

Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas sob as vias do Trabalho em Redes: Construindo Práticas Inclusivas

Bruna Diógenes, Juliana Alcântara, Rafaela dos Santos, Rosana Carla do Nascimento Givigi

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Núcleo de Fonoaudiologia
Universidade Federal de Sergipe

Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, sem número – 49.100-000 – São
Cristóvão/Sergipe/Brasil

brunadiogenes89@hotmail.com; fga.julianalcantara@gmail.com; rafaela.fonoufs@gmail.com;
rosanagivigi@uol.com.br

Resumo: A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área recente, detentora de recursos e estratégias que auxiliam indivíduos com dificuldades severas de comunicação a expressarem-se. O objetivo do trabalho foi estudar o processo de implementação e aperfeiçoamento da CAA, analisando como os mais variados recursos de tecnologia assistiva podem subsidiar a efetividade do processo de inclusão socioeducacional e o desenvolvimento da linguagem. Metodologicamente, a estratégia foi da pesquisa-ação. Foram cinco sujeitos selecionados e a pesquisa baseou-se no tripé atendimentos fonoaudiológicos, família e escola, durante dois anos. O uso das tecnologias assistivas, dentro da perspectiva do trabalho em redes, foi facilitador do processo de aprendizagem dos sujeitos em questão. Conclui-se que o uso da CAA pode contribuir para o processo inclusivo, possibilitando que se tornem sujeitos ativos e engajados no processo de aprendizagem e na sua constituição na/pela linguagem.

Palavras Chaves: Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Ampliada, Inclusão, redes.

Abstract: The Amplified and Alternative Communication (AAC) is a recent area, detainer of resources and strategies that help individuals with severe communication difficulties to express themselves. The aim of this work was to study the process of implementation and improvement of the AAC, analyzing how a wide variety of assistive technology resources can subsidize the effectiveness of the process of social and educational inclusion and the language development. Methodologically, the strategy was action research. Five subjects were selected and the research was based on the trivet speech therapy, family and school for two years. The use of assistive technologies, within the perspective of networking, facilitated the learning process of the subjects in question. We conclude that the use of AAC may contribute to the inclusive process, allowing individuals to become active and engaged subjects in the learning process and its constitution in / through language.

Key word: Assistive Technology, Amplified and Alternative Communication, Inclusion, networks.

1. Introdução

A educação brasileira, acompanhando a tendência internacional, tem implementado políticas educacionais inclusivas. Neste contexto, há aproximadamente uma década, constata-se um grande aumento nas matrículas de alunos, com deficiência, no ensino regular.

Neste panorama, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos. O professor da sala de recurso deve usar a tecnologia assistiva e ensinar a professores da sala comum e familiares. As tecnologias assistivas são os recursos e serviços utilizados para facilitar a vida das pessoas com deficiência. Dentro desta categoria está a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que permite criar novas possibilidades de comunicação ao sujeito não falante.

Tais possibilidades podem ser maximizadas quando alicerçadas em áreas que busquem atrelar seus conhecimentos específicos aos princípios que norteiam a CAA, como é o caso da Fonoaudiologia, que se destaca no estudo da comunicação humana e suas alterações, tendo adentrado nesse novo campo por entendê-lo como importante ferramenta que contempla o sujeito para além do impedimento orgânico, com vistas a potencializá-lo enquanto ser que se comunica.

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

O objetivo do trabalho foi estudar o processo de implementação e aperfeiçoamento da CAA, com vistas a analisar como os mais variados recursos de tecnologia assistiva podem subsidiar a efetividade do processo de inclusão socioeducacional. O trabalho foi sustentado por um tripé que consiste nas práticas clínico-terapêuticas fonoaudiológicas, no trabalho com a família e no trabalho com a escola desses sujeitos, caracterizando-se no trabalho em redes.

2. A Luz Da Teoria

2.1 Tecnologias Assistivas e a Comunicação Alternativa

Os sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) foram criados por profissionais e pessoas com graves problemas de comunicação que idealizaram uma prancha feita a partir de suas necessidades. A CAA é utilizada por indivíduos com dificuldades severas de comunicação [Pelosi 03]. O campo de saber que circunscreve a Comunicação Alternativa e Ampliada é muito recente, e na maioria das vezes alicerçado na objetividade imposta pelas técnicas. De acordo com a American Speech and Hearing Association [ASHA 91, p. 10]:

A CAA é uma área de prática clínica, de pesquisa e educacional para fonoaudiólogos que visam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, padrões de prejuízo e inabilidade de indivíduos com severas desordens expressivas e/ou desordens na compreensão de linguagem. A CAA pode ser necessária para indivíduos que demonstrem prejuízos nos modos de comunicação gestual oral e/ou escrita [...]. Um sistema de comunicação é um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, ajudas, estratégias e técnicas utilizadas pelos indivíduos para aumentar a comunicação.

Considera-se comunicação alternativa quando o sujeito não fala e faz uso de outras estratégias para comunicar-se com o meio; já o termo ampliada é usado quando o indivíduo faz uso de qualquer recurso que amplie sua forma de comunicação, como os sistemas de sinais gráficos, por exemplo, para que sua fala se torne mais clara e completa. Assim, a CAA serve como meio para que o indivíduo possa começar a se comunicar com seus pares de forma eficaz, além de fazer com que a produção de fala seja aumentada [Tetzchner 97].

De acordo com Capovilla [Lamônica & Caldana 07]:

[...] a comunicação alternativa envolve o emprego de atos motores manuais, expressões faciais, código Morse e símbolos gráficos (incluindo a escrita, desenhos, fotografias e gravuras). (...) considerados quanto ao seu grau de iconicidade, ou seja, são definidos quanto ao grau de semelhança física entre

o símbolo e o seu referente, sendo considerados pictográficos, ideográficos ou arbitrários (p. 97).

De acordo com a Health Canada [2009] a CAA é um campo especializado que envolve profissionais da saúde e educadores trabalhando em grupo.

No Brasil os sistemas de CAA foram introduzidos no final da década de 70. Segundo Nunes & Nunes [2007] o emprego da comunicação alternativa iniciou-se no país em São Paulo, no ano de 1978, no contexto de uma escola especial e centro de reabilitação que voltava seu atendimento para os casos de paralisia cerebral sem comprometimento intelectual. O grupo envolvido nessa recente área possui formação diversa e conta com a participação de um grupo ainda pequeno de engenheiros, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e professores. A prática da CAA ocorre especialmente em grandes centros urbanos, nos locais de reabilitação combinados a escolas especiais, e foi há pouco introduzida nas escolas regulares [Pelosi 10].

Segundo Manzini [2009] e Nunes [2009] ainda hoje no Brasil o maior número de estudos em CAA se encontra na Universidade do Rio de Janeiro, pioneira nos estudos na área.

Como ainda há essa concentração, de acordo com Pelosi e Nunes [2009], para que se expanda a área de estudo faz-se necessário que pares mais experientes se unam com profissionais mais inexperientes, tendo-os como seus interlocutores a fim de que usem as ferramentas da CAA a favor dos usuários com que trabalham.

