated in this study. The activity performed during this study was a game. All procedures were shot and recorded. From a qualitative analysis of the transcripts the following categories were established: initial interaction, development of the game, personal life, TV show, sports, finishing the game, use of communication board. The results showed that the interlocutors were mediators for the use of additional resources and alternative communication with the cerebral palsy student without speech.

Keywords: Special education. Augmentative and alternative communication systems. Inclusion.



1. Introdução

O processo educacional vive nos dias atuais um período transitório. As vertentes educacionais estão caminhando em busca de uma educação para todos, tendo como princípio básico a inclusão. Tal princípio está direcionado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, mas respeitar as diferenças é oportunizar recursos e procedimentos necessários para viabilizar a inclusão social escolar. (PELOSI, 2006).

Viabilizar a permanência do aluno com deficiência na escola regular implica ações direcionadas à escola, ao professor, à família e ao aluno propriamente dito (DELIBERATO, 2005ab; 2007).

Em se tratando do aluno com deficiência sem a oralidade, há necessidade de se pensar em recursos e estratégias comunicativas que possibilitem ampliar os processos interativos com o professor, família e demais interlocutores para favorecer a participação desse aluno em diferentes atividades acadêmicas e sociais. (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007; DELIBERATO, 2008).

Nesse contexto de preocupação, a área da comunicação complementar e alternativa tem como função proporcionar aos alunos com deficiência sem oralidade a possibilidade de adquirir e desenvolver a linguagem e, assim garantir acesso à comunicação e à aprendizagem. Espera-se, porém, que os diferentes interlocutores possam compreender o universo dessas pessoas e, assim, contribuir para sua inserção social. (GLENNEN, 1997; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; NUNES, 2001; DELIBERATO; MANZINI, 2006 DELIBERATO, 2007).

A diversidade de comunicação dos alunos com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores tem sido objeto de preocupação dos pesquisadores da área de comunicação complementar e alternativa.

Estudos como os de Nunes (2001, 2003), Soro-Camats (2003) e Ferm, Ahlsén e Bjorck-Åkesson (2005) indicaram que grande parte das conversas entre interlocutores e usuários de comunicação alternativa centra-se no interlocutor falante, permitindo que ele mesmo tenha controle de toda a situação. Dessa forma, o importante é que sejam ensinadas ao usuário estratégias que permitam que ele expresse o que realmente quer em determinado momento, e, para isso, os recursos comunicativos devem possuir elementos que deem conta de comunicar aquilo que quer.



Nunes (2003), por sua vez, observou em estudos com crianças em idade escolar, que a presença de interlocutores frente a usuários de comunicação alternativa possibilitou o uso de uma série de estratégias comunicativas de forma a compreender as mensagens expressas, além de fazer dele o mediador para a interação.

Soto e Glennen (1997) apontaram, em seus estudos, alguns aspectos com relação à interação entre mães e crianças usuárias de recursos alternativos de comunicação, e destacaram que na maioria das crianças quando na presença de suas mães, o uso do recurso alternativo de comunicação é diminuído. Tal fato, segundo as autoras, estaria ligado à relação muito próxima que as mães possuem com os filhos, permitindo que eles sejam compreendidos sem grandes dificuldades.

Ainda nessa direção Jack, Shores; Denny; Gunter; DeBriere; DePaepe (1996) identificaram em uma de suas pesquisas que quanto maior o grau de intimidade entre interlocutor e usuário de recurso alternativo e suplementar de comunicação, menor é o uso do recurso alternativo e suplementar de comunicação, pois o vínculo estabelecido proporciona um maior entendimento.

Dessa maneira, levando em conta o fato de usuários de recurso suplementar e alternativo de comunicação, quando na presença de pessoas conhecidas, com grau de intimidade considerável, utilizarem forma menos expressiva os recursos alternativos e suplementares de comunicação, se dá ao fato do próprio usuário perceber que, naquele momento, com aquela pessoa, ele pode utilizar-se de variados meios de comunicação e será compreendido (SOTO, 1997; DEL PRETTE; DEL PRETTE 1999; MERWE; ROSE; MORPHOSHO, 2000; REILY, 2004).

Ainda nessa direção, Rothschild; Swaine; Norris (2001), preocupados com os novos rumos do processo educativo, e também em garantir que a inclusão de alunos com deficiência usuários de recursos alternativos e suplementares de comunicação possa ocorrer de maneira tranquila, fizeram um estudo focando alunos com severos distúrbios da comunicação e seus familiares. Os resultados apontaram que os interlocutores na presença de usuários de recurso alternativo e suplementar de comunicação utilizaram uma variedade de estratégias para garantir a comunicação e a interação.

Com relação ao ambiente escolar, estudos envolvendo a temática de interação entre professor/aluno usuário de recursos alternativos de



comunicação e professor/sala de aula, vêm sendo cada vez mais desenvolvidos e discutidos em função do processo que estamos vivendo atualmente, o da inclusão.

