

3. ESTUDOS E RESULTADOS

3.1. Estudo 1 - Necessidades Imediatas

3.1.1. Procedimentos específicos

Os dados foram coletados por meio de registro contínuo de observações, realizadas ao vivo ou videografadas, de situações de sala de aula nas quais a professora fazia a introdução de cartões pictográficos. Assim, foram apresentadas algumas figuras para os alunos com o intuito de verificar se os mesmos conseguiam associar a imagem aos objetos e/ou eventos do ambiente escolar.

Após esta sondagem, foi solicitado aos alunos que escolhessem imagens (de acordo com uma lista pré-fixada) para compor o sistema de comunicação, contando para isto com a ajuda da professora.

Mediante a seleção das primeiras imagens, os alunos foram orientados sobre o que significava o Sistema de Comunicação Alternativa e qual a sua utilidade. Após enfatizar a funcionalidade dos cartões, os alunos os manusearam livremente.

De forma a favorecer tanto a compreensão dos símbolos e da linguagem oral da professora quanto da linguagem expressiva dos alunos, fez-se necessário que estes utilizassem o Sistema Alternativo de Comunicação em situações reais de comunicação e em diferentes contextos. Para tanto, foram introduzidas quatro categorias de símbolos:

- a) Necessidades Básicas: ir ao banheiro, beber água, ouvir música, almoçar, lanche, jogar bola, brincar, brincar de carrinho, brincar de boneca, estudar, ver televisão, recortar e colar, pintar;
- b) Símbolos de Sinais: educação física, capoeira, informática, sala de leitura, arte vida, entregar a carteirinha;

- c) Alimentos: pipoca, queijo, bolo, pão, biscoito, suco, leite, banana, maçã, laranja, melancia, peixe, linguiça, frango, salsicha, ovo, carne, arroz, feijão, purê, macarrão, tomate, couve, alface, pepino;
- d) Símbolos Diversos: fita, CD, sol, chuva, vento, Mac Donald, pizza, cachorro quente, fanta, coca-cola.

Este estudo foi desenvolvido em três fases, a saber:

FASES	ESTUDO 1 = NECESSIDADES IMEDIATAS
Linha de Base	03 sessões
Ensino	05 sessões
<i>Follow-up</i>	03 sessões

Linha de base

Foram realizadas sessões de registros de observação dos alunos em situações de sala de aula nas quais os alunos comunicavam seus pedidos de permissão para realizar determinadas atividades dentro e fora da sala de aula, tais como ir ao banheiro, ouvir música, ver televisão, ir à aula de Educação Física, etc. Não foi dada nenhuma instrução aos alunos sobre novas formas de comunicação.

Durante esta fase, foram registrados/observados 34 episódios com duração aproximada entre dois e três minutos cada. As respostas obtidas foram somadas para considerar o tempo estimado de 30 minutos para cada sessão, a fim de comparação com a fase subsequente. Dessa forma, a sessão um totalizou 11 episódios de 33 minutos, a sessão dois 12 episódios de 30 minutos e a sessão três 11 episódios de 28 minutos.

Ensino

Após a seleção das imagens, o sistema de CAA foi introduzido no contexto de sala de aula, dando ênfase à utilização dos cartões pictográficos para solicitação de permissão, para realizar diferentes atividades dentro e fora de sala de aula, satisfação imediata das necessidades básicas. Para garantir a funcionalidade do sistema de comunicação, os educadores sociais (inspetores de alunos) receberam instruções de como realizar a leitura dos cartões pictográficos, de modo a interpretarem e melhor atenderem às solicitações dos alunos quando eles fizessem uso dos mesmos.

Os alunos foram ensinados a utilizar o sistema de comunicação alternativa por meio dos cartões pictográficos. Todos os alunos, individualmente, participaram de cinco sessões, as quais tiveram uma duração média de 20 a 30 minutos.

Nesta fase, a professora fez uso de estratégias do ensino naturalístico com intuito de verificar a linguagem receptiva e expressiva dos alunos, promovendo estímulos quanto à linguagem oral. Assim, a professora disponibilizava duas carteiras para realização das sessões. Os cartões por ela solicitados ficavam expostos na carteira em que o aluno se sentava. Após a solicitação, o aluno apontava para o cartão em resposta à professora, pegando-o em seguida e fixando-o no fraselógrafo, ou seja, um quadro com velcro posicionado ao lado do quadro de giz. As sessões dessa etapa foram registradas pela professora durante o ensino.

Follow-up

Os dados referentes a esta fase foram coletados durante episódios livres com o objetivo de verificar o uso do sistema de forma espontânea e funcional. As observações, nesta fase, ocorreram uma vez por semana durante o primeiro semestre do ano de 2002, ou seja, três meses após o final da fase de Ensino.

3.1.2. Resultados do Estudo 1

A percentagem das respostas orais emitidas pelos alunos em cada sessão e em cada fase do estudo está apresentada nas figuras 1 e 2 a seguir:

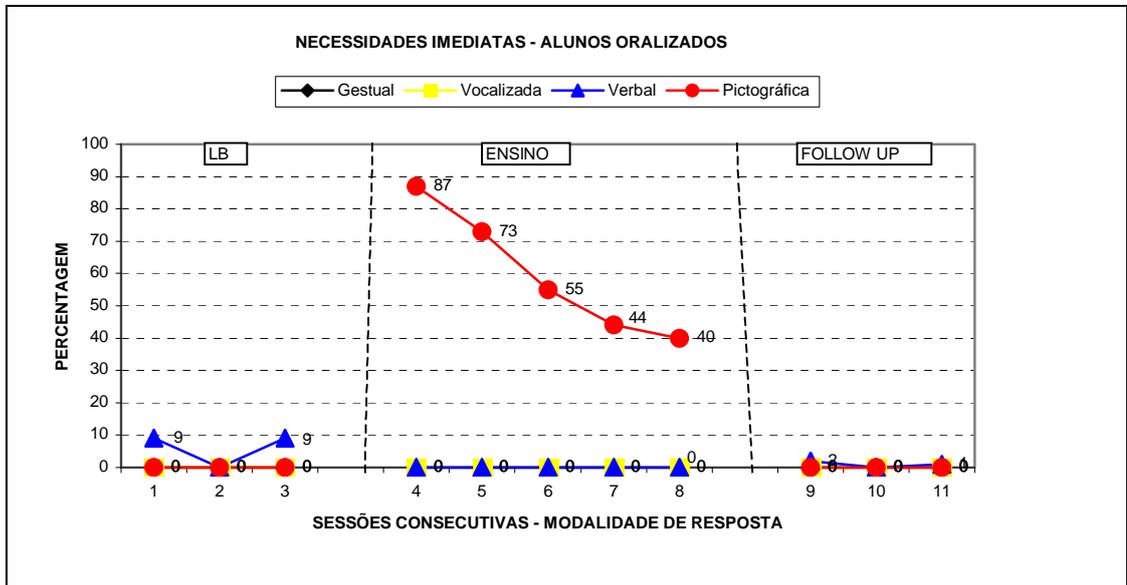


Figura 1: Percentagem das modalidades de respostas dos alunos oralizados em cada sessão e em cada fase do Estudo.

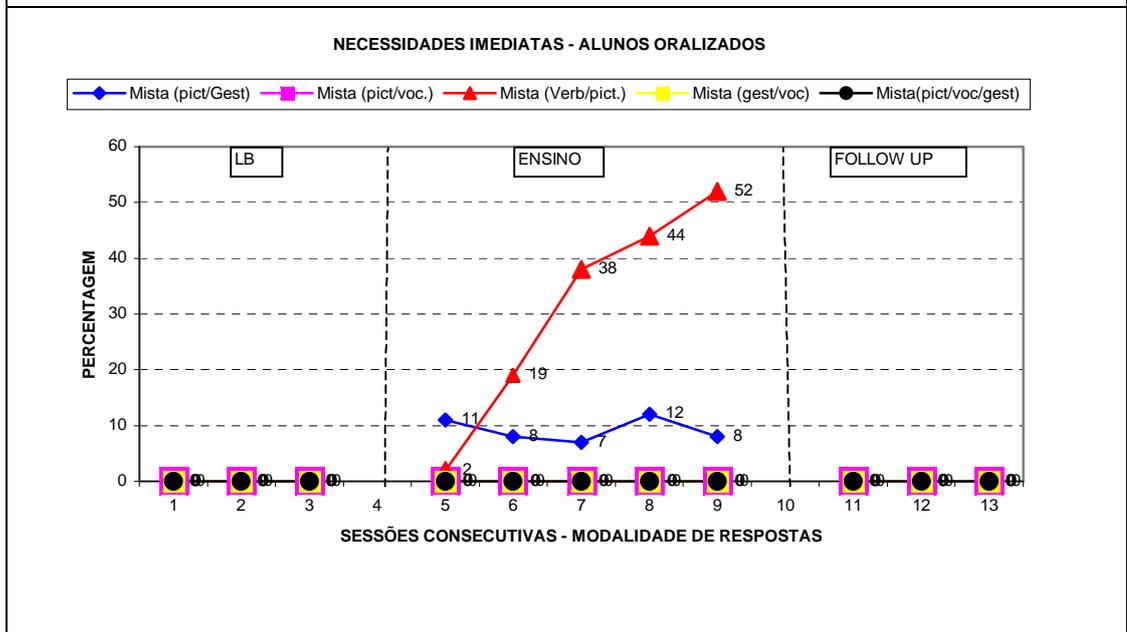


Figura 2: Percentagem das modalidades de respostas mistas dos alunos oralizados em cada sessão e em cada fase do estudo