A CAA é englobada por uma área maior chamada de Tecnologias Assistivas, termo traduzido do inglês *Assistive Technology* que se refere, mais especificamente, a recursos e serviços oferecidos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais por consequência de dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação [Pelosi 10].

Por exemplo, o uso de computadores e softwares computacionais no ensino, dando-lhe suporte é uma dessas ferramentas, como descrito no trabalho de Thomaschewski et al. [2012].

Atualmente as técnicas e recursos que possibilitam a implementação da Comunicação Alternativa são extensos, vão desde pranchas artesanais até softwares da mais alta tecnologia que se dividem em pictoriais e linguísticos [Nunes 07].

Dentre os pictoriais destacam-se o *Picture Communication Symbols* ou PCS, o *Pictogram-Ideogram Communication* ou PIC, o *Picsyms* e o *Rebus*. Dentre os linguísticos destacam-se a *Semantografia Bliss*, as *línguas de sinais para surdo*, como a *American Sign Language* e a *língua brasileira de sinais*. No Brasil, os recursos e técnicas mais utilizados são o linguístico Bliss e os pictoriais PCS e PIC.

Segundo Capovilla e Thiers [1998] a semantografia Bliss foi desenvolvida por Charles K. Bliss entre 1942 e 1965, tendo como objetivo desenvolver uma linguagem universal logográfica-semântica. É um sistema formado por 100 sinais básicos que consistem em desenhos lineares pictográficos, ideográficos ou arbitrários e muito esquemáticos. Esses signos podem ser combinados por uma base hieróglifa conceitual para formar palavras novas [Rosell E Basil 03].

De acordo com Rosell e Basil [2003] o vocabulário PCS conta com 30.000 sinais gráficos que representam as palavras e conceitos mais comuns na comunicação cotidiana. Os sinais dividem-se em seis categorias representadas por cores: pessoas e pronomes pessoais, na cor amarela; verbos, na cor verde; termos descritivos, basicamente adjetivos e advérbios, na cor azul; nomes correspondentes a diferentes categorias (lugares, comidas, objetos, animais etc), na cor laranja; termos diversos (artigos, conjunções, preposições, conceitos temporais, letras do alfabeto, números, cores etc), na cor branca; termos sociais, utilizados normalmente nas interações que podem corresponder a palavras ou frases curtas (como “bom dia”, “obrigado” etc), na cor rosa.

As autoras [2003] falam ainda sobre o sistema PIC, afirmando que

a particularidade desses sinais gráficos consiste em desenhos estilizados em branco sobre fundo negro com palavra escrita também em branco. Conta com um vocabulário muito reduzido, 563 pictogramas PIC, o que faz com que, em muitos casos, seja necessário combiná-lo com os sinais gráficos correspondentes a outros sistemas [2003, p. 15].

2.2 Na Perspectiva das Práticas Educacionais Inclusivas

A discussão acima no tocante à CAA também nos permite adentrar no campo voltado à Educação Inclusiva e às práticas escolares. Tendo como base uma perspectiva histórico-cultural, acreditamos ser a

escola um terreno fértil para a formação do sujeito, já que durante as atividades compartilhadas acontecem trocas de experiências culturais significativas, fazendo com que as dimensões culturais e históricas se entrelacem constituindo o funcionamento humano. Sabemos que para que essas trocas ocorram é preciso haver comunicação entre as pessoas, seja ela através da fala ou de formas diferenciadas de comunicação, como gestos, expressões, entre outras.

De acordo com Masini [2008] a inclusão pode ser um processo baseado em um princípio fundamental, onde se destaca a valorização de toda a diversidade humana.

Essa ideia de inclusão remete às práticas educacionais e políticas públicas destinadas a sujeitos com necessidades especiais. Ao longo das últimas décadas, o processo vem ecoando sua proposta a nível mundial e reverberou no Brasil, ganhando força, espaço e repercussão com um fato em especial demarcando o seu peso em nossa sociedade: a obrigatoriedade da presença de todo e qualquer aluno, sejam quais forem suas características e comprometimentos, na escola regular de ensino, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) instituída e regulamentada pelo governo Federal como norteadora do processo educacional brasileiro.

Isto é reafirmado quando o Brasil adere à Declaração de Salamanca [1994], a qual afirma que as instituições de ensino devem se organizar para atender às especificidades de cada indivíduo, considerando as respostas educativas singulares de cada um deles. Tão logo, deve haver uma articulação entre políticas educacionais e políticas sociais, para assegurar a qualidade do ensino e a equidade da educação [Ferreira 07].

No bojo da divulgação em nosso país dos pressupostos da Educação Inclusiva, a partir da década de 1990, ganhou maior visibilidade a luta pelo direito à Educação dos alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves, ou altas habilidades, a partir da demanda para o devido atendimento de suas necessidades educacionais como condição de sucesso na escolarização. [Oliveira 10].

Dentro do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é importante não reduzir o papel da escola à mera socialização. Assim mostra-se importante trazer a função social da escola como referência e desse modo estabelecer a criação

do plano escolar que busque o desenvolvimento de cada aluno de acordo com a meta geral colocada [Ferreira 07].

Para que se construa um sistema verdadeiramente inclusivo, de acordo com Machado [2009] e Montoan [2008], é preciso construir novos paradigmas que busquem diminuir as desigualdades sociais, maximizando a representação da diversidade social na escola, tornando-a espaço referência em democracia e justiça, esquivando-se de preconceitos e de posturas que possam suscitar estigmas indesejados.

Segundo Beyer [2006, p. 81] a inclusão dos alunos com necessidades especiais é um desafio

porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral. [...] É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

Meirieu [2002] aponta para um novo princípio pedagógico, no qual traz a ideia de superação do “fazer”, da simples constituição de saber através da imposição à produção e à compreensão. Desta forma entende-se que a construção de saber se dá por meio da reflexão vivenciada nos processos de interação, de discussão, de contínuas indagações e da promoção de situações que possibilitem o aluno a ressignificar e contextualizar seus conhecimentos diante da construção de novos saberes.

Tais práticas educativas devem primar pela igualdade de oportunidades por parte do alunado, o que não significa dizer que devam vivenciá-las da mesma forma. Por isso, ressaltamos a importância de contemplarmos a singularidade de cada sujeito, sendo de grande valia o reconhecimento, por parte do professor e dos demais profissionais envolvidos, dos diferentes caminhos percorridos por cada um no voo alçado em busca do aprender.

Esses caminhos, diria Meirieu [1998], são caracterizados por poderem ser “mais visuais, auditivos ou motores, funcionam mais por globalização, oposição ou análise de um elemento, são mais ou menos sensíveis à diretividade de uma

situação, às interações entre pares, organizam o tempo ora em pequenas unidades intensivas, ora em períodos longos” (p. 83).