Pesquisas como a de Alant (2000, 2001), realizadas em sala de aula, indicaram que o professor como interlocutor, desempenhou um papel interpretativo dos elementos, na maneira que o aluno usuário de recursos de comunicação suplementar e alternativo fez a ligação entre os elementos apresentados. Os resultados indicaram que a professora como mediadora e desempenhando o papel de interlocutor desencadeou uma série de atos comunicativos que acabavam culminando na interação. Com esse estudo, a pesquisadora observou, também, que a professora durante os momentos interativos, utilizou-se da adivinhação para compreender a mensagem que os usuários gostariam de transmitir.

Numa conversa entre usuário de recursos alternativo de comunicação com um interlocutor falante, o comum é que o interlocutor inicie e oriente a conversa, utilizando estratégia simples, pois, ao limitar o tema e o que o usuário pode dizer, facilita a participação do mesmo. (DOWDEN, 1999; SOROCAMATS, 2003).

Para tanto, faz-se necessário o treinamento dos parceiros comunicativos para que o sucesso na aplicação da comunicação suplementar e alternativa, bem como a interação, possa transcorrer de forma satisfatória. Sugere-se, então, que os interlocutores devam ser pessoas que já apresentam ter vínculo com o usuário, garantindo que o aprendizado ocorra da melhor forma (JOHNSON, 1992; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A questão do tempo de espera do interlocutor falante para a resposta da criança com deficiência sem oralidade e a iniciativa pelo diálogo por essas crianças foram discutidas nas pesquisas de Olson (2004).

Nessa direção, Ferm, Ahlsén; Bjorck-Åkesson (2005) discutiram que os interlocutores, em sua maioria, com o propósito de acelerar o processo de interação, acabam tentando adivinhar o que está sendo expresso antes mesmo do usuário terminar de indicar todos os signos que compõem o seu raciocínio.

As pesquisas demonstraram que o interlocutor falante tem que estar atento ao tempo necessário antes de tentar adivinhar ou interpretar aquilo que está sendo transmitido, ou mesmo o fato de fazer uma nova intervenção, tanto



para continuar ou para mudar o rumo da conversa (VON TETZCHNER, 1997; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; VON TETZCHNER, 2003).

Outro aspecto importante, ao se tratar do processo de interação de usuários de comunicação alternativa e seus respectivos interlocutores, é o monópólio da conversa centrado nos interlocutores. (SCHOLSSER; ROTHSCCHILD, 2001).

Diante desse contexto de discussão e com a preocupação de ampliar o conhecimento a respeito do aluno com deficiência sem oralidade, é que o objetivo desse trabalho foi: analisar a interação de um aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores em situação de jogo.

2. Material e método

A pesquisa teve aprovação do comitê de ética com o Parecer nº 402/2005.

Participantes

Foram participantes dessa pesquisa um aluno do gênero masculino com paralisia cerebral com 13 anos de idade e quatro interlocutores (mãe, professora, interlocutor desconhecido com conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa e interlocutor desconhecido sem conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa). Nesse momento, serão apresentados e discutidos os resultados relacionados à interação do aluno com a mãe e professora.

O aluno era cadeirante, frequentava classe especial para deficientes físicos de uma escola estadual do interior de São Paulo, apresentava compreensão de ordens simples e complexas e selecionava as figuras da pasta de comunicação por meio do uso do dedo indicador e direcionamento do olhar. Além da pasta, o aluno utilizava gestos e expressões faciais para a comunicação.

A mãe do aluno tinha 38 anos de idade e trabalhava como diarista duas vezes na semana. Quanto ao uso da pasta de comunicação em casa, a mãe relatou que o aluno usava com mais frequência quando na presença



de pessoas estranhas, pois a família conseguia entendê-lo pelas expressões faciais, movimentos oculares, movimentos de cabeça e algumas vocalizações.

A professora do aluno tinha 39 anos, formada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental, Deficiência Física, Administração Escolar e Orientação Educacional, além de conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa.

As atividades foram desenvolvidas em um Centro de Atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência de uma Universidade Pública do interior de São Paulo.

2.1 Instrumento de pesquisa

2.1.1 Jogo

O jogo foi composto de um dado de cores feito de papel, uma ficha com os temas das perguntas, uma ficha com as tarefas a serem cumpridas, um tabuleiro de percurso feito de madeira com casas em forma de caracol, linha de saída e chegada, e, por último, círculos feitos de material com EVA que representaram os participantes.

As cores presentes no dado também estiveram presentes tanto na ficha de tarefas a serem cumpridas, como na ficha com os temas das perguntas. Cada cor representava uma tarefa a ser realizada pelos participantes. Branco: pula a vez; preto: volta uma casa; amarelo: vá para casa seguinte; laranja: responda a pergunta e ande uma casa; azul: responda a pergunta e permaneça na mesma casa e verde: responda a pergunta e ande duas casas. Os temas das perguntas estiveram presentes nas cores laranja, azul e verde, sendo eles: vida pessoal: cor laranja; programa de TV: cor azul e esporte: cor verde. O jogo foi adaptado seguindo as especificidades motoras do aluno.

2.1.2 Recurso de comunicação suplementar e alternativo

A pasta de comunicação foi uma pasta catálogo com dois furos e com plásticos. As figuras coladas em folhas de cartolina preta, do tamanho de uma folha de sulfite. Essas figuras foram retiradas do Pictures Communication Symbols (P.C.S.) – Programa Boradmaker (JOHNSON, 2004), e possuíam o fundo



branco com as bordas coloridas. Além das figuras, a pasta também continha fotos.