A percentagem das respostas emitidas pelos alunos não orais em cada sessão e fase do estudo está apresentada nas figuras 3 e 4 a seguir:

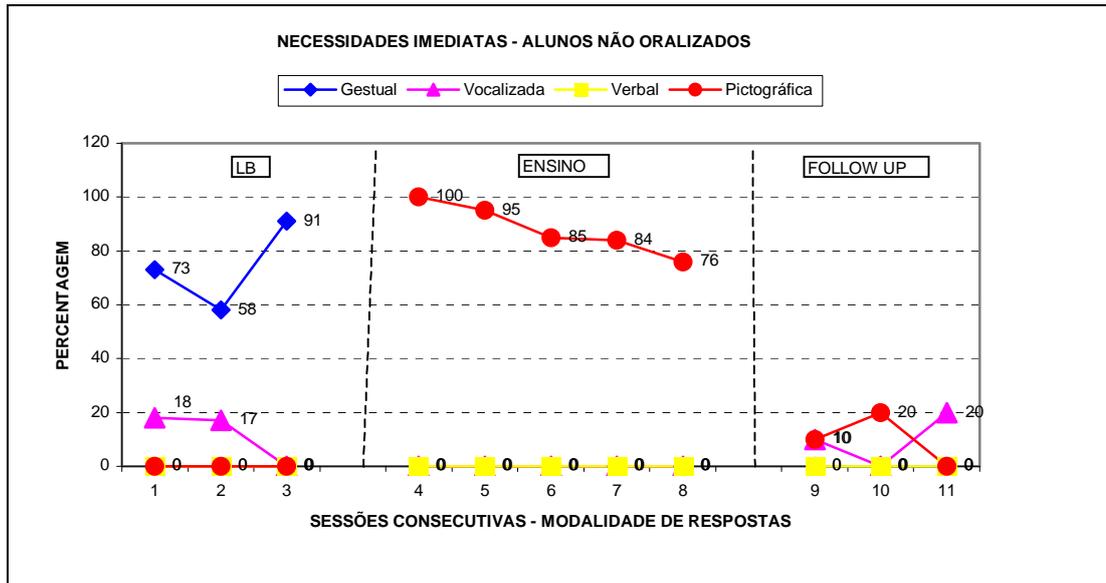


Figura 3: Percentagem das modalidades de respostas dos alunos não oralizados em cada sessão e em cada fase do estudo

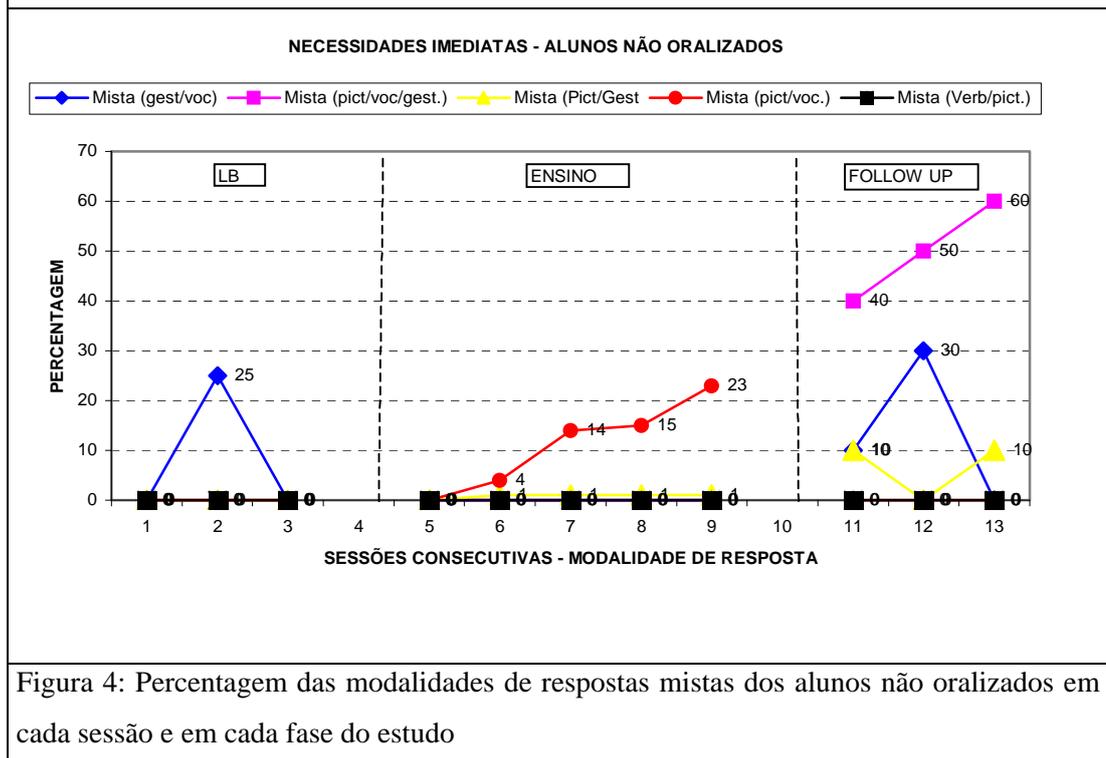


Figura 4: Percentagem das modalidades de respostas mistas dos alunos não oralizados em cada sessão e em cada fase do estudo

Durante a Linha de Base, predominaram as modalidades gestuais e vocalizadas de comunicação para solicitação de permissão e realização de atividades dentro e fora de sala de aula. Os alunos oralizados, durante esta fase, mesmo possuindo linguagem oral, raramente faziam solicitações à professora, o que justifica o baixo percentual apresentado.

Já os alunos não oralizados, na maioria das solicitações, fizeram uso de comunicação gestual seguidos de vocalizadas. Quando não se faziam entender, passavam a expressar seus desejos com respostas mistas, ou seja, gestos acompanhados de vocalizações.

Abaixo estão descritos episódios interativos ocorridos na fase de Linha de Base, exemplificando as modalidades de respostas ocorridas nesta fase.

COMUNICAÇÃO GESTUAL:

Local: sala de aula

Aluna: Olha para a professora, leva a mão até a boca e faz o gesto comer.

Professora: “*O que você quer? Fale para que eu possa entender?*”

Aluna: Passa a mão, em movimentos circulares, na barriga.

Professora: “*Você está com fome?*”

Aluna: Balança a cabeça afirmativamente, em seguida passa a mão pela barriga em movimentos circulares.

Professora: “*Espere um pouquinho, daqui a pouco nós vamos lanchar!*”

Aluna: Vai em direção à carteira e se senta.

COMUNICAÇÃO VOCALIZADA:

As vocalizações presentes nesta fase, por sua vez, eram restritas, ou seja, quase sempre referendavam a mesma necessidade ou objeto, como no exemplo abaixo.

Local: sala de aula

Todos os alunos estão em volta da mesa da professora construindo uma maquete.

Aluna: Olha para a professora e diz: “*pá, pá, pá!*” (almoçar/papá)

Professora: “*Não é hora ainda não!*”

COMUNICAÇÃO GESTUAL E VOCALIZADA:

As solicitações gestuais/vocalizadas que se fizeram presentes podem ser observadas no seguinte exemplo:

Local: sala de aula

Érica: Vira-se em direção a Washington, estende a mão até seu tórax e aponta para sua camiseta persistentemente.

Professora: “*O que está acontecendo aí?*”

Érica: Olha para professora e aponta para camiseta do Washington.

Washington: Olha para a professora e diz: “*cóá*” (ESCOLA)

Érica: Olha para professora e diz: “*a, u*”. Leva o dedo indicador nos óculos de Washington e depois nas letras impressas na camiseta.

COMUNICAÇÃO VERBAL:

As ocorrências de solicitações verbais observadas foram as de menor frequência, mas, quando ocorriam, eram de fácil decodificação, como no exemplo que se segue:

Local: Sala de aula

Aline: “*Cabei! O telefone pode agora, né?*”

Professora: “*Se você terminou, você pode pegar o telefone!*”

É importante frisar que a comunicação gestual, não convencional, nem sempre foi decodificada corretamente pelos interlocutores, como se pode observar no episódio a seguir:

Local: sala de aula

Aluna: Olha para professora e aponta o dedo em direção à janela.