A Tecnologia Assistiva (TA) com seus variados recursos poderá favorecer a comunicação, a adequação postural e mobilidade, o acesso independente ao computador, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, os recursos para cegos e para surdos, órteses e próteses, projetos arquitetônicos de acessibilidade; recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária como alimentação, vestuário e higiene, material e mobiliário escolar modificados. A CAA pode ser importante instrumento de comunicação e inclusão socioeducacional em diversos contextos dos sujeitos, como a escola, pois os inúmeros recursos disponíveis podem ser utilizados para que se expressem e se aproximem da aprendizagem.

Desta forma, o aluno com deficiência tem mais elementos para passar de uma situação de passividade para a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento [Bersch 09].

Para tanto, de acordo com Walter [2010] é necessário que se envolva ainda mais tanto os familiares quanto os professores das classes regulares de ensino nesse processo, oportunizando que se alavanque a inclusão.

2.3 A CAA e o Trabalho em Redes

Entendendo que o desenvolvimento humano é um processo que se dá em ambientes cultural e socialmente organizados, a partir das interações estabelecidas com o outro, assumimos a perspectiva da Rede de Significações nesse estudo, a qual propõe que

[...] o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. [...] Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando [Rosseti-Ferreira et al. 04].

Assim, para que haja uma efetivação das práticas inclusivas através da CAA é necessário não apenas um trabalho dentro do contexto escolar, mas que este esteja imbricado ao contexto clínico e familiar, pois

eles entrecortam-se e influenciam-se mutuamente, produzindo efeitos que potencializam os sujeitos que dela se utilizam.

No trabalho clínico/terapêutico o fonoaudiólogo deve primar pela especificidade do seu fazer, utilizando-se da tecnologia subsidiada pela CAA como ferramenta acessória a favor do lugar que ocupa a linguagem nesse contexto: o lócus central do processo.

Salientamos que o terapeuta não deve se restringir ao tecnicismo em detrimento das dimensões da clínica da linguagem, pois estas são os pilares das suas práticas com os sujeitos com necessidades especiais. Essa prática deve contemplar os diferentes modos de significar de cada paciente, as diferentes estratégias utilizadas no âmbito da comunicação; a importância das práticas discursivas, tendo em vista que a construção e a produção de discursos e sentidos acontecem no ato, devido a não-linearidade cabível a cada processo e relação.

Além do espaço terapêutico, o contexto familiar apresenta sua importância nesse processo. Divergindo da concepção objetiva da família e das práticas fonoaudiológicas que partem do pressuposto de que essa instituição é responsável pela correção dos distúrbios da comunicação, a visão subjetiva, aqui assumida, lança um novo olhar sobre a linguagem e o sujeito, bem como sobre a família, focando os processos interativos, inscrevendo a linguagem como atividade, retirando a culpa conferida às relações familiares acerca dos distúrbios da linguagem.

Desse modo, o fazer aqui proposto não busca culpabilizar as famílias e sim entender a dinâmica familiar. Compreender qual é o lugar ocupado pelo sujeito dentro desse contexto, não pretendendo orientá-las quanto ao que deve ou não ser feito; mas, através da demanda trazida, procurar meios de auxiliar essas famílias a encarar seus problemas e expectativas, conferindo-lhes a possibilidade de uma nova visão sobre os mesmos.

O entrelaçamento desse trabalho em redes (sujeito, família e escola) possibilita a constituição desse sujeito enquanto ativo nos mais variados espaços sociais, permitindo de fato que as práticas inclusivas tornem-se possíveis.

3. Metodologia

3.1 Aporte teórico-metodológico

A pesquisa seguiu os princípios do método qualitativo, pois se propôs a trabalhar com o universo dos significados e o fenômeno, entendido nas transformações dadas pelos sujeitos, e caracterizou-se por constituir um espaço mais profundo das relações e dos processos.

Segundo tal método, pesquisador e sujeito envolvido estabelecem um contato direto, baseado na interação, e a análise feita permite que a subjetividade do sujeito seja considerada, alicerçando-se na crença de que os resultados devem ser compreendidos individualmente.

De acordo com Denzin e Lincoln [2005] a pesquisa qualitativa é um projeto de investigação, mas também é um projeto moral, alegórico e terapêutico. Sendo assim, pode-se ir além e acompanhar os processos. Flick (2008), afirma que tal pesquisa é explicitamente política e tem a pretensão de mudanças do mundo a partir das suas práticas.

A estratégia metodológica utilizada tem sido a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a qual tem como característica fundamental a ideia de espiral auto-reflexiva constituída por ciclos que se sucedem de planejamento, ação, observação e reflexão, pressupondo a integração do sujeito e sua existência, entre o pensar e agir, entre acontecimentos e valores e entre o pesquisador e pesquisado [Barbier 04].

A pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativo-crítica busca ser instrumento de mudança, tem um efeito discursivo em função de uma constante reflexão sobre a ação. Constitui-se como um meio de formação e mudança participativa, na qual há uma nova concepção de pesquisador que busca construir novos conhecimentos ou outras formas de saber. Assim os sujeitos participantes do grupo procuravam atuar em diversos papéis e utilizaram a práxis, ação teoricamente sustentada [Jesus 08].

Na pesquisa-ação, é criada uma situação dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se freqüentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da

pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos [Barbier 07, p. 56].

3.2 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram indicadas pelo Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe, estado do nordeste brasileiro e escolhidos no ano de 2009, de acordo com os seguintes critérios de elegibilidade: nível cognitivo (avaliado segundo a proposta interacionista, que não utiliza testes padronizados, mas recursos lúdicos e específicos da linguagem), disponibilidade de locomoção até o local, disponibilidade de familiares em participar e idade entre 4 a 14 anos.

Seguindo esses preceitos, foram contactadas 13 (treze) famílias para uma entrevista inicial. Destas, 06 (seis) crianças foram selecionadas para participar da pesquisa. Com a desistência de uma criança, devido a dificuldades para o acesso à universidade, foram 05 (cinco) participantes no total.

Em relação ao sexo, 40% são meninos e 60% são meninas. Quanto ao diagnóstico, 80% apresentavam Paralisia Cerebral e 20% (o que corresponde a uma das crianças) possui Deficiência Motora como consequência de deformidade dos membros superiores e inferiores.

À medida que a seleção acontecia, a pesquisa se desenvolvia com o agendamento das sessões, nas quais o contato e a interação com as crianças aconteciam em encontros semanais com o intuito de descobrir formas de comunicação específicas de cada criança para que, posteriormente, pudéssemos implementar de maneira eficaz o programa a que nos propomos. Ressaltamos que esse processo foi executado no primeiro ano da pesquisa e apenas foi relatado para facilitar o entendimento do leitor.

3.3 Apresentação dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são a seguir brevemente apresentados. Apontamos para a importância de analisar o fenômeno em desenvolvimento para que possamos entender o processo em transformação, que se dá em espiral, visto seu caráter de infinita continuidade.