2.1.3 Diário de comunicação

O diário foi confeccionado a partir dos relatos das experiências vivenciadas pelo aluno como: férias e passeios, ou seja, foi uma construção de narrativa de acontecimentos que fizeram parte da vida do aluno. As figuras que compõem o diário de comunicação são também retiradas do Pictures Communication Symbols (P.C.S.) – Programa Boardmaker (JOHNSON, 2004), e seguem a mesma estrutura das figuras utilizadas na pasta de comunicação. O diário, além de possuir as figuras, foi composto, também, por elementos de escrita, ocorrendo, portanto, alternância entre símbolos pictográficos e gráficos. Dessa forma, a escrita proporcionava, sobremaneira, mais uma possibilidade comunicativa.

2.2 Procedimentos de coleta

108

Os procedimentos de coleta de dados foram divididos da seguinte forma:

2.2.1 Observação do aluno participante: foram realizadas observações do aluno participante durante três semanas em situação envolvendo o uso de recursos e procedimentos de Comunicação Suplementar e Alternativa. Através do registro destas observações, foram obtidas informações a respeito do centro de interesse do aluno.

2.2.2 Confeção do jogo: o jogo foi confeccionado e adaptado segundo o centro de interesse do aluno. Após a construção do jogo, o aluno passou pela apreciação de duas pessoas experientes com adaptação de recurso para deficientes físicos, e eles sugeriram que somente o tabuleiro de percurso fosse alterado. Segundo eles, o tabuleiro de percurso deveria ser construído em madeira, com fundo branco, com estímulos para o aluno e que o desenho do percurso fosse feito em cor preta, facilitando, assim, o aspecto visual no momento do jogo.



2.2.3 Sistematização da sequência de trabalho dos interlocutores: A sequência de trabalho dos interlocutores junto ao aluno na atividade do jogo foi sistematizada por meio de um sorteio. Para a realização desse sorteio, os nomes dos interlocutores foram escritos em papéis. Esses papéis foram dobrados, misturados e, depois, retirados. Com o sorteio, chegou – se à seguinte sequência: 1º aluno e mãe; e 2º aluno e professora.

2.2.4 Orientações dadas aos interlocutores: As orientações foram dadas pela pesquisadora a cada um dos interlocutores separadamente. Para que os interlocutores realizassem o jogo com o aluno tiveram que seguir as seguintes orientações:

Os interlocutores deveriam se apresentar ao aluno; os interlocutores juntamente com o aluno, iriam estabelecer as regras do jogo antes mesmo de iniciá-lo; quem iniciava o jogo teria que jogar o dado de cores. Em seguida, o outro participante olhava nas fichas correspondentes a cor que caiu no dado e elaborava a pergunta; o importante no jogo era apenas responder, não importava se a resposta estava certa ou não. O que valia mesmo era a intenção comunicativa dos participantes; venceria o jogo quem chegasse primeiro na linha de chegada do tabuleiro de percurso do jogo, ou então quem estivesse na frente quando esgotado o tempo de 60 minutos; se acontecesse algum imprevisto, como, por exemplo, no momento de jogar o dado caísse no chão, o participante tinha direito de jogar o dado novamente.

2.2.5 Realização do jogo: foi proposto que o jogo acontecesse uma vez por semana em dois encontros de uma hora, sendo filmados, fotografados e registrados na forma de registro contínuo. Para que o jogo ocorresse, os interlocutores receberam, separadamente, orientações da pesquisadora sobre o seu funcionamento.

2.3 Formas de registro

No presente trabalho, utilizou-se, como forma de registro, a tecnologia de vídeo e o registro contínuo das informações de cada dia de coleta, recursos considerados mais adequados diante dos objetivos estabelecidos. A opção de utilizar a filmagem ocorreu em razão das possibilidades de assistir



ao fenômeno observado várias vezes. Fagundes (1983) ressaltou que o uso da filmagem, como recurso de registro, vem sendo cada vez mais utilizado, já que proporciona a descrição de momentos ou situações. Kreppner (2001) destacou o fato de possibilitar a observação repetida do fenômeno, o que faz da tecnologia de vídeo um importante recurso para melhorar o consenso intra e entre os observadores, além disso, permite a reconstrução ativa do material gravado.

2.3.1 Filmadora: foi utilizada uma filmadora Sony posicionada a frente do aluno, permitindo focalizar além do aluno, também o interlocutor. Os interlocutores se posicionaram a frente do aluno. A distância da filmadora em relação aos participantes foi de um metro e doze centímetros, sendo posicionada a uma altura de um metro e seis centímetros.

2.3.2 Registro contínuo: o registro contínuo foi usado nessa pesquisa como uma forma de coletar as informações em tempo real. Esse recurso foi utilizado pela pesquisadora para registrar na forma de descrição de comportamentos, o que acontecia com os participantes durante a atividade do jogo, ou seja, ação e reação do aluno não falante e de todos os interlocutores, levando em conta a sucessão dos fatos. O registro contínuo foi feito pela própria pesquisadora.