Professora: “*O que tem na janela?*”

Aluna: Levanta da carteira, olha para professora e aponta para o armário.

Professora: “*Ah! Você quer ouvir música?*”

Aluna: Balança a cabeça afirmativamente.

A decodificação do gesto da aluna, a princípio, foi feita incorretamente, já que a professora entendeu que ela estivesse apontando para alguma coisa na janela. Uma vez não compreendida, a aluna se levanta da carteira, coloca-se em outra posição e aponta novamente. Percebendo que o foco da aluna não era a janela e sim o armário, onde o rádio fica guardado, a professora deduziu que a mesma estava solicitando o aparelho para ouvir música. Situações como esta evidenciam que nem sempre a comunicação gestual é compreendida por todos os profissionais e colegas da escola.

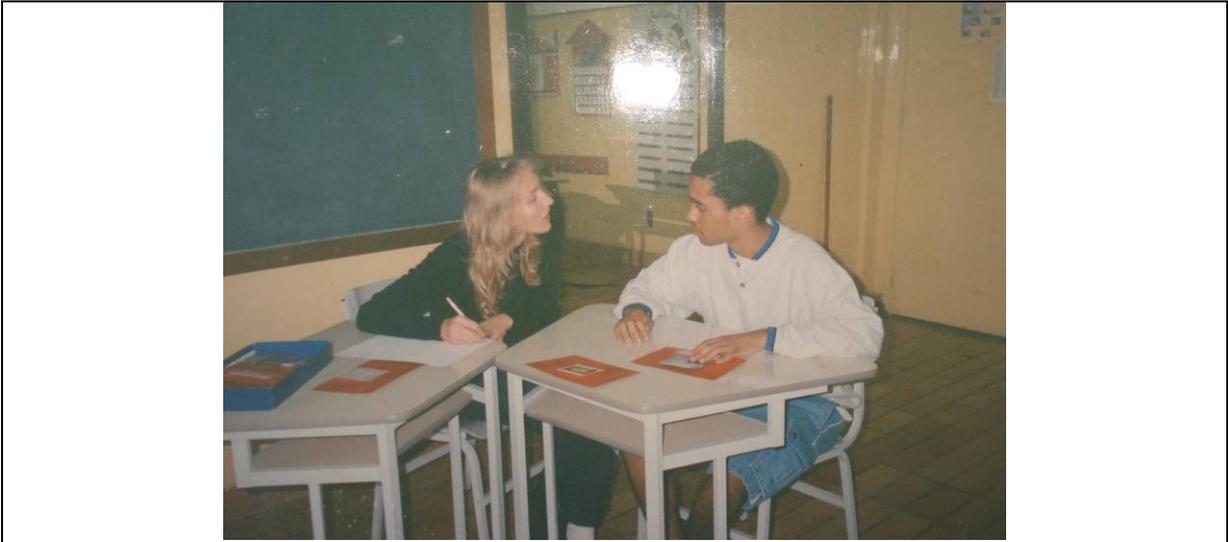


Figura 5: Sessão individual da fase Ensino do estudo

O maior índice de respostas obtidas durante a fase de Ensino foram pictográficas. Mesmos os quatro alunos que possuíam linguagem oral, ao responderem o solicitado nas sessões, faziam-no por meio do sistema. Em contrapartida, os alunos não oralizados tiveram as mesmas oportunidades de responder ao solicitado pela professora durante esta fase.

O uso do sistema pictográfico se consolidou e a participação do grupo aumentou significativamente durante esta fase de Ensino, agregando formas comunicativas usadas anteriormente. Pôde-se constatar uma tendência crescente das modalidades de respostas mistas e um declínio das respostas apenas pictográficas tanto nos alunos oralizados quanto nos alunos não oralizados.

Os alunos oralizados, inicialmente, demonstravam preocupação em fornecer a resposta correta à professora, atendo-se simplesmente às respostas pictográficas. Aos poucos, passaram a fazer uso de verbalizações nas respostas. Essa mudança postural, exemplificada abaixo, foi explicada espontaneamente por uma das alunas à professora.



Figura 6: Aluna respondendo aos questionamentos e fazendo uso de verbalização com intuito de auxiliar aos colegas

Local: sala de aula

Carol: “Gigi, vem cá! Eu quero falar baxinho!”

Professora: “O que foi?!”

Carol: “Eu acho que o Rodrigo fica aqui prá aprendê.”

Professora: “É ?!”

Carol: “É! Por isso eu tô falando! Quando for a vez dele, ele vai saber o que pega, né?”

Professora: “É!”

Os alunos que não possuíam linguagem oral começaram, então, a fazer uso de sons, na tentativa de pronunciar os nomes dos pictogramas solicitados. Essas vocalizações, por sua vez, passaram a ser mais frequentes.

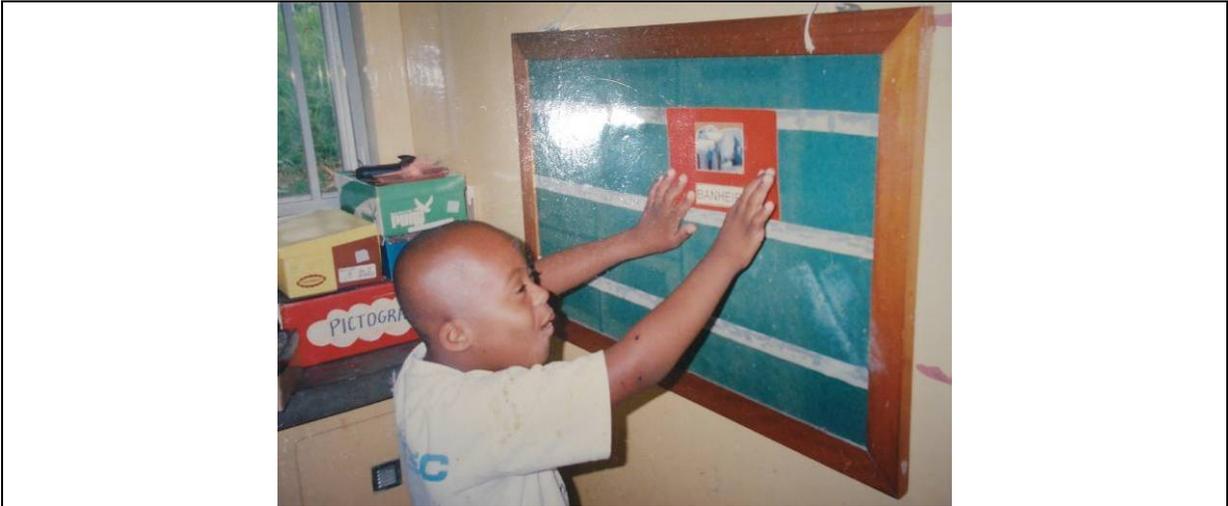


Figura 7: Fixando o pictograma solicitado no fraselógrafo e vocalizando o nome do mesmo

A propensão à vocalização dos nomes das imagens pictográficas pelos alunos não orais pode ser exemplificada por trechos extraídos da sessão 3 e transcritos abaixo.

1º Trecho

Professora: “*Pegue para mim o pictograma suco*”

Aluna: Pega pictograma suco, olha para a professora, aponta para o pictograma e diz: “*u o*”.

Professora: “*Muito bem! Este é o pictograma suco.*”

2º Trecho

Professora: “*Pegue para mim o pictograma frango.*”

Aluna: Pega pictograma ovo.

Professora: “*Isso é frango?*”

Aluna: Olha para o cartão pictográfico e balança a cabeça negativamente.

Professora: “*O que é isto?*”

Aluna: Coloca o dedo indicador no símbolo e diz: “*o o*” (OVO)

Professora: “*Você gosta de ovo?*”

Aluna: Balança cabeça afirmativamente.

3º Trecho

A professora dispõe os cartões pictográficos em uma carteira ao lado do fraselógrafo.

Aluna: Olha para professora, levanta-se da carteira, pega um cartão e coloca no fraselógrafo.

Professora: “*Muito bem, você colocou o cartão no painel!*”

Aluna: Olha para os colegas da sala.

Professora: “*Que pictograma é este?*”

Aluna: Coloca dedo indicador no cartão que está no fraselógrafo e diz: “*o o*” (BOLO).

Aluna: Vira-se, pega outro cartão, coloca no fraselógrafo e olha para a professora.

Professora: “*Muito bom! E esse aí, o que é?*”

Aluna: Olha para o cartão, coloca o dedo em cima e diz: “*u*” (PÃO).

Professora: “*Que beleza! Como você é inteligente!*”

Aluna: Vira-se e senta em sua carteira.

Durante o follow-up, constatou-se que os alunos orais não fizeram uso do sistema como forma de expressão ou solicitação. Verificou-se que o Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada se consolidou como instrumento de comunicação apenas para os alunos não orais.