A primeira menina selecionada para participar do grupo foi V. Ela tinha 03 anos de idade sendo a terceira filha, e tinha diagnóstico médico de Paralisia Cerebral Mista Quadriplégica Severa. A princípio não

falava, mas emitia algumas vocalizações. V. teve quatro atendimentos iniciais e neles indicou que o olhar direcionado podia ser sua forma de resposta e seria a primeira das ferramentas de que faríamos uso para o trabalho com a comunicação alternativa. V. reside com os pais e com os dois irmãos em uma casa localizada na cidade de Aracaju/ SE/ Brasil, num bairro pobre, periférico e considerado o mais violento da cidade. V. estudava numa escola regular e privada no mesmo bairro em que mora, a qual é de médio porte e estava no Jardim I. Concomitantemente ao trabalho nessa escola regular a mesma frequentava dois dias na semana a sala de estimulação de outra escola regular.

A segunda criança foi M., com 06 anos, filho único. Tinha o diagnóstico de deficiência motora por consequência de deformidade dos membros superiores e inferiores. M. tem uma deficiência física, não utilizava as mãos, apenas os pés, fazendo destes suas mãos. Não anda, mas locomove-se arrastando-se, utilizando os quadris, o apoio das mãos e o impulso dos pés. Nos primeiros atendimentos, M. aprendeu a explorar mais a sua comunicação e linguagem escrita com os pés por meio do computador com a tela sensível ao toque e com o teclado adaptado. M. vive com sua mãe e seu pai na mesma cidade e bairro da criança anterior e estudava na mesma escola do sujeito anterior, estando na sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

A terceira criança foi Y., um garoto de 07 anos, filho único, que tinha diagnóstico médico de Paralisia Cerebral Espástica Quadriplégica Severa. Quando o conhecemos, vocalizava bastante e tentava desta forma se fazer entender pelo outro. Y. apresentava espasmos severos, não possuía controle dos movimentos corporais e tinha fala ininteligível, por isso iniciamos o trabalho com ele através do piscar de olhos, sendo este hoje o seu principal sinal comunicativo. Y. mora com sua mãe na mesma cidade, num bairro periférico e estudava numa escola pública regular de médio porte (embora na chamada Sala de Estimulação, que na verdade é uma sala da Educação Especial, a qual V. também frequentava). O tipo de atendimento que essa sala oferecia era muito semelhante ao atendimento clínico, visando às questões motoras, e funcionava apenas em 2 dias da semana.

A quarta criança, chamada E., uma menina de 04 anos filha única, tinha Paralisia Cerebral Mista Diplégica Moderada. E. adentrou no grupo em 2010 e nos primeiros encontros apresentava poucas vocalizações e através da interação em setting terapêutico sua estruturação da linguagem ia acontecendo fazendo com que as palavras e frases fossem surgindo. E. reside com os pais na mesma cidade e estudava numa escola privada regular de pequeno porte no mesmo bairro em que residia.

A quinta criança foi E. V., uma garota de 04 anos de idade, filha única que chegou ao nosso espaço com o diagnóstico de Paralisia Cerebral Mista Diplégica Moderada.. Também iniciou em 2010 e desde o início vocalizava bastante, apresentando várias entonações e nos primeiros atendimentos percebemos que ela precisava de experiências e brincadeiras novas para aumentar o seu conteúdo simbólico. Desta forma, a proposta inicial foi de trabalhar com brinquedos elementares para que se constituísse uma relação com as brincadeiras simbólicas. E.V. reside com sua mãe e com seu pai na mesma cidade dos outros sujeitos da pesquisa, também em um bairro periférico. Apesar de termos pensado o processo de escolarização junto aos pais, estes mostraram receio em colocá-la na escola e não foi possível matriculá-la em uma escola.

3.4 Procedimentos

Atendimento Fonoaudiológico

Os atendimentos no *setting* terapêutico aconteceram no Laboratório de Comunicação Alternativa e Ampliada com periodicidade semanal. Cada encontro tinha a duração média de 50 minutos, em horários acordados com as famílias. Os atendimentos contavam com recursos diversos, tais como: brincadeira simbólica, jogos, softwares de computador e materiais de tecnologia de baixo custo. Os atendimentos foram realizados de julho de 2010 a julho de 2011. As diferenças em relação à quantidade de atendimentos se devem a fatores diversos, como o tempo variável que cada um está incluído no grupo e assiduidade das famílias. Para melhor visibilidade do leitor, os dados foram agrupados no Quadro 2.

Casos	Sexo	Idade	Constelação Familiar	Escolaridade	Diagnóstico
V	F	03 anos	Pai, mãe irmã e irmão	Jardim - Educação Infantil/ Sala de Estimulação	Paralisia Cerebral mista, quadriplégica, severa
M.	M	06 anos	Pai e Mãe	Alfabetização	Deficiência Física
Y.	M	07 anos	Mãe	Sala de Estimulação	Paralisia Cerebral espástica, quadriplégica, severa
E.	F	04 anos	Pai e Mãe	Jardim – Educação Infantil	Paralisia Cerebral mista, diplégica, moderada
E.V.	F	04 anos	Pai e Mãe	Não estuda	Paralisia cerebral mista, diplégica, moderada

QUADRO 1. Quadro demonstrativo dos casos apresentados no estudo.

	V.	M.	Y.	E.	E.V.
Número de atendimentos individuais por criança	23	16	30	30	26

QUADRO 2. Quadro demonstrativo dos atendimentos clínicos.

Família

O trabalho aconteceu com a realização de entrevistas individuais, visitas domiciliares e encontros mensais no grupo de pais e todas foram representadas pela figura materna.

Nas primeiras entrevistas o intuito foi conhecer o olhar que a mãe lançava sobre seu filho, como ele era visto dentro do contexto familiar, o que gostava de fazer, com o que gostava de brincar, se convivia com crianças da sua idade, dentre outras questões que surgiam de acordo com o discurso que era produzido pela responsável.

No caso das visitas domiciliares, o anseio era o de conhecer a rotina daquela família, sua constituição, bem como o funcionamento da criança no contexto familiar.

O grupo de pais foi um grande aliado no trabalho. As famílias participaram dos encontros discutindo temas

relevantes e propostos vezes por eles, vezes por nós. Traziam exemplos e experiências por elas vividas e que eram discutidas entre as famílias. O grupo mostrou-se também um lugar reflexivo, permeável a novas formas de significações, onde algumas produções culturais e simbólicas são desconstruídas.

As entrevistas individuais aconteciam conforme a demanda que aparecia no grupo de pais. Já as visitas domiciliares faziam parte do trabalho para que pudéssemos nos aproximar da realidade sócio-cultural, trazendo elementos para a implementação da CAA. O Quadro 3 abaixo mostra a participação de cada família em cada tipo de atividade; em especial, a última coluna mostra a quantas reuniões, do total de 24, cada família compareceu.

Famílias	Visitas domiciliares	Entrevistas	Grupo de Pais
Família de V.	1	4	10
Família de M.	1	1	21
Família de Y	1	0	20
Família de E.	2	2	20
Família de E.V.	1	2	6
Total	6	9	24

QUADRO 3. Quadro demonstrativo do trabalho com as famílias.

A variação dos números nas atividades relacionadas ao trabalho com a família se deve a fatores como: necessidade, tempo que faz parte do grupo e assiduidade.