2.4 Procedimento de análise

As filmagens envolvendo o aluno com deficiência sem oralidade e os interlocutores em situação de jogo foram transcritas na íntegra, com duração de 60 minutos cada uma. Dessa forma, para a transcrição das filmagens, a pesquisadora assistia às imagens gravadas em vídeo e transformava o que estava vendo em produção escrita. No momento em que a imagem estava sendo transformada na íntegra em produção escrita, as informações do registro contínuo foram agrupadas, complementando, assim, a produção escrita das imagens, de forma a enriquecer o desenvolvimento do trabalho.

A visualização das formas de registro utilizada nesse estudo torna-se clara a partir da seguinte descrição: foram utilizadas duas estratégias para melhor apresentar as informações transcritas: 1ª-Letra Times New Roman em modo Normal nº. 12, cor preta para as informações das filmagens e 2ª-Letra



Times New Roman em modo Normal, nº. 12, cor vermelha para as informações do registro contínuo. Assim, diante de uma análise de conteúdo das transcrições, é que elas foram discutidas dentro de um esquema de categorização das unidades de análise significativas para o objeto de pesquisa. (BARDIN, 1977).

As categorias e subcategorias estabelecidas foram:

Interação inicial: para a representação dessa categoria, ficaram estabelecidos os momentos da interação entre aluno/interlocutor antes do início do jogo, ou seja, comentários, relatos pessoais e estabelecimento das regras do jogo.

Desenvolvimento do jogo: ficaram estabelecidas as situações em que estão presentes as etapas de realização do jogo. Neste sentido, a categoria desenvolvimento do jogo, apresentou as subcategorias: Vida Pessoal, Programa de TV, Esporte e Finalização do jogo.

Subcategoria vida pessoal: referiu-se ao momento do jogo em que os participantes faziam perguntas de ordem pessoal.

Subcategoria programa de TV: essa subcategoria contemplou os momentos em que os participantes faziam perguntas a respeito dos programas de televisão.

Subcategoria esporte: dirigiu-se em caracterizar os momentos em que foram realizadas perguntas a respeito de esporte.

Subcategoria finalização do jogo: referiram-se às trocas comunicativas que indicavam o final do jogo.

Utilização da pasta e do diário de comunicação: para essa categoria foram estabelecidos todos os momentos de interação em que o aluno se comunicou utilizando a pasta de comunicação.

Após o estabelecimento das categorias e subcategorias, o material foi submetido à avaliação de dois juízes com experiência na área. O índice de concordância de percentual obtido foi entre 95,2% e 100%.



3. Resultados e discussão

Seguindo o modelo proposto por De Lemos (1986), a legenda abaixo identifica as respectivas pessoas envolvidas na interação do aluno durante a atividade de jogo. Os interlocutores foram organizados seguindo a ordem estabelecida no momento da transcrição.

Legenda: V: pesquisadora, A: aluno, Interlocutor 1: mãe – M, Interlocutor 2: professora – P.

Os trechos de fala representando os processos interativos do aluno e os interlocutores serão discutidos nas categorias identificadas focalizando cada um dos interlocutores.

Categoria 1: Interação inicial

Interlocutor 1: mãe – M.

Contexto: A. está sentado na cadeira adaptada de frente para M. Entre eles está a mesa adaptada e em cima dela estão: o jogo, a pasta e o diário de comunicação utilizada pelo aluno. Em uma mesa colocada ao lado da mesa adaptada estão as fichas que compõem o jogo. A pesquisadora encontra-se atrás do interlocutor.

Exemplo:

M: A. hoje você vai jogar o jogo comigo. Você já conhece o jogo

A: A olha para M+movimento de cabeça indicando afirmação+sorriso

M: Eu mais ou menos [...] Vamos tirar par o ímpar para ver quem começa?

A: A com o olhar em M sorri+movimento de cabeça indicando afirmação.

M: {M posiciona a sua mão}

A: A olhando para M+sorriso+movimento com a mão esquerda se levantando no ar+indicação dos dedos da mão esquerda.

M: Sete!!!!

A: A direciona o olhar para M+indicação para M com o dedo indicador esquerdo

M: Eu começo? (M; A, 2005).

**Interlocutor 2:** professora – P.

Contexto: A encontra-se sentado em uma cadeira de madeira, do seu lado direito está a professora e em cima da mesa está, o jogo, a pasta e o diário de comunicação do aluno. A pesquisadora encontra-se ao lado do aluno e também da professora.

Exemplo:

P: Vamos fazer assim, quem tirar a cor laranja do dado é quem começa a jogar o jogo. {enquanto falava, pegou o dado e jogou}

A: A presta atenção no que P diz e depois direciona o olhar para o dado +sorriso.

P: Vai [...]

A: A sorrindo, movimenta a pecinha do jogo para a casa seguinte. (P; A, 2005).

Os exemplos envolvendo o aluno e os dois interlocutores, na categoria Interação Inicial mostraram que o aluno em nenhum dos momentos utilizou a pasta de comunicação para se comunicar, e ainda, que a conversa em nenhuma das situações foi iniciada por ele, em função da orientação dada aos interlocutores de direcionar a atividade.