A introdução, a orientação e a participação dos alunos orais no uso do sistema foi primordial para efetivação da comunicação entre alunos, professora e demais funcionários da instituição durante o *follow-up*. É necessário ressaltar que os diálogos estabelecidos eram imbuídos de satisfação quando iam ao encontro das necessidades dos alunos como no exemplo a seguir.

Local: Sala de aula

Os alunos estão sentados nas carteiras em semicírculo. Uma das alunas levanta-se e anda em direção à porta da sala. A professora olha para aluna e pergunta: “*Aonde você vai?*” A aluna aponta o dedo em direção ao corredor. A professora responde: “*Eu sei que você quer sair da sala, mas para onde você vai?*” A aluna coloca mão no abdômen. A professora então pergunta: “*Você está com fome?*” A aluna balança a cabeça negativamente. “*Então o que você quer?*” pergunta a professora. A aluna vai até o fraselógrafo retira os cartões que estão fixados, olha atentamente para os símbolos, deixa cair alguns no chão, em seguida, pega o cartão banheiro e entrega-o à professora. A professora conclui: “*Ah! Você quer ir ao banheiro! Tudo bem, pode ir que eu já levo o papel para você!*” A aluna segue em direção ao banheiro.

Pode-se perceber que, além da intencionalidade evidenciada durante os elos comunicativos, o sistema passou a ser compreendido e assimilado como linguagem expressiva e receptiva. As respostas dadas aos alunos passaram a ser compreendidas e aceitas por eles, visto que começaram a perceber que as respostas não eram advindas de uma negação apenas e sim de uma explicação para a não satisfação ao solicitado. O atendimento às solicitações

perde, dessa maneira, o foco do imediatismo, já que o aluno começa a estabelecer e a assimilar conceitos de espera para satisfação dessas necessidades, como no exemplo abaixo.

Local: Sala de aula

Durante a realização de uma atividade de recorte e colagem uma das alunas olhou para a professora e apontou com o dedo em direção ao fraselógrafo. A professora se encaminhou até o mesmo e pegou a caixa com os cartões pictográficos e os dispôs na carteira. Chamou a aluna, a qual, ao se aproximar, apontou para o cartão lancha e vocalizou: “*papapapa*”. A professora respondeu: “*Mais tarde, ainda faltam 15 minutos para o horário do recreio, OK?*”. A aluna faz gesto com o polegar de positivo e retorna para carteira.

Após a internalizar o uso do sistema, os alunos começaram a fazer uso do mesmo em outros ambientes, expandindo sua comunicação para além da sala de aula. A tomada de decisão começa a se fazer presente como no episódio descrito a seguir.

Local: Sala de aula e outras dependências do setor pedagógico

A aluna olhou para professora e apontou para o fraselógrafo. A professora pegou a caixa com os cartões pictográficos e os dispôs em uma carteira. A aluna olhou para os cartões e pegou o cartão música. A professora respondeu: “*Não tem rádio na sala!*”. A aluna pegou o cartão e saiu da sala de aula. A professora ficou aguardando para verificar qual seria sua atitude. Minutos depois, a aluna retornou acompanhada da Educadora Social (inspetora de alunos) com um rádio. A professora agradeceu e, em seguida, ligou o rádio. Chegada a hora do recreio, a professora se dirigiu até a educadora e perguntou-lhe como a aluna lhe solicitara o rádio. A educadora respondeu-lhe que, ao vê-la saindo da sala, seguiu-a até a sala de outra professora. Quando chegou até a aluna, esta já estava entregando o pictograma para a referida professora, e pode presenciar o seguinte episódio seguido de um breve diálogo: a aluna entrega o cartão para a professora e esta lhe pergunta: “*Você quer o rádio?*”. A aluna balança a cabeça afirmativamente vocalizando: “*ô, ô, ô*”. A professora em questão entrega o rádio para educadora social.

Outro aspecto relevante observado foi quanto à autonomia e participação. Os alunos deixam de ser agentes passivos e assumem, por vezes, posturas de contestação frente aos fatos, como se pode observar no exemplo descrito abaixo.

Local: Sala de aula, corredor do setor pedagógico, direção.

Em meio à aula, uma das alunas se dirige até a professora, para à sua frente e começa a fazer movimentos com o corpo. A professora pergunta: “*O que é isso?*” A aluna realiza novamente os movimentos com o corpo. Novamente a professora pergunta: “*O que você quer? Você quer ir ao*

banheiro?” A aluna muda sua expressão do rosto, bate com força as mãos nas pernas (soco). A professora rapidamente lhe diz: *“Eu não estou entendendo! Não adianta você bater nas pernas! Eu não posso adivinhar o que você quer?”* A aluna se vira e caminha em direção ao fraselógrafo e pega o pictograma música e o entrega, em seguida, à professora. A professora de posse do pictograma conclui: *“Ah! Você quer ouvir música?”* A aluna balança a cabeça afirmativamente. A professora então lhe explica: *“Mas nós não temos rádio!”* A aluna olha para professora e bate as mãos novamente nas pernas. Rapidamente, a professora intervém e diz: *“Não adianta fazer isso! Espere um pouquinho que nós iremos procurar um rádio”*. A aluna dá um grito: *“Ah!”* e sai da sala com o pictograma nas mãos e vai em direção à mesa da educadora social que fica no início do corredor. Ao se aproximar da mesa, olha para a educadora e joga o cartão na mesa. A educadora, por sua vez, olha o cartão e lhe responde: *“Espere um pouco Érica que eu estou ocupada”*. Novamente a aluna bate com as mãos nas pernas. Assustada, a educadora pergunta: *“O que é isso Érica?”* A aluna aponta para o pictograma. A professora que observava da porta da sala de aula se aproxima. A aluna olha para a professora e mostra o pictograma. A professora então fala: *“Espere um pouco, pois a Alessandra está ocupada!”* A aluna repete a autoagressão batendo nas pernas. A professora, então, olha firmemente para aluna e completa: *“Não precisa fazer isso! Todo mundo entendeu o que você quer! Espere que já, já a Alessandra te leva lá na secretaria para buscar o rádio!”* A aluna pega o pictograma e caminha sozinha em direção à secretaria. Ao chegar à secretaria, a diretora pergunta: *“O que você está fazendo aqui? Você está sozinha?!”* A aluna mostra o pictograma à diretora, a qual, surpresa, pergunta: *“O que é isto?”* Olha para o pictograma e conclui: *“Ah, você quer o rádio?”* A aluna balança afirmativamente a cabeça. Com um sorriso nos lábios, a diretora fala: *“Olha isso! A Érica veio pedir o rádio!”* A diretora solicita então à educadora que acabara de entrar na sala que acompanhasse a aluna com o rádio até a sala de aula.

As mudanças comportamentais tornaram-se evidentes, os alunos não mais aceitavam as interpretações errôneas de seus atos, e passaram a ser capazes de utilizar estratégias de reparo, ou seja, utilizar formas alternativas de comunicação com o mesmo conteúdo, o que explica o uso não só de gestos para se comunicarem como o uso de vocalizações e cartões pictográficos como observado no trecho a seguir.

Local: Sala de aula

Érica levanta da carteira e anda em direção à mesa da professora. Para à sua frente e realiza movimentos circulares com as mãos em volta do abdômen. A professora pergunta: *“O que você quer? Eu não estou entendendo esses movimentos!”*. Érica continua a realizar os mesmos movimentos, porém seguidos de algumas vocalizações: *“ah, ah, ah!”* A professora pergunta novamente: *“Você quer ir ao banheiro?”* Érica anda, então, em direção ao fraselógrafo e retira alguns pictogramas. Olha para

vários cartões e, segundos depois, entrega o pictograma almoçar para a professora e vocaliza: “*papá, papá!*”

Para que os diálogos se estabeleçam, sobretudo com os alunos não oralizados, há necessidade de que essa relação seja desejável tanto por parte do interlocutor quanto do receptor, porque só assim ocorre uma interação real. Saber esperar pela elaboração da comunicação por meio do sistema e ouvir o que o outro tem a comunicar, de fato, evita conclusões precipitadas. Esse processo pode ser demorado, porém é vital, como exemplificado no trecho abaixo.

Local: Sala de aula

Aluna levanta da carteira e abre a porta da sala. A professora pergunta: “*Aonde você vai?*” Ela aponta para o bebedouro. A professora pergunta novamente: “*Você quer ir ao banheiro?*” A aluna balança a cabeça negativamente. “*Então, o que você quer lá fora?*” pergunta a professora. A aluna responde: “*a, a, a, a,*”. “*Assim fica difícil entender!*” completa a professora. A aluna vai até o fraselógrafo, olha para os pictogramas e pega o símbolo música. A professora a acompanha e diz: “*Você quer ouvir música?*” A aluna balança a cabeça negativamente e começa a retirar todos os pictogramas do fraselógrafo. Parou por uns segundos e olhou para os colegas, pegou, em seguida o pictograma água entregou-o à professora e se encaminhou até o bebedouro.