Escola

Realizamos visitas às escolas dos sujeitos da pesquisa semanalmente para que a Comunicação Alternativa e Ampliada começasse a fazer parte dos vários contextos em que as crianças estão inseridas, sendo um deles a escola. Nestas visitas procuramos fazer junto com a gestão e com os professores da escola a inclusão dos sujeitos da pesquisa. Foram feitas reuniões e encontros individuais, onde discutimos as adaptações do currículo escolar e de materiais utilizados durante as aulas, como caderno, livros e deveres. Além disso, foram feitas observações dentro da sala de aula a fim de ver quais seriam as melhores adaptações e demonstrar o que poderia ser feito para que o conteúdo fosse ensinado. É importante ressaltar que as ações eram desenvolvidas de forma conjunta.

Foram realizadas visitas periódicas às escolas no período de um ano. O Quadro 4 abaixo explicita a quantidade de visitas feitas às mesmas.

	V.	M.	Y.	E.	E.V.
Número de visitas às escolas	19	22	3	27	0

QUADRO 4. Quadro demonstrativo do trabalho na escola

4. Discussão e Resultados

4.1 Atendimento Fonoaudiológico

Baseados em Millan (2003) acreditamos que o termo intervenção pode ser compreendido como uma busca por um desenvolvimento melhor das habilidades dos indivíduos, com vistas às próprias dificuldades. Assim, buscamos trabalhar com as necessidades inerentes a cada um e com as possibilidades que nos

mostraram emergir no *setting* terapêutico, visando à contemplação das particularidades existentes.

As realidades da implementação da CAA de cada criança abaixo discutidas só foram possíveis através da construção da relação terapeuta-paciente mediante a interação estabelecida entre os mesmos dentro do *setting* terapêutico, a partir do processo de significação e produção de sentidos, efeitos dos discursos ali circunscritos.

Cinco crianças constituíram-se em sujeitos da pesquisa, dos quais 80% ao final do trabalho se utilizavam de algum recurso da CAA, seja em fase de andamento com a implementação, seja na fase de aperfeiçoamento. O restante dos sujeitos, 20%, devido a fatores diversos (como menor tempo de participação no grupo e dificuldades interacionais) ficou numa fase de investigação e construção do processo no qual, por meio da interação e da brincadeira simbólica, foram investigadas as suas formas comunicativas (em atendimentos semanais), mediante a observação do processo terapêutico em toda sua dimensão, a fim de pensarmos as estratégias mais adequadas para cada uma delas. Com este intuito, utilizamos dentro do processo interacional brinquedos, livros, jogos e brincadeiras que priorizavam a questão do simbólico e softwares de computador ou recursos de CAA de baixa tecnologia. Os resultados serão a seguir apresentados, individualmente.

V. ao longo do seu processo mostrou que a melhor forma de rastreamento era o olhar, sendo este o principal recurso que utilizava para comunicar suas preferências e necessidades, o que era feito por meio da brincadeira simbólica. Trabalhamos com o intuito de estruturar sua linguagem e para que ela se tornasse cada vez mais ativa no processo. Além do trabalho em terapia, estendemos nosso raio de atuação para seus contextos, como a sua casa (mediante atendimentos domiciliares) e ambientes do seu bairro, para que dentro do seu contexto pudéssemos ter melhores respostas à investigação. A implementação da CAA partiu do rastreamento do olhar e, para tanto, utilizamo-nos da brincadeira simbólica para que ela fizesse escolhas, a fim de efetivar este como seu sinal de rastreamento, pois no início seus sinais nos pareciam inconsistentes. Produzimos imagens, como fotografias de sua família, brinquedos que mais gostavam e pessoas de seu convívio, na construção da sua prancha de comunicação, objetivando que pudesse futuramente ser funcional em sua vida social de modo geral.

M. é uma criança com a qual trabalhamos especialmente a questão da linguagem escrita, visto que sua deficiência é de ordem motora. Dentro da brincadeira simbólica utilizamos-nos de letras e números que envolviam leitura e escrita, numa relação de horizontalidade entre terapeuta e paciente. Usamos também o software “Escrevendo com os símbolos”, para aperfeiçoar a CAA com essa criança, atrelado ao apoio de recursos como o computador com a tela sensível ao toque e o mouse adaptado, os quais eram manuseados com mais facilidade pela criança a cada dia, aperfeiçoados no processo construído. Além destes, foram inseridos programas de computador como o Power Point e o Paint, nos quais eram trabalhadas histórias e temas abordados na escola, fazendo essa interligação entre os dois espaços onde as propostas de CAA se efetivavam.

Y. avançou muito no processo de aperfeiçoamento da CAA, pois sua receptividade na terapia fora propulsora da construção de uma forma de comunicação cada vez mais funcional. Trata-se de uma criança bastante expressiva, que em pouco tempo de terapia emitia muitas vocalizações na brincadeira simbólica, dotadas de entonação, que diziam da sua intensa vontade de se fazer entender. Com a investigação de sua forma de rastreamento, na ausência praticamente de oralidade, a criança mostrou o piscar de olhos como principal forma de comunicar-se. Os atendimentos em terapia mesclaram-se aos domiciliares, a fim de que apreendêssemos mais de sua realidade. Assim, construiu-se uma prancha de comunicação do tipo fichário, inicialmente contendo fotos de pessoas e coisas de seu contexto, aperfeiçoada continuamente com a adesão de atividades diárias, dentre outras categorias, aumentando em complexidade e variedade de acordo com as necessidades advindas no processo. Observamos também como a utilização dos recursos da CAA foi importante para que ele começasse a expressar-se por meio de algumas palavras, atrelando as duas formas de comunicação, contrariando o que está colocado em senso comum ao afirmar que ao usar a CAA inibi-se o desenvolvimento da linguagem oral. Em sua terapia foram também utilizados recursos como o computador, no qual fizeram parte atividades de leitura e de reconhecimento de letras e palavras, inicialmente pertencentes ao seu contexto para maior familiaridade e aproximação da sua realidade, na tentativa de capturá-lo para o que lhe era proposto.

E. teve inicialmente uma terapia que contava com brincadeiras mais elementares, passando em pouco

tempo a contar com um conteúdo simbólico mais complexo, devido à velocidade com que a criança desenvolveu-se dentro das propostas e à sua entrada na escola. Através do processo de interlocução, pela mediação em brincadeiras simbólicas com livros e brincadeiras que se traduziam em ações cotidianas da criança, ela que chegou sem oralizar passou a emitir cada vez mais vocalizações e até mesmo palavras inteligíveis, fazendo-se entender também pelos sentidos atribuídos a suas produções, num lugar ocupado pelo terapeuta, como pensa Lier de Vitto (2004), de um intérprete diferenciado e, ao final do trabalho, suas sentenças eram compostas por frases simples, em sua maioria inteligíveis, bem como por uma gama enorme de recursos comunicativos encontrados por ela para subsidiar sua relação com o outro.