Dessa maneira, a literatura vem explicar tal fato. Estudos como o de Nunes (2001, 2003), Olsson (2004), Soto (1997) e Ferm, Ahlsén; Bjorck-Åkesson (2005) revelaram que grande parte das pessoas usuárias de recursos suplementares e alternativos de comunicação, quando na presença de um interlocutor falante, possuem grandes dificuldades em dar início a um diálogo. Sugere-se, então, que esses indivíduos sejam orientados para tal função, permitindo que eles possam ser vistos como sujeitos atuantes.

Entre os interlocutores, a professora demonstrou um direcionamento maior da atividade, diminuindo as possibilidades de interação inicial. Esse fato pode estar relacionado com o domínio do professor no tipo de atividade selecionada e na forma de comunicação já utilizada com o aluno.

Categoria 2: Desenvolvimento do jogo

Subcategoria: Vida pessoal

Interlocutor 1: mãe – M



Contexto: M olha de um lado para outro e coloca a mão na cabeça e fica olhando para cima. A fica olhando para M+sorriso.

Exemplo:

M: O que você fez ontem na sua casa?

A: A se ajeita na cadeira adaptada+emissão de som: aaa+sorriso+direção de olhar para M+movimento com a mão esquerda se abrindo e fechando no ar+emissão de som: ao ao.

M: Jogou vídeo game?

A: A olhando para M+sorriso+movimento de cabeça indicando afirmação+movimento com a mão indo até a boca+emissão de som: aoa a.

M: Comeu [...]

A: A direciona levemente o olhar para cima+movimento do corpo indo para trás+movimento de cabeça tombando para o seu lado esquerdo+movimento com a mão esquerda indo até os olhos.

M: E dormiu. (M; A, 2005).

114

Com esse exemplar de situação foi possível observar a ausência do uso da pasta de comunicação. O aluno se comunicou perfeitamente por meio dos gestos, expressões faciais e corporais, pois a mãe é capaz de entendê-lo completamente, dispensando a utilização de recurso suplementar e alternativo para apoiar na comunicação. Assim, Soto; Glennen (1997), Scholsser; Rothschild (2001) e Reily (2004) observaram que, na interação entre mães e indivíduos usuários de Comunicação Suplementar e Alternativa, a presença de recurso suplementar e alternativo é dispensável, pois o alto grau de intimidade existente entre mães e filhos, permite que a comunicação e a interação ocorram sem dificuldades.

No trecho exemplificado, o entendimento do interlocutor (a mãe) diante das modalidades expressivas utilizadas permitiu ao aluno o encadeamento de ações ocorridas temporalmente, ou seja, "jogou vídeo game, depois comeu e depois dormiu". A partir desse exemplo seria importante orientações específicas à família, principalmente no que se refere à estrutura linguística das emissões do aluno em questão. (VON TETZCHNER, 1997, 2003).



Interlocutor 2: professora – P

Contexto: P diz a A que é para ele fazer uma pergunta fácil. A direciona olhar para frente+movimento com os braços indo abertos no ar para frente e voltando encolhidos+sorriso+indicação da figura representando mar.

Exemplo:

P: Praia?

A: Olhando para P + sorriso+ afirma com movimento de cabeça. Depois indica com o dedo indicador para P.

P: Se eu já fui na praia?

A: A faz movimento de cabeça afirmando + leve sorriso

P: Já [...] já fui na praia sim

A: A olha para P+movimento com mão indo até a cabeça+sorriso. (P; A, 2005).

O trecho acima revelou que, para se comunicar com a professora, o aluno só utilizou formas gestuais, indicando que a professora, por ser um parceiro comunicativo da rotina, foi capaz de compreendê-lo perfeitamente. Nesse caso, a comunicação não-verbal se apresentou de forma mais expressiva. Isso em decorrência da própria condição de não poder falar, ou ainda, por não sentir necessidade de utilizar de outros mecanismos para se fazer entender, indicando que no momento as modalidades expressivas utilizadas pelo aluno foram suficientes para fazer com que o interlocutor o compreendesse. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, MERWE; ROSE; MORPHOSHO, 2000).

Categoria 2: Desenvolvimento do jogo

Subcategoria: Programa de TV

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M boceja. A sorrindo indica com a cabeça para M. M diz ah sou eu, em seguida coloca a mão no queixo.

Exemplo:

M: Que programa você gosta de assistir na televisão?

A: A sorri+emissão de som: aaa+indicação de figura no diário de comunicação, representando futebol.

M: Jogo.



A: A continua sorrindo+movimento de cabeça indicando afirmação. (M; A, 2005).

Observou-se que o diário de comunicação foi utilizado nesse trecho, o que nos levou a pensar, que, por conta do contexto apresentado indicando que a mãe se encontrava meio sonolenta, a pasta de comunicação foi um meio encontrado pelo aluno em despertar a atenção da mãe. Alant (2000, 2001) e Jack, Shores; Denny; Gunter; DeBriere; DePaepe (1996), em estudos focando alunos não falantes usuários de recursos suplementares e alternativos de comunicação, indicaram que, quando o aluno sem oralidade possui um cognitivo preservado, utiliza o recurso alternativo e suplementar de comunicação como estratégia para despertar a atenção do interlocutor.