Alterações nas relações entre alunos e professora foi outro aspecto importante após a inserção do sistema. Além do diálogo e respeito estabelecidos, tornaram-se evidentes os comportamentos de parceria e cooperação frente às atividades pedagógicas. Não só a professora sinalizava para os fatos, acontecimentos e atividades, como os próprios alunos. Essa parceria, envolvendo respeito e reconhecimento recíproco, ficou evidenciada no trecho transcrito a seguir.

Local: Sala de Aula

Os alunos haviam participado da aula de Educação Física e, em seguida, foram para o recreio. Ao retornarem para a sala, a professora distribuiu papel em branco para a realização da atividade de recorte e colagem sobre a Páscoa. Érica levanta-se da carteira, anda até o fraselógrafo e pega o pictograma estudar e mostra para a professora. A professora diz: “*Muito bem Érica, agora nós vamos estudar! É hora de estudar! Eu*

esqueci de avisar! Obrigada!” A aluna entrega o cartão à professora olha para os colegas, sorri e senta em sua carteira.

Cabe ressaltar que a aprendizagem do sistema teve uma história precedente, ou seja, a necessidade de se comunicar e como fazê-lo, a qual produziu alterações no desenvolvimento dos alunos. Essas funções de aprendizagem não são específicas e pré-determinadas pelo professor. Não estão limitadas à aquisição de habilidades apenas. Elas contêm uma organização intelectual, a qual permite a transferência da habilidade de comunicar as necessidades básicas para outras tarefas ou situações similares. A apreensão e uso dessa linguagem alternativa permitiram o desenvolvimento dos alunos, o que pode ser evidenciado no exemplo a seguir.

Local: Sala de Aula

Objetivo da aluna: Almoçar

Estratégia utilizada: Mentir (enganar a professora)

Durante a aula de Educação Física, os alunos realizaram atividades com músicas. Ao retornarem para sala, a professora propôs a organização da mesma antes de irem para o almoço. Érica permanece em sua carteira sem participar da arrumação da sala. Minutos depois, vai em direção à professora e a cutuca com o dedo indicador. A professora olha para Érica e ignora seu gesto. Érica retorna para a carteira. Levanta-se, segundos depois, e vai em direção à professora, cutuca-a novamente e balbucia: “ó, ó, ó”. A professora não responde, porém sabe que a intenção da aluna é ir para o refeitório. A aluna volta para carteira novamente e fica olhando para o fraselógrafo. Levanta-se pela terceira vez, vai em direção ao painel e pega o pictograma música. Anda em direção à professora e lhe entrega o pictograma. A professora, então, pergunta: “*Você está querendo ouvir música agora?*” A aluna balança a cabeça afirmativamente, fazendo o gesto do estilo de música que quer ouvir (funk). “*Mas você já ouviu música hoje lá na quadra!*”, responde a professora. A aluna pega sua mochila, mostra o cartão para professora e, em seguida, puxa-a pelas mãos em direção ao corredor. A professora acompanha a aluna certa de que esta iria para a quadra. Quando estavam próximas ao refeitório, a aluna solta da mão da professora e entra correndo no refeitório. A professora olha para a aluna e diz: “*Ainda não é hora do almoço e você sabe disso! Você me enganou! Pode voltar para sala de aula!*” A aluna volta para sala de aula e senta na carteira.

Saber fazer uso do sistema para alcançar os objetivos, estabelecendo estratégias e táticas como no exemplo acima, não é algo que se possa ensinar ou treinar quando se introduz um instrumento mediador no contexto escolar, é uma organização intelectual do próprio aluno, a qual vai sendo estruturada no dia a dia gradativamente.

3.2. Estudo 2 – Lanche

3.2.1. Procedimentos específicos

Nos momentos de lanche, foi possível percebermos os atos comunicativos empregados pelos sujeitos da pesquisa e pelo profissional (merendeira) que os atendia.

Percebemos o momento da alimentação como importante, uma vez que os sujeitos da pesquisa estavam em contato direto com outros profissionais da unidade escolar além dos professores. Isto possibilitou verificar se os meios de comunicação, quando utilizados por esses sujeitos, eram compreendidos pelos profissionais que ali atuavam e em que medida eram atendidas suas solicitações e se esses profissionais de fato interagiam com os alunos.

Este estudo, dividido em três fases (linha de base, ensino - etapas 1, 2 e 3 - e *follow-up*), teve como objetivo geral introduzir os sistemas de CAA e capacitar os alunos a reconhecerem e utilizarem os símbolos pictográficos para fazer solicitações dos alimentos servidos nos horários de lanche na escola.

ESTUDO 2 (A–Merendeira; B- Alunos)	
Linha de Base	04 sessões
Ensino	41 sessões
<i>Follow-up</i>	11 sessões

Linha de base

Durante a Linha de Base, foram realizadas observações de comportamentos emitidos pela merendeira ao servir os alunos, com o intuito de verificar como a profissional interagia com eles. Concomitantemente, foi observado que formas comunicativas eram empregadas pelos alunos para demonstrar suas preferências ou rejeições por certos alimentos. Os alunos se

encaminhavam para o refeitório, onde aguardavam na fila para receber o lanche e/ou o almoço. As sessões foram livres, ou seja, com a professora interagindo livremente, estimulando hábitos, chamando atenção para a postura e preensão adequada dos talheres. Não foi feita nenhuma instigação para uso de formas comunicativas alternativas.

Ensino

Nesta fase da pesquisa, os símbolos pictográficos foram apresentados aos alunos como forma de representação dos objetos, alimentos. Os alunos, sempre que possível, participavam da escolha desses símbolos, assegurando que as figuras selecionadas representassem de fato os alimentos servidos. Uma vez selecionados os pictogramas referentes aos alimentos servidos no lanche e demais alimentos servidos na escola, os alunos receberam instruções sobre como utilizar o sistema e sua respectiva finalidade, informações sobre a troca das figuras (cartões) pelos alimentos e os benefícios que essa nova forma de comunicação poderia propiciar. Além de ensinar os alunos quanto ao uso e importância dos cartões pictográficos, a merendeira também foi instruída a utilizá-los para garantir a funcionalidade do sistema e, por conseguinte, desenvolver a habilidade de interpretar as solicitações realizadas pelos alunos e suas respectivas respostas.

A merendeira foi informada sobre a pesquisa que estava sendo realizada e sobre sua meta, viabilizar outras formas de expressão dentro do contexto escolar. Explicitou-se também que, além da deficiência mental, característica comum a todos os alunos da escola, o grupo envolvido na pesquisa, em sua grande maioria, não se expressava por meio da fala, dificultando ainda mais o processo educativo. Dessa forma, não bastava utilizar o sistema apenas em sala de aula, este deveria se estender a todos os espaços da escola. Foi enfatizada, ainda, a importância de sua participação para garantir a generalização da aprendizagem dos alunos.

A fase de Ensino foi dividida em três etapas:

ENSINO – LANCHE		
Etapa 1 06 sessões	Etapa 2 19 sessões	Etapa 3 16 sessões

Na etapa 1 do Ensino, arranjos ambientais se fizeram necessários para a introdução do sistema. Foi disponibilizada uma caixa de sapatos para que a merendeira colocasse os cartões pictográficos que seriam entregues a ela. Para garantir a participação de todos os alunos e para que o processo de escolha dos lanches refletisse de fato as verdadeiras vontades dos alunos, foi oferecido aos mesmos um modelo para uso dos cartões pictográficos, ou seja, os cartões ficavam expostos na frente de cada lanche para que os alunos pudessem realizar o pareamento cartão/lanche.

Na primeira etapa, foram realizadas seis sessões com modelo de forma a ensinar o aluno a realizar o pareamento cartão/lanche. A merendeira foi instruída a entregar o lanche somente quando o aluno lhe fornecesse o cartão pictográfico.

A segunda etapa foi composta por 19 sessões, nas quais os cartões pictográficos eram dispostos em uma das mesas do refeitório, distante dos alimentos servidos no lanche, para que o aluno fizesse sua escolha. O uso dos cartões foi empregado para desenvolver tanto a compreensão da linguagem oral da professora quanto da linguagem expressiva dos alunos. Assim, o aluno escolhia os cartões referentes ao lanche a ser servido de acordo com o cardápio do dia, informado oralmente pela professora, e expressava sua escolha de alimentos ao entregar o cartão pictográfico para a merendeira.

Já a terceira etapa foi realizada em sala de aula. Minutos antes do horário do recreio, a professora informava os alunos sobre o cardápio do dia e disponibilizava as várias opções pictográficas em uma carteira. Antes de sair para o recreio, os alunos se dirigiam até a carteira

e pegavam os cartões pictográficos referentes ao lanche escolhido do dia e se dirigiam para o refeitório.