E.V. é mais um sujeito da pesquisa. Os contatos iniciais com a criança objetivaram a construção da interação com brincadeiras a priori muito elementares, como relacionadas às formas e cores dos objetos, e foram sendo permeadas com momentos com conteúdo simbólico. Ao chegar ao grupo E.V. fazia-se entender apenas por uma espécie de balbúcio, emitindo algumas vocalizações ininteligíveis e expressando-se especialmente corporalmente, apontando os objetos, com significados que também se faziam como discurso. Estratégias como o enfrentamento, em paralelo a atribuição de sentidos às produções da criança, foram importantes para que ela viesse a encontrar outros modos de se fazer entender, passando a expressar-se oralmente com palavras e até mesmo com sentenças simples inteligíveis.

4.2 Família

O trabalho com a família contava com a realização do grupo de pais, com entrevistas individuais realizadas a partir de demandas específicas que surgiram ao longo do período e visitas domiciliares, a fim de conhecermos o espaço de convivência familiar e a dinâmica de suas relações.

Os temas recorrentes em nossos encontros foram provenientes tanto dos pais e responsáveis pelas crianças quanto pelo próprio grupo, sem roteiros ou programações prévias, surgidos da necessidade tida em determinado momento. Dentre eles, os mais discutidos referiam-se à escola (sua importância, parcerias, adaptação curricular, planejamentos,

interação entre pares, práticas inclusivas, dentre outros), às relações familiares (abrangeu a função da brincadeira na construção da linguagem, da interação entre os membros), bem como seus medos e expectativas, dramas e dificuldades, encorajamento diante da realidade vivida, o que vinha a ser Comunicação Alternativa e Ampliada (através de filmes, depoimentos, experiências, dentre outros recursos).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo grupo, podemos apontar algumas mudanças, efeitos produzidos com o trabalho grupal: as falas dos pais traduziam algumas possibilidades das crianças, não apenas as dificuldades; muitos dos pais já se constituíram interlocutores no grupo de trabalho; utilização de outras formas de comunicação, crianças freqüentando e participando de mais espaços sociais, maior entendimento do que constitui a linguagem, construção de confiança no grupo de pais, engajamento dos pais e responsáveis nas discussões; transformações nas ideias dos pais envolvidos, quanto aos sentidos dados à escola regular, bem como do reconhecimento da importância desse processo para o desenvolvimento da criança; surgimento e potencialização do processo interacional dos usuários de Comunicação Alternativa e Ampliada com seus interlocutores que oralizam, efetivação do trabalho realizado com os pais e familiares no processo de interação com seus filhos que eram usuários do sistema; modificação das relações existentes entre familiares e pessoas que não falam da forma habitual através do uso dos sistemas de CAA; maior conhecimento por parte dos pais e/ou responsáveis sobre o uso do sistema de CAA.

Ao longo desses encontros notaram-se os resultados do trabalho com a família, a saber:

Na família de V. a mãe conseguia reconhecer a importância desempenhada pela escola na vida de sua filha, enquanto um lugar de construção, de trocas de saberes com os seus pares ali presentes. A importância da brincadeira simbólica, dos conflitos e do enfretamento ganhou corpo. A ideia de sujeito deficiente e passivo cedeu espaço a um novo olhar lançado pela mãe: o de uma criança com funcionamento próprio e peculiar, ativa nos mais variados contextos no qual está inserida. Após vários meses de trabalho observamos o quanto esta mãe mudou seu discurso e suas atitudes, em virtude de fatores como: cansaço físico e a descrença no que concerne à potencialidade de sua filha; o que acaba

por demonstrar o quanto os efeitos do trabalho grupal são marcados por idas e vindas.

Na família de Y. um ponto marcante diz respeito ao engajamento, assiduidade e, acima de tudo, à confiança conferida ao trabalho realizado pelo grupo, apesar de toda as dificuldades que permearam esse contexto familiar. Por conta desses percalços, os atendimentos domiciliares intensificaram-se ao longo do último semestre. O resultado foi uma mãe que a cada dia tornava-se mais participativa nos atendimentos, grupos de pais e entrevistas realizadas. Através da sua experiência e da abertura conferida pelo grupo, várias foram as trocas e contribuições dessa mãe para com as demais famílias.

Na família de M. as mudanças também se apresentaram. No começo o que tínhamos era uma mãe que a todo o momento parecia nos enfrentar, sendo por várias vezes ríspida. Por meio das visitas domiciliares as relações foram estreitadas. A mãe de M. modificou a forma de tratamento tanto conosco, integrantes do grupo, como também com seu filho, o que refletiu de forma positiva nos atendimentos, atividades escolares e contexto familiar.

Na família de E. havia por parte da mãe uma maior participação no grupo de pais. Ao longo dos encontros suas dúvidas, angústias e anseios apresentavam-se estampados em seu discurso, principalmente no que diz respeito à entrada da sua filha na escola regular. Através das discussões e das trocas de experiências entre as mães, esclarecimentos foram feitos acerca da importância da escola e assim o medo cedeu espaço ao encorajamento e vontade de efetivar a entrada da sua filha no contexto escolar.

Na família de E.V, tínhamos uma mãe super-protetora, que não conseguia enxergar os reflexos dessa relação nas ações e comportamentos da sua filha e o quanto isso acabava por influenciar no desenvolvimento da linguagem. A partir do grupo, a mesma começou a modificar algumas atitudes como não ceder a todas as chantagens feitas por E. V., vistas como um meio utilizado pela filha para conseguir o que quer. Além disto, notamos o quando esta mãe conseguiu fazer tentativas de libertar-se dos anseios e medos que a tomam, deixando sua filha atuar nos mais variados espaços sociais.

4.3 Escola

[...] Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não poder ser justificada. [Karagiannis et al. in Laplane, 2007, p. 16].

É refletindo esta afirmação que acreditamos ser de fundamental importância a entrada de toda e qualquer criança na escola, a qual tem função de formar sujeitos críticos, criadores e autônomos quanto aos processos de construção do conhecimento. Além disso, é nesta que temos contato com as mais diversas experiências e aprendemos a viver em sociedade, é onde ocorrem as interações sociais e o entrelaçamento das dimensões culturais e históricas necessárias para que haja a constituição dos sujeitos.

Como já foi dito, a maioria das crianças da pesquisa estavam inseridas no ensino regular, porém enfrentamos o desafio de ter crianças na sala especial. A sala especial era fruto de um projeto realizado em uma escola pública de ensino regular, esta sala servia como uma etapa preparatória para a entrada na sala regular. A sala especial tinha apenas o intuito de estimular os alunos para que melhorassem motoramente, para assim poderem passar à sala regular. Desta forma a passagem para a sala regular só era efetuada quando as professoras da mesma julgassem que a criança estava capaz de frequentá-la; para isto, usavam como critério primordial o melhoramento motor.