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: A indicou uma figura (a foto do ator Schwaneger) na pasta de comunicação+movimento com as mãos fechadas indo para frente em forma de soco.

Exemplo de fala:

P: Se eu vi filme de luta com Schwaneger?

A: A direciona rapidamente o olhar para P+ sorriso+ movimento de afirmação com a cabeça.

P: Eu já vi na TV.

A: A olha para pasta de comunicação + sorriso.

P: Você quer saber qual?

A: A direciona o olhar para frente + sorriso+ movimento com as mãos fechando a pasta.

P: Qual filme ele luta?

A: A direciona o olhar para P e diz hum.

P: Um filme?

A: A faz movimento de afirmação com a cabeça e fica olhando para P + sorriso.

P: Exterminador do Futuro 1 e 2, Um tira no jardim da Infância [...] { enquanto falava, apontou nos dedos}.

A: A com o olhar fixo em P, sorri.



P: Respondi? Está bom?

A: A sorrindo faz movimento de afirmação com a cabeça + sorriso. Em seguida A pega o dado e olha para as casa do tabuleiro do jogo. (P; A, 2005).

O aluno, nesse trecho, utilizou a pasta de comunicação para fazer uma pergunta ao interlocutor. Observou-se, ainda, que a pergunta possuiu certa complexidade. Ele fez a pergunta sobre um ator de cinema. O que acabou acontecendo foi que o interlocutor, ao invés de responder, retornou a pergunta ao aluno, e este foi limitado e responder sim ou não, utilizando a movimentação da cabeça. Nesse sentido é que Johnson (1992), Stainback; Stainback (1999) e Soro-Camats (2003) apontaram em seus estudos a importância do treinamento dos parceiros de comunicação para que ocorra sucesso no momento da comunicação com indivíduos usuários de recursos suplementares e alternativos de comunicação.

Categoria 2 – Desenvolvimento do Jogo

Subcategoria: Esporte

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M pegou e jogou o dado. A fez movimento com a mão esquerda indo até o queixo.

Exemplo:

M: Vai é sobre esporte [...]

A: A direciona o olhar o olhar para o tabuleiro do jogo+indicação de figura.

M: O jogo do Corinthians [...]

A: A direciona o olhar para M+sorriso+emissão de som: ãn ãn+movimento com a mão esquerda se erguendo no ar.

M: Quantos gols ele fez?

A: A com o olhar em M+sorriso, faz movimento de cabeça indicando afirmação.

M: Um!!!!

A: A direciona o olhar para baixo+sorriso+movimento de cabeça indicando afirmação. (M; A, 2005).



Diante do contexto apresentado, foi possível observar que o aluno não sabia o que perguntar. Depois da intervenção do interlocutor, foi que ele resolveu utilizar a pasta indicando uma figura. Embora ele tenha utilizado a pasta de comunicação, ele também fez uso de gestos para garantir um entendimento do interlocutor no momento da interação. Mais uma vez dados da literatura vêm se confirmar. Dowden (1999), Alant (2000, 2001), Rothschild; Swaine; Norris (2001) e Manzini; Deliberato (2004), afirmaram que as possibilidades comunicativas de alunos não falantes são ampliadas quando eles começam a fazer uso de comunicação suplementar e alternativa, uma vez que os recursos suplementares e alternativos favorecem a construção da linguagem, proporcionando a recepção e emissão dos diferentes estímulos do meio.

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: A jogou o dado; em seguida, sorriu e fez movimento com a mão esquerda subindo e descendo no ar.

Exemplo:

P: Eu que pergunto para você?

A: A faz movimento de afirmação com a cabeça + sorriso+ direção de olhar para P.

P: Com quem o MAC jogou domingo?

A: A permanece olhando para P+ sorriso+ movimento da mão esquerda levando-a na cabeça. Em seguida A fala aaa + movimento de cabeça indicando negação.

P: Não sabe?

A: A sorrindo faz movimento de negação com a cabeça. (P; A, 2005).

O trecho acima abordou um assunto de conhecimento do aluno. Assim, a pergunta feita pelo interlocutor não exigiu do aluno um grau elevado de elaboração, fazendo com que ele utilizasse outras modalidades expressivas para se comunicar e não o uso do recurso suplementar e alternativo de comunicação. Tal fato, ainda, pode ser explicado, pelo grau de intimidade já existente entre ambos. (GLENNEN, 1997).



Categoria 2 – Desenvolvimento do Jogo

Subcategoria: Finalização

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M joga o dado e cai na cor amarela e movimentada a peça do jogo indo para casa seguinte. A abaixa a cabeça, em seguida leva as mãos no rosto.

Exemplo:

M: Eu ganhei o jogo!!!!

A: A sorrindo direciona a cabeça para o seu lado esquerdo e coloca as duas mãos na cabeça. (M; A, 2005).

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: Bate o sinal para o intervalo. A direciona o olhar para V e depois para P. Em seguida V faz sinal de positivo para P.

Exemplo:

P: Olha chegou a hora do lanche, vamos ter que parar. Então vamos ver quem ganhou.

A: A sorrindo direciona o olhar para P e em seguida para o tabuleiro do jogo. Em seguida A aponta para si próprio.