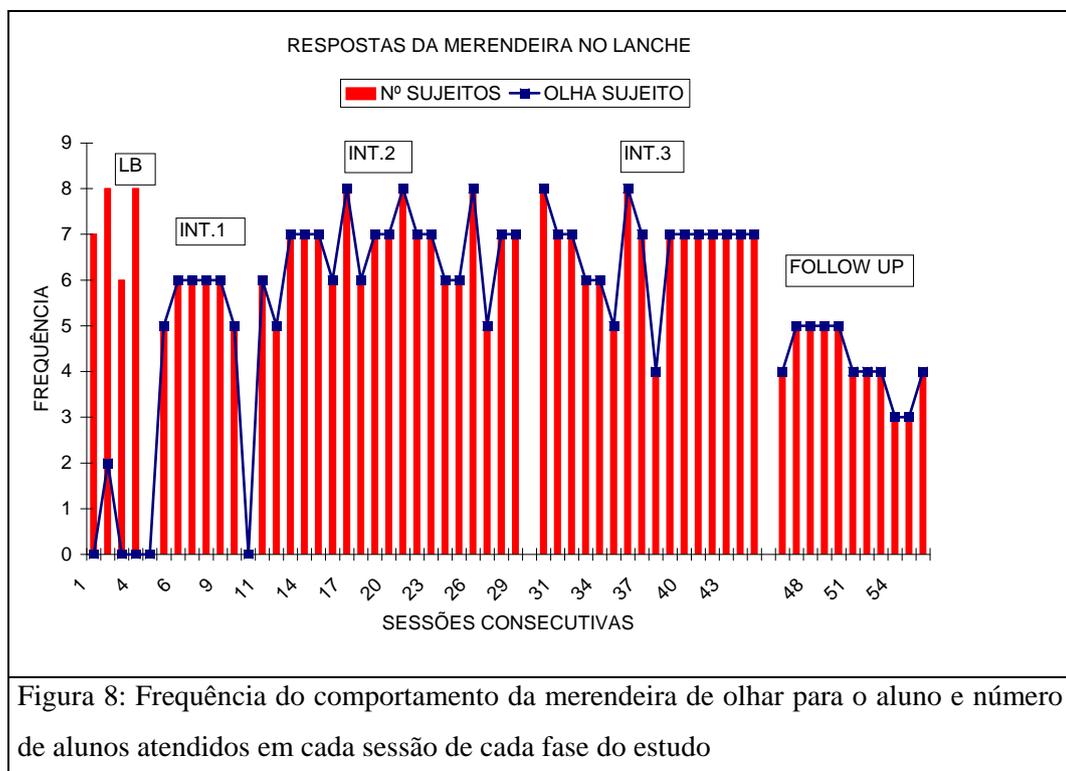
Follow-up

Esta fase do estudo teve por objetivo verificar se o uso do sistema de CAA havia se consolidado e ocorreu durante o primeiro semestre de 2002.

3.2.2. Resultados – Estudo 2

Dados da Merendeira

A frequência de olhar para o aluno emitido pela merendeira ao servir o lanche e o número de alunos atendidos por ela em cada sessão e em cada fase do estudo estão representados na figura 8.



Os resultados verificados demonstraram uma mudança postural significativa da mesma perante os alunos. A merendeira passou a olhar para eles quando se dirigiam a ela para solicitar o lanche através do uso dos pictogramas.

A frequência de perguntas da merendeira dirigida aos alunos ao servir o lanche e o número de alunos atendidos em cada sessão e em cada fase estão exibidos na figura 9.

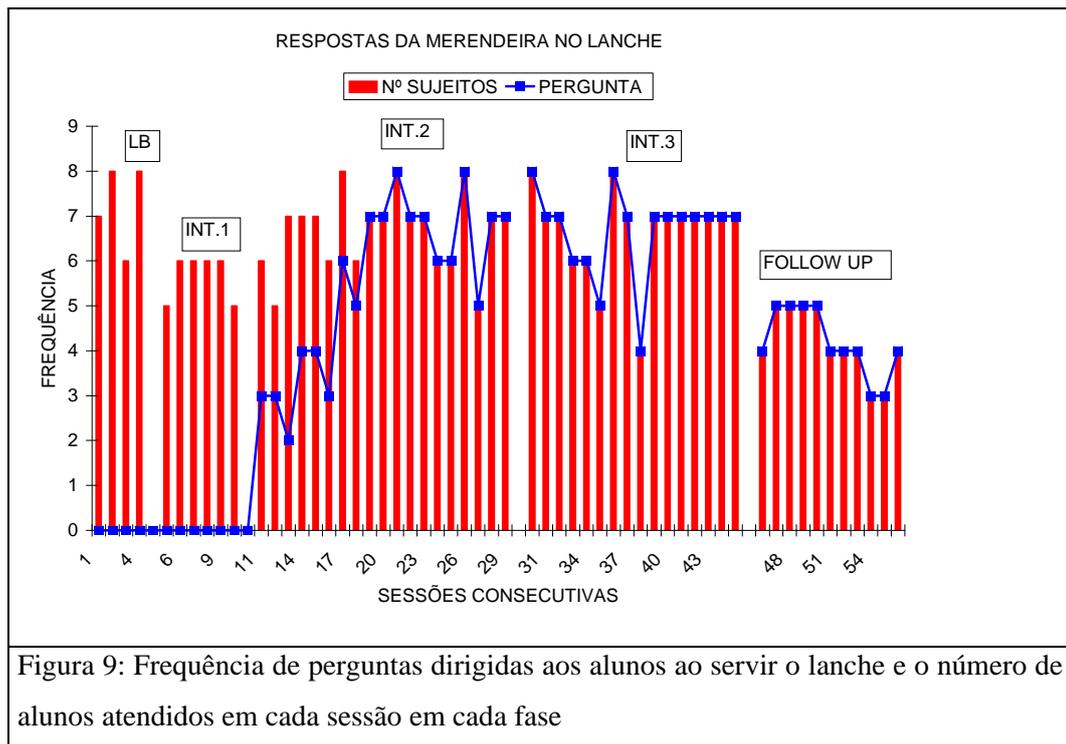




Figura 10: Merendeira servindo o lanche antes da implantação do sistema de CAA

Na maioria das vezes, a merendeira não direcionava o olhar para eles, nem lhes dirigia a palavra. Quando isto ocorria, não tinha como objetivo estabelecer uma interação, como pode ser observado no trecho retirado da sessão 2 da Linha de Base.

Local: Refeitório

Quando o lanche é suco e biscoito salgado, este último é servido em pratos. De cada quatro alunos, apenas um pega o prato com biscoitos, visando garantir que cada mesa contenha apenas um prato.

Merendeira: Entrega caixinha de suco e prato com biscoitos para Rebeca.

Rebeca: Pega o suco e o prato, dá um passo em direção a uma das mesas e deixa cair os biscoitos.

Merendeira: Olha para Rebeca e balança a cabeça negativamente.

A partir do momento que a merendeira recebeu as informações sobre o uso do sistema pictográfico, mostrou-se receptiva e disposta a utilizar o sistema. Para melhor explicitar como ocorreu esse processo, seguem abaixo alguns exemplos das explicações oferecidas sobre o sistema e as dúvidas surgidas.

Professora: “*O que a senhora vê aqui?*” (Mostra um pictograma)

Merendeira: “*Um bolo.*”

Professora: “*Isso mesmo! Essa foi a imagem que eles selecionaram para solicitar bolo.*”

Professora: “*... por mais que eles não falem, eles vão saber exatamente o que querem, e vão passar essa informação prá senhora!*”

Merendeira: “*Aí eles mostra o cartão, né?*”

Professora: “*É.*”

Professora: “*... então, na hora do lanche, eles virão para o refeitório e nós vamos dar a eles a possibilidade de fazerem escolhas, de expressarem se querem ou não comer tal lanche. Para que eles recebam esses lanches, deverão entregar o cartão.*”

Professora: “*Certo! E a senhora irá perguntar: - O que você quer?*”

Merendeira: “*No caso, ele vai passar o cartão prá mim, certo?*”

Merendeira: “*Tá!*”

Professora: “*...Se ele não entregar o cartão, ele não recebe o lanche.*”

Merendeira: “*Por que?*”

Professora: “*...fazendo desse jeito, ele vai saber que esse cartão está possibilitando a aquisição de alguma coisa..., aos poucos, eles irão internalizar a forma de utilizar os cartões para comunicação nos aspectos gerais.*”

Merendeira: “*Ah, tá!*”

Merendeira: “*E se ele só der o cartão eu quero bolo? Pega só esse?*”

Professora: “*Isso! A senhora pega apenas o cartão que ele está lhe dando, pois isso significa a escolha que ele fez!*”

Professora: “*... pode ser que ele lhe entregue o cartão que está na mão dele, mas pode ser que ele também não lhe entregue. Então, a senhora deverá pedir.*”

Merendeira: “*Eu falo: - Mostra o cartão.*”

Professora: “*Exatamente!*”

Merendeira: “*Se ele dá um e pára?*”

Professora: “*Se ele estiver com outro cartão na mão, a senhora deverá perguntar: - Você não quer mais nada? ou Quer mais alguma coisa? Sempre estimulando-o a lhe entregar o cartão.*”

Merendeira: “*Então tá bom. Eu faço!*”

Merendeira: “*É só com a turma da senhora e a dela? (APONTA PARA OUTRA PROFESSORA)*”

Professora: “*Só a minha e a dela estarão usando o sistema pictográfico, mas a senhora pode fazer a mesma pergunta para todos os alunos da escola.*”

Merendeira: “*Tá!*”

Na etapa 2, no entanto, a merendeira começou a incorporar gradualmente o hábito de questionar os alunos sobre suas preferências, iniciando-se, assim, uma comunicação mais efetiva, conforme evidenciado na figura 11 a seguir.