A esta escola, na qual tínhamos duas crianças (Y. e V.), fizemos visitas semanais com intuito de realizarmos a entrada destas no ensino regular. A partir destas visitas pudemos perceber que eram reduzidas ao biológico, viam-nas apenas como deficientes que tinham uma dificuldade motora, considerando-as incapazes de frequentar a sala regular. Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que traz como direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a inclusão no ensino regular através de atendimento especializado complementar ao mesmo, buscamos junto com as mães e profissionais imbricados com estas crianças realizar a passagem para a sala regular. Isto era feito através do diálogo e reuniões que traziam à tona

discussões sobre como seria feita esta passagem. Assim, buscávamos discutir as possibilidades de inclusão destas crianças no ensino regular, mas tanto os profissionais desta escola como as famílias destas crianças optaram pela manutenção nesta sala.

Observando que a sala em que estavam inseridos objetivava estimular apenas o desenvolvimento motor e frente à escolha da família em mantê-las dentro da sala especial, cessamos as visitas a esta escola; pois cabia-nos respeitar a decisão e continuar o trabalho com a família.

No período de julho de 2010 a julho de 2011 realizamos a implementação da CAA dentro do contexto escolar, para isto eram feitas reuniões com gestores e professores das diversas escolas a fim de discutir tanto a adaptação do plano curricular como maneiras alternativas para executá-lo. Estas reuniões eram feitas separadamente com cada escola, já que buscávamos a adaptação conforme a realidade física e pedagógica de cada uma das crianças.

Além de frequentar a sala especial duas vezes na semana, V. estudava em uma escola de ensino regular privada, na qual também se encontrava matriculado M.. Inicialmente V. apresentava muitas dificuldades em permanecer na sala, pois ao ouvir algum barulho, mesmo causado pelas cantigas infantis e conversas dos colegas de classe, chorava incontrolavelmente. Concomitante a isto parecia estar alheia ao que acontecia em seu redor, já que inicialmente V. não participava das atividades feitas em classe, pois sua professora fazia-as sem participação da mesma, que ficava à parte dos demais colegas. Com isso realizamos a adaptação do currículo escolar e dos exercícios realizados em classe. Isso trouxe grandes modificações, pois sua professora começou a trazê-la para as atividades chamando sua atenção para o que estava sendo passado, acontecendo a real inclusão. Esta adaptação foi feita pelas pesquisadoras e discutida com professores e gestores. No decorrer do ano as faltas de V. começaram a se tornar frequentes, o que impossibilitava a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, através de reuniões e entrevistas individuais com sua mãe, buscamos a ida regular de V. a escola. Entretanto, sua mãe não conseguiu firmar este compromisso conosco, sendo acordado entre as pesquisadoras e a mesma o término das visitas à escola. Para isto foi realizada uma reunião com os professores e gestores a fim de comunicarmos que não faríamos mais o acompanhamento de V. no âmbito escolar.

M., que estudava na escola supracitada, concluiu a alfabetização no último semestre de 2010 e adentrou no primeiro ano do ensino fundamental no início de 2011. M. apresentava algumas dificuldades na leitura e na escrita; através das visitas, realizadas semanalmente, percebemos que esta dificuldade era comum à maioria das crianças presentes na sala. Começamos então a pensar se o método de ensino utilizado não seria uma causa dessa dificuldade generalizada. Desta forma, através de conversas com o professor da classe, começamos a refletir sobre formas dinâmicas e interativas para explicar o assunto proposto. Tendo em vista a opinião do professor de ser muito difícil realizar o ensino de maneira diferente ao que já estava habituado, pesquisadoras e docente entraram em acordo para que as mesmas pudessem assumir a sala de aula em alguns momentos a fim de vislumbrar outras formas de fazer. Com isso, conseguimos gradativamente diminuir a dificuldade de leitura e escrita dos alunos, além de aumentar o interesse sobre o assunto dado. Além disso, esta estratégia foi propulsora de mudanças na conformação das aulas dadas pelo professor, nos mostrando a reverberação de nossas ações, já que as aulas passaram a ser menos diretivas.

Apesar de esta escola ser a mesma em que V. estuda percebemos que a dificuldade encontrada em incluí-la foi bem diferente da encontrada na inclusão de M., já que este tinha participação ativa dentro da sala, apresentando dificuldades que iam de encontro com a conformação da sala e do sistema de ensino utilizado pelo professor. Com isto, podemos constatar que cada caso tem sua peculiaridade e precisa ser visto de forma única.

E. estudava em uma escola de ensino regular privada, a qual frequentava há um ano. Tanto os gestores como professores desta escola se mostraram receptivos, sendo assim possível uma maior discussão sobre as adaptações curriculares e estratégias de ensino. Inicialmente realizávamos apenas observação e com isso podemos perceber o quanto todos se preocupavam com E., apesar de não a envolverem nos conteúdos dados, oferecendo-lhe apenas desenhos para pintar. Com isso, através de reuniões realizadas com gestores e professores da escola, começamos a pensar a adaptação curricular para E., a qual trazia o assunto de forma mais interativa. Assim movimentos reflexivos se tornaram constantes durante as reuniões fazendo com que a adaptação feita pelas pesquisadoras fosse complementada e modificada pela professora, que se mostrou participante ativa do processo de inclusão. A partir da

adaptação pudemos observar um grande avanço no que diz respeito ao processo de aprendizagem de E.. Ela, que inicialmente se mostrava desinteressada sequer em pegar o lápis para rabiscar, começou a ver sentido no que era feito dentro da sala de aula; isso a fez, por exemplo, rabiscar suas primeiras células, dando-lhes sentido e demonstrando muito interesse ao que era dado na escola.

4. Conclusão

No presente artigo pudemos perceber que a relação entre as várias redes em que o sujeito está imerso foi propulsora da efetivação tanto do uso inicial da CAA quanto da inclusão dessas crianças, em sua maioria, no ensino regular.

O trabalho com as tecnologias assistivas dentro da perspectiva do trabalho em redes foi facilitador do processo de aprendizagem das crianças em questão, traçando um elo entre eles e a linguagem, tornando-os sujeitos, já que isso só é possível na/pela linguagem. Desta forma, foi possível construir um processo inclusivo com tais sujeitos cada vez mais ativos e engajados nas próprias constituições enquanto seres sociais.

Os caminhos percorridos por essas redes se entrecruzaram e foram múltiplos, marcados por uma instabilidade que lhes conferiu caráter dinâmico, de constante movimento, de constantes transformações.