P: Você ganhou por uma casa, por que eu deixei!!!

A: A olhando para P dá uma gargalhada

P: Parabéns você tem sorte!!!{enquanto falava pegou a mão de A e apertou}.

A: A continuou gargalhando e segurando a mão de P. (P; A, 2005).

Os exemplos das trocas comunicativas contemplando os processos interativos do aluno com os diferentes interlocutores, na categoria *desenvolvimento do jogo* e subcategoria *finalização do jogo* indicaram que o aluno, em nenhuma das situações, utilizou a pasta de comunicação para se comunicar, e ainda, que a conversa em todas as situações foi finalizada pelos interlocutores. Estudos revelaram que, numa interação, o interlocutor falante acaba tomando a frente nas tomadas de decisões, como no caso de iniciar ou terminar um diálogo. (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Categoria 3: Utilização da pasta e do diário de comunicação**Interlocutor 1:** mãe – M

Contexto: M jogou o dado e caiu na cor verde, em seguida A direciona o olhar várias vezes para o lado+ movimento com a mão esquerda indo até o queixo.

Exemplo:

M: Vai, é sobre esporte [...]

A: A direciona o olhar para o seu lado esquerdo+movimento de cabeça indo para o seu lado esquerdo+leve sorriso+movimento com a mão esquerda indo até a boca.Em seguida indica a foto de um jogador na pasta+movimento com o dedo indicador esquerdo indo até o seu olho+indicação para M com o dedo indicador esquerdo.

M: Se eu vi ele?

A: A sorrindo levemente faz movimento de cabeça indicando afirmação

M: {M fez movimento de cabeça indicando afirmação}.

A: A direciona o olhar para o seu lado direito+direção de olhar para o tabuleiro do jogo+movimentação da pecinha. Em seguida A pega e joga o dado. (M; A, 2005).

Tendo em vista o contexto que antecede a interação, foi possível observar que o aluno não sabia o que iria perguntar; daí, utilizou a pasta para indicar uma figura. O interlocutor não explorou muito a figura indicada pelo aluno e, em seguida, já fez logo uma contrapergunta, que permitiu ao aluno se limitar em responder sim ou não. A discussão que pode ser apresentada desse trecho vai de encontro ao que Ferm; Ahlsén; Bjorck-Ákesson (2005) e Pelosi (2006) apresentaram em seus estudos. Assim, as necessidades de comunicação apresentadas por crianças usuárias de comunicação alternativa, fizeram com que os interlocutores, em sua maioria, com o propósito de acelerar o processo de interação, acabam tentando adivinhar o que está sendo expresso antes mesmo do usuário terminar de indicar todos os signos que compõem o seu raciocínio, limitando, assim, o tempo de resposta do usuário, bem como a sua forma de expressar.

**Interlocutor 2:** professora – P

Contexto: P joga o dado e cai na cor verde. A fica olhando para P e depois para o dado; em seguida, direciona o olhar para os lados várias vezes + mão esquerda indo até a cabeça.

Exemplo:

P: Vai, você tem que fazer uma pergunta para mim sobre esporte {enquanto falava, puxou a pasta de comunicação para perto de A}

A: A fica olhando para a pasta + movimento com a mão esquerda indo para frente e para trás {enquanto fazia o movimento, P ia folheando a pasta para A}.

P: Aqui?

A: A direciona o olhar para a página da pasta e aponta a figura representando a letra r.

P: R?

A: A olhando ainda para pasta, aponta a letra o.

P: O?

A: A direciona rapidamente o olhar para frente e em seguida fica procurando uma figura para ser indicada.

P: Ronaldo?

A: A faz movimento de cabeça indicando negação + sorriso

P: Rogério?

A: Ainda sorrindo, A faz não com a cabeça+ direção de olhar para pasta {enquanto faz com a cabeça não, procura uma figura na pasta}. (P; A, 2005).

Neste momento, foi possível perceber que o aluno utilizou a pasta de comunicação, pois ele tentou utilizar a escrita como modalidade de expressão, escrevendo o nome de um jogador de futebol. O interlocutor apresentou impaciência e, mesmo antes do aluno terminar de apontar todas as letras que compunham o nome do jogador, ele tentou adivinhar e conseguiu chegar ao nome exato. Percebeu-se, ainda, que o uso da pasta de comunicação no momento apresentado, foi feito pelo aluno, pois seria por meio da pasta que ele conseguira escrever o nome do jogador de futebol. Talvez se, nesse



momento, houvesse a presença de lápis e papel, o próprio aluno poderia tentar escrever o nome do jogador.

Sameshima (2006) descreveu no seu estudo a importância do interlocutor criar oportunidades aos alunos com paralisia cerebral para que eles possam utilizar os recursos de comunicação suplementar e alternativo nos diferentes contextos e atividades. A autora, também, alertou a necessidade de modelos linguísticos que viabilizassem a ampliação das estruturas linguísticas utilizadas pelos alunos por meio de recursos de comunicação suplementar e alternativa.