Figura 11: Primeiros elos comunicativos

Os questionamentos identificados entre as sessões 11 e 18 ocorreram apenas com os alunos que apresentavam maiores dificuldades para se expressarem, ou seja, com os alunos que demonstravam maiores dificuldades em realizar o sistema de trocas cartão/lanche.

Para melhor exemplificar esses primeiros elos comunicativos, transcrevemos um trecho da sessão 13.

O aluno aproxima-se do balcão e fica parado olhando para merendeira. A merendeira pergunta: *“O que você quer?”*. O aluno permaneceu parado. A merendeira então fornece um modelo dizendo: *“Me dá o cartão do pão”*. Apontando em seguida para o cartão na mão do aluno. O aluno entrega o cartão para a merendeira.

Nesse episódio, devido à falta total de linguagem oral do aluno e a ausência de iniciativa para entregar o cartão, constatou-se que a merendeira, além de perguntar verbalmente (PV) sobre o querer do aluno, forneceu-lhe um modelo de resposta para fazer sua solicitação. Pode-se observar, nesta etapa, o uso de perguntas verbais com apoio (PVa), como no trecho a seguir retirado da sessão 17.

A merendeira pergunta: *“Você quer pão?”*. Aponta para o pão. O aluno balança a cabeça afirmativamente. *“Então me dá o cartão”*, diz a merendeira. O aluno entrega cartão para ela.

Só a partir da sessão 19, a merendeira estabeleceu uma comunicação mais efetiva com todos os alunos, passando a fazê-lo com “sorriso no rosto”, aguardando de fato a resposta dos mesmos e não se antecipando à entrega do lanche. O olhar em relação aos alunos tomou outro formato, a profissional começou a ter preocupação com outros sinais esboçados pelos alunos, antes ignorados, conforme observado no trecho retirado da sessão 21.

Paulo: Aponta o dedo em direção à mesa, que fica ao lado do refrigerador na cozinha.

Merendeira: Olha para Paulo, olha para a professora e diz: “*Quando ele aponta assim ele quer copo, né tia?*”

Professora: “*É!*”

Merendeira: “*Pega lá o cartão do copo!*” (aponta para a mesa onde ficavam os cartões pictográficos).

A proximidade com os alunos começou a ser estabelecida, possibilitando algumas descobertas por parte da profissional, como no trecho que se segue.

Merendeira: “*Tia, a senhora sabia que a Érica não gosta de leite?*”

Professora: “*Sabia!*”

Merendeira: “*Mas como a senhora não me dizia!*”

Professora: “*Todas as vezes que, no lanche, era servido leite, eu lhe avisava sim, mas como o leite não é o lanche mais frequente, a senhora sempre esquecia!*”

Merendeira: “*Ah, mas agora eu não esqueço não!*”

O fato da aluna não gostar de leite passava despercebido pela merendeira antes da introdução do sistema. Ela, ao verificar tal fato, demonstrou surpresa e ao mesmo tempo feliz por fazer tal descoberta.

Na etapa três da fase Ensino, as mudanças posturais da merendeira se efetivaram. Os elos comunicativos se ampliaram e foram estabelecidos com todos os alunos, independentemente do grau de dificuldade quanto à expressão. A necessidade em estabelecer tais diálogos começou a ser sentida pela merendeira, como no exemplo retirado da sessão 32, transcrito abaixo.

Merendeira: “Tia, eu pensava que eles, as crianças, não conseguisse falar o que queriam. Mas até o Paulinho sem abrir a boca me fala agora o que ele quer!”

Professora: “Mas isso está acontecendo porque a senhora está perguntando a eles o que desejam! Eles perceberam que a senhora está prestando atenção ao que estão solicitando!”

Merendeira: “Eles até sorri pra mim! Aí eu tenho que falar com eles, e eles ficam feliz!. O Paulinho sabe que eu entendo ele! Eu gosto dele tadinho, ele pede e eu dou!”

A declaração acima reflete visivelmente o respeito pelas preferências dos alunos, demonstrando a importância do sistema enquanto mediador dos elos estabelecidos, confirmado na última fase do estudo (*follow-up*). As conversas deixaram de ser apenas sobre as preferências dos alunos, passando a abranger outros temas, como nos exemplos que se seguem.

Merendeira: “Bom dia, Edson! Tá com fome?”

Merendeira: “O que aconteceu que você não veio ontem? Tava doente?”

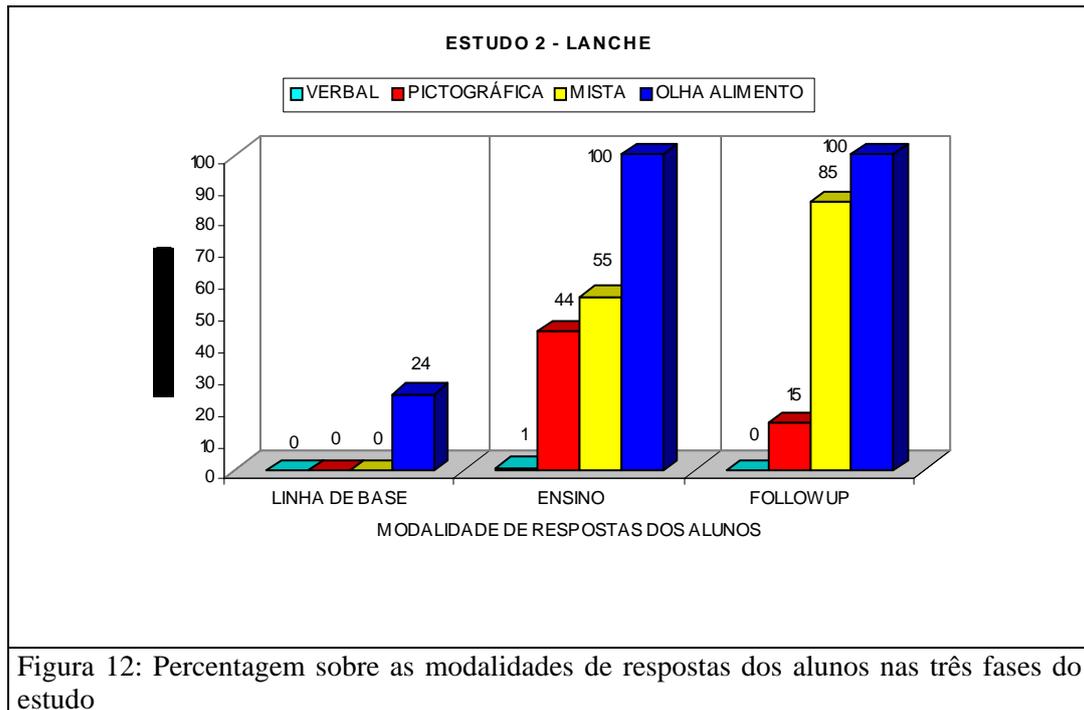
Merendeira: “Ah! Hoje tem o suco que você gosta Rodrigo!”

Merendeira: “Ih, Rebeca, você ganhou medalha de ouro, foi?”

Muito mais do que respeitar as escolhas dos alunos, a merendeira passou a conhecê-los, a dizer seus nomes, a valorizar suas ações, buscando fazer parte do dia a dia de cada um deles.

Dados dos Alunos

A percentagem sobre a modalidade olhar para o lanche servido e as modalidades de respostas dos alunos durante as sessões que compuseram as três fases do estudo estão exibidas na figura 12.



Os resultados verificados neste estudo demonstram ausência total de comunicação, antes da introdução do sistema pictográfico, em todos os alunos envolvidos no estudo, inclusive os que possuíam linguagem oral. Essa passividade, percebida nos momentos de lanche, começou a reduzir.

Na primeira fase do estudo, os alunos geralmente aguardavam na fila, pegavam o lanche sem qualquer questionamento, fosse ele gestual, vocalizado ou verbal. Esporadicamente, olhavam para o lanche que era servido. A ausência de formas alternativas de comunicação impossibilitava aos alunos solicitar ou escolher o lanche que lhes agradasse.

Essa dificuldade pode ser percebida no trecho retirado da sessão três da fase Linha de Base descrita a seguir:

Merendeira: Pega uma caixinha de suco e entrega à Érica.