Referências

- [American Speech Hearing Association 91]. American Speech Hearing Association. Report: Augmentative And Alternative Communication. Asha, V.33, P. 9-12, 1991.
- [Barbier 04] Barbier, René. A Pesquisa-Ação. Brasília: Líber, 2004.
- [Barbier 07] Barbier, René. A Pesquisa-Ação. Brasília: Líber, V.3, 2007.
- [Bersch 09] Bersch, R. Introdução A Tecnologia Assistiva. Disponível Em [Www.Assistiva.Com.Br/Introducao Ta Rita Bersch.Pdf](http://www.Assistiva.Com.Br/Introducao%20Ta%20Rita%20Bersch.Pdf), 2008. Acesso Em 02 De Maio De 2009.
- [Beyer 06] Beyer, Hugo Otto. In: Da Integração Escolar À Educação Inclusiva: Implicações

- Pedagógicas. Inclusão E Escolarização: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006
- [Capovilla & Thiers 98] Capovilla Fc, Thiers Vo. Aprendendo Símbolos Bliss Via Computador I. Distúrbios Da Comunicação. 1998;9(2): 325-72.
- [Denzin & Lincoln 05] Denzin, N.; Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005) *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (3rd Ed.). Thousands Oaks, Ca: Sage.
- [Ferreira et al. 07] Ferreira, Maria Cecília Carreto; Ferreir A, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas E Práticas Pedagógicas. In: Góes, Maria Cecília Rafael De; Laplane, Adriana Lia Friszman De (Orgs.). *Políticas E Práticas De Educação Inclusiva*. 2 Ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2007. P. 21-38.
- [Flick 09] Flick, Uwe. *Desenho Da Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 P. (Coleção Pesquisa Qualitativa, Coordenada Por Uwe Flick).
- [Glat & Blanco 07] Glat, R. E Blanco, L. M.V. Educação Especial No Contexto De Uma Educação Inclusiva. In Glat, R. (Org). *Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar*. Rio De Janeiro: Sette Letras, 2007. (No Prelo).
- [Health Canada Website 09] Health Canada Website (2009). *Interprofessional Education For Collaborative Patient-Centred Practice*. [Http://Www.Hc-Sc.Gc.Ca/Hcs-Sss/Hhr-Rhs/Strateg/Interprof/Index_E.Html#Skipall](http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/hhr-rhs/strateg/interprof/index_e.html#skipall). Retrieved From The Web: December 5, 2009.
- [Meyrelles 08] Jesus, Denise Meyrelles De. Dialogando Com Os Contextos Da Realidade Pela Via Da Pesquisa-Ação: Instituinto Práticas Educacionais Inclusivas. In: Xiv Endipe, 2008, Porto Alegre. *Trajetórias E Processos De Ensinar E Aprender: Sujeitos, Currículos E Culturas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. V. 3. P. 215-225
- [Lamônica & Caldana 07]. Lamônica, Dionísia Aparecida Cusin; Caldana, Magali De Lurdes. Uso De Comunicação Alternativa Para Reabilitação De Afásico: Relato De Caso. In: Nunes, Leila Regina Oliveira De Paula ; Pelosi, Miryam Bonadiu E Gomes, Márcia Regina (Orgs.). (2007) *Um Retrato Da Comunicação Alternativa No Brasil: Relatos De Pesquisas E Experiências - Volume 1* . Rio De Janeiro: Quatro Pontos.
- [Machado 09] Machado, R. *Educação Especial Na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas E Práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- [Manzini 09] Manzini, E.J. (2009). Um Estudo Sobre As Pesquisas Em Comunicação Alternativa Na Pós-Graduação Brasileira. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M.J. E Macedo, E.C. (Orgs.). *Comunicação Alternativa: Teoria, Prática, Tecnologias E Pesquisa*, P.312-321.
- [Masini & Moreira 08] Masini, Elcie A.S. E Moreira, Marco A. (2008). *Aprendizagem Significativa: Condições Para Ocorrência E Lacunas Que Levam A Comprometimentos*. São Paulo: Vetor Editora.
- [Meirieu 98] Meirieu, Philippe. *Frankstein Educador*. Barcelona: Romanyà/Valls, 1998.
- [Meirieu 02] Meirieu, Philippe. *A Pedagogia Entre O Dizer E O Fazer: A Coragem De Começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [Mantoan 08] Mantoan, M. T. E. (Org.) *O Desafio Das Diferenças Nas Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- [Nunes 07] Nunes, D.R. De P.; Nunes, L.R. 2007. Um Breve Histórico Da Pesquisa Em Comunicação Alternativa Na Uerj. In: M. Gomes; M. Pelosi; L. Nunes (Orgs.). *Um Retrato Da Comunicação Alternativa No Brasil*. Rio De Janeiro, Eduerj, P. 19-32.
- [Nunes 09] Nunes, L.R.O.P. (2009). A Pesquisa Sobre Comunicação Alternativa Na Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro In: Deliberato, D.; Gonçalves, M.J. E Macedo, E.C. (Orgs.). *Comunicação Alternativa: Teoria, Prática, Tecnologias E Pesquisa*, P.322-334.
- [Oliveira 08] Oliveira, M. C. *Avaliação De Necessidades Educacionais Especiais: Construindo Uma Nova Prática Educacional*. Dissertação De Mestrado, Programa De Pós-Graduação Em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, 2008.
- [Pelosi 09] Pelosi, M. B. *A Comunicação Alternativa E Ampliada Nas Escolas Do Rio De Janeiro*. 2003. Disponível Em: <[Http://Www.Comunicacaoalternativa.Com.Br/Adcaa/Distrib/Textos.Asp](http://www.comunicacaoalternativa.com.br/Adcaa/Distrib/Textos.Asp)>. Acesso Em 17, Outubro, 2009.

- [Pelosi & Nunes 09] Pelosi, M.B., Nunes, L. R. O. P. Formação Em Serviço De Profissionais Da Saúde Na Área De Tecnologia Assistiva: O Papel Do Terapeuta Ocupacional. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.* 2009; 19(3): 435-444.
- [Pelosi 10] Pelosi, M. B. The Path Of Aac In Brazil (Rio De Janeiro) And The Contributions Provide By The Canadian (Ontario) Experience. In: *International Society For Augmentative And Alternative Communication (Isaac)*, 2010. P.116.
- [Pelosi 10] Pelosi, M, B. A Tecnologia Assistiva Como Facilitadora Do Processo De Ensino E Aprendizagem: Uma Parceria Do Instituto Helena Antipoff E A Terapia Ocupacional Da Ufrj. In: *Aranha , G.; Sholl-Franc, A. (Orgs.). Caminhos Da Neuroeducação. Rio De Janeiro: Ciência Da Cognição*, 2010, P.35-48.
- [Rosell & Basil 03] Rosell, C., Basil, C. In: *Sistema De Sinais E Ajudas Técnicas Para Comunicação Alternativa E A Escrita. Sistemas De Sinais Manuais E Gráficos: Características E Critérios De Uso. São Paulo: Santos Livraria E Editora*, 2003.
- [Rosseti-Ferreira et al. 04] Rosseti-Ferreira Et Al. *Rede De Significações E O Estudo Do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed Editora*, 2004.
- [Tetzchner 97] Tetzchner, Jon Stephenson Von. *Augmentative And Alternative Communication: Assessment And Intervention: A Functional Approach. International Journal Of Psycholinguistic*, 1997. P. 49-61.
- [Thomaschewski et al. 12] Thomaschewski, Et Al. S I 1- G Eac (Grupo De Enseñanza Asistida Por Computador), Uvi G O. *Ie Comunicaciones Número 15, Enero-Junio 2012, Pp 123-132.*
- [Walter & Almeida 10] Walter, C.; Almeida, M.A. *Avaliação De Um Programa De Comunicação Alternativa E Ampliada Para Mães De Adolescentes Com Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V.16, N.3, P.429-446, Set.-Dez., 2010.*