4. Conclusão

○ trabalho permitiu identificar:

1. O aluno utilizou os recursos suplementares e alternativos de comunicação com os dois interlocutores.

2. Nos momentos de comunicação com os interlocutores, o aluno, primeiramente, fez o uso de gestos, expressões faciais e movimentos corporais para se fazer entender. Quando o entendimento não foi possível, ele recorreu aos recursos suplementares e alternativos de comunicação.

3. O aluno utilizou a pasta de comunicação durante as situações interativas envolvendo o jogo, na maioria das vezes para elaborar as perguntas que fizeram parte do referido jogo.

4. A pasta de comunicação foi utilizada, também, pelo aluno durante a situação de jogo, para a realização de perguntas fora do contexto do jogo.

5. Nas situações interacionais, os interlocutores conseguiram compreender as possibilidades expressivas do aluno, mas não forneciam o modelo linguístico adequado oral ou por meio das figuras.



Referências

ALANT, Erna. Training teachers to interact with AAC users in the classroom. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 2, n. 6, p. 5-7, ago. 2000.

_____. Communication an interaction using AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 3, n. 7, p. 10-15, jun. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Pereira; DEL PRETTE, Almir **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELIBERATO, Débora Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008.

_____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

_____. Speech and language therapy in the school: Resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: TETZCHNER, Stephen Von; GONÇALVES, Maria de Jesus. **Theoretical and methodological issues in research on augmentative and alternative communication**. Canadá: ISAAC, 2005.

_____. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. In: PINHO, Sheila Zambelo; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. **Núcleo de ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, Katia Flores; LAMÔNICA, Dionisia Aparecida Cusin; BEVILACQUA, Maria Cecília. **O Processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

DOWDEN, Pat. Augmentative and alternative communication decision making for children with severely unintelligible speech. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 15, p. 48-59, set. 1999.



FAGUNDES, Antonio Jayro Motta. Técnicas de observação direta e registro de comportamento. In: _____. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1983.

FERM, Ulrika; AHLSEN, Elisabeth; BJORCK-AKESSON, Eva. Conversational topics between a child with complex communication needs and her caregiver at mealtime. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 20, n. 1, p. 19-40, mar. 2005.

GLENNEN, Sharon. Augmentative an alternative communication assessment strategies. In: GLENNEN, Sharon; DE COSTE, Denise (Eds.). **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997.

JACK, Sarah Lith.; SHORES, Ruth Everlly; DENNY, Raylle Kent.; GUNTER, Paul Lefth.; DeBRIERE, Thabat.; DePAEPE, Pitter. An analysis of the relationship of teacher's reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. **Journal of Behavioral Education**, n. 6, p. 67-68, 1996.

JOHNSON, Roxanna Mayer. **The picture communication symbols**. Book II. Solana Beach: Mayer Johnson, 1992.

_____. **Boardmaker**: the picture communication symbols libraries on disk. Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

KREPPNER, Kurt. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-107, 2001.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Retrospectiva: interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista Delta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. (Fascículo 2).

_____. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2007. (Fascículo 4).

MERWE, Elvira Villary; ROSE, July Anne.; MORPHOSHO, Mairy. Transdisciplinary intervention for people with severe disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 2, n. 6, p. 78-80, ago. 2000.



NUNES, Leila Regina D' Oliveira de Paula. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elisa Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001.

_____. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (Org.). **Comunicação alternativa** – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLSSON, Cecilia. Dyadic interaction with a child with a child with multiple disabilities: a system theory perspective on communication. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 20, p. 228-239, dez. 2004.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Por uma escola que ensino e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidades**. Marília: ABPEE, 2006.

REILY, Lúcia Helena. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. In: REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004. (Série Educação Especial, cap. 3).

ROTHSCHILD, Nora; SWAINE, John; NORRIS, Lynne. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults**. Brazil: Workshop, 2001.

SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SCHOLSSER, Ralf.; ROTHSCCHILD, Nora. Augmentative and alternative communication for persons with developmental disorders. **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-9, p. 6CE-17CE, 2001.

SORO-CAMATS, Emili. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, Carme Basil.; SORO-CAMATS, Emili; BULTÓ, Carme Rosell (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Livraria Santos Editora Comp. Ltda, 2003.



SOTO, Glória. Special education attitudes toward AAC: preliminary Survey. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 13, n. 3, p. 186-197, set. 1997.

SOTO, Glória; GLENNEN, Sharon. Introduction to argumentative and alternative communication. In: GLENNEN, Sharon; DE COSTE, Denise (Eds.). **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VON TETZCHNER, Stephen. **Augmentative and alternative**: assessment and intervetion – a function approach, 1997, 52p. (datilografado).

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harold. **Introdução à comunicação alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

VON TETZCHNER, Stephen Enunciados de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem escrita gráfica. In: NUNES, Leila Regina D' Oliveira de Paula (Org.). **Comunicação alternativa** – Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

126

Profa. Dra. Débora Deliberato
Universidade Estadual Paulista | Marília
Faculdade de Filosofia e Ciência
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
E-mail | delibera@marilia.unesp.br

Profa. Ms. Vanessa Aparecida Alves Santos
Universidade Estadual Paulista | Marília
Faculdade de Filosofia e Ciência
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
E-mail | pedagonesa@gmail.com

Recebido 25 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009