Érica: Pega a caixinha de suco e fica parada olhando para a merendeira (aguardando prato com biscoitos).

Merendeira: Pega outra caixinha de suco e entrega para Edson.

Edson: Pega o suco e anda em direção a uma das mesas do refeitório.

Érica: Permanece parada olhando fixamente para a merendeira.

Professora: “Vem Érica, aqui na mesa já tem um prato com biscoitos.”

A comunicação e ou interpretação dos desejos dos alunos só ocorriam quando a professora intervinha nos episódios. Essas interpretações eram feitas a partir dos gestos apresentados. Com a introdução do sistema de CAA, na segunda fase do estudo, essas deduções cederam lugar à verificação de escolhas efetivadas por meio de um instrumento incontestável, ou seja, o pictograma.

Etapa 1 da Fase Ensino

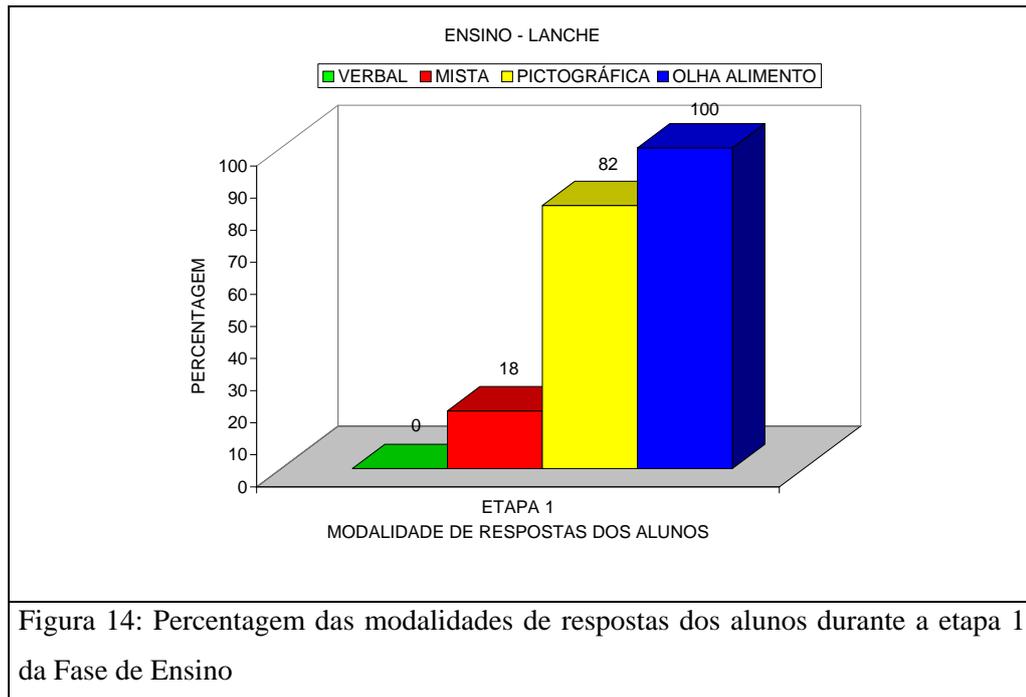
Nesta etapa, os comportamentos da merendeira e dos alunos começam a ser redimensionados. Os alunos iniciam o uso dos pictogramas por meio do pareamento cartão/lanche conforme apresentado na figura 13 abaixo.



Figura 13: Aluno fazendo pareamento cartão/lanche

Dessa forma, os alunos, antes de receberem o lanche, olhavam-no, pegavam os cartões e os entregavam à merendeira, expressando assim suas escolhas. A merendeira, por sua vez, só oferecia os lanches quando os alunos lhe forneciam os cartões.

Logo nessa primeira etapa da fase Ensino, além da modalidade de resposta pictográfica oferecida aos alunos, começaram a surgir as primeiras respostas mistas, ou seja, o uso dos cartões pictográficos associados a gestos, conforme a ilustração da figura 14.



Para melhor explicitar esse tipo de comunicação mista, em que o aluno reforça uma necessidade ou solicita algo mais, segue um exemplo retirado da sessão 10.

LANCHE: Suco e biscoito

Merendeira: Pega uma caixinha de suco e entrega ao Paulo.

Paulo: Pega o suco e fica olhando para merendeira.

Merendeira: Entrega suco ao Rodrigo.

Rodrigo: Pega o suco e anda em direção a uma das mesas.

Paulo: Olha para merendeira e aponta para a bandeja de copos.

Merendeira: “Tia, tira ele daqui, eu já dei o suco prá ele.”

Professora: “Ele está querendo um copo.”

Merendeira: Dá um copo para Paulo.

Paulo: Pega o copo e vai sentar.

Etapa 2 da Fase Ensino

A estratégia utilizada anteriormente (modelo: pareamento cartão/lanche) foi retirada. Os alunos passaram a fazer as escolhas dos pictogramas que estavam dispostos em uma das mesas do refeitório, como explicitado anteriormente. Dessa forma, pegavam os cartões, encaminhavam-se até o balcão e declaravam suas preferências, entregando-os à merendeira.



Figura 15: Aluno fazendo a escolha do pictograma, na mesa do refeitório, do lanche de sua preferência

Com efeito, as escolhas e dicas sobre as preferências alimentares começaram se estabelecer, como no exemplo a seguir.

Merendeira: Pega o cartão da mão de Paulo e lhe entrega uma caixinha de suco.

Paulo: Pega suco e fica olhando para a merendeira.

Merendeira: Pega o cartão da mão da Carol e lhe entrega uma caixinha de suco.

Paulo: Olha para a merendeira, devolve o suco de uva no balcão e pega um suco de laranja, vira-se e vai sentar.

As modalidades de respostas apresentadas pelos alunos durante esta etapa estão apresentadas nas figuras 16 e 17 a seguir.

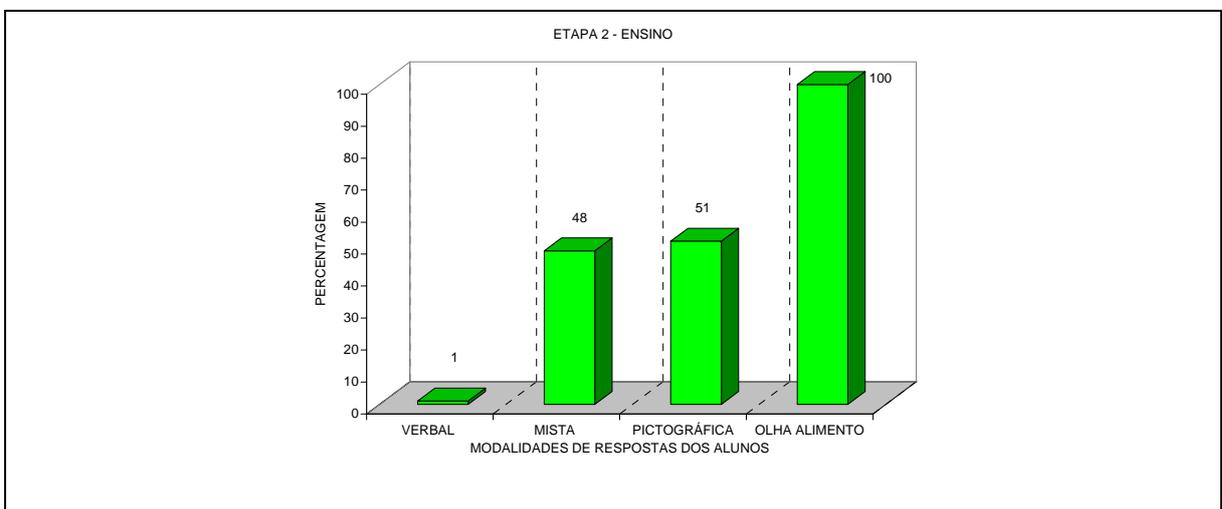


Figura 16: Percentagem das modalidades de respostas dos alunos durante a etapa 2



Figura 17: Aluna fazendo uso da comunicação mista ou multimodal (pictograma, gestos e vocalizações) para expressar sua escolha.

As formas comunicativas foram se estabelecendo gradualmente e passaram a envolver o uso do sistema pictográfico, de respostas mistas (pictogramas associados a gestos ou a vocalizações) e algumas respostas verbais, como exibido nas figuras acima.

As respostas verbais que se fizeram presentes referiam-se aos atos comunicativos estabelecidos pelos alunos que possuíam linguagem oral. As respostas mistas, por sua vez, começaram a ser utilizadas particularmente pelos alunos que não possuíam linguagem oral. Dessa forma, pode-se perceber que estes alunos mais comprometidos respondiam funcionalmente às solicitações tanto da professora quanto da merendeira.

As estratégias e iniciativas utilizadas pelos alunos, nesta etapa, estão apresentadas nas figuras 18 e 19 a seguir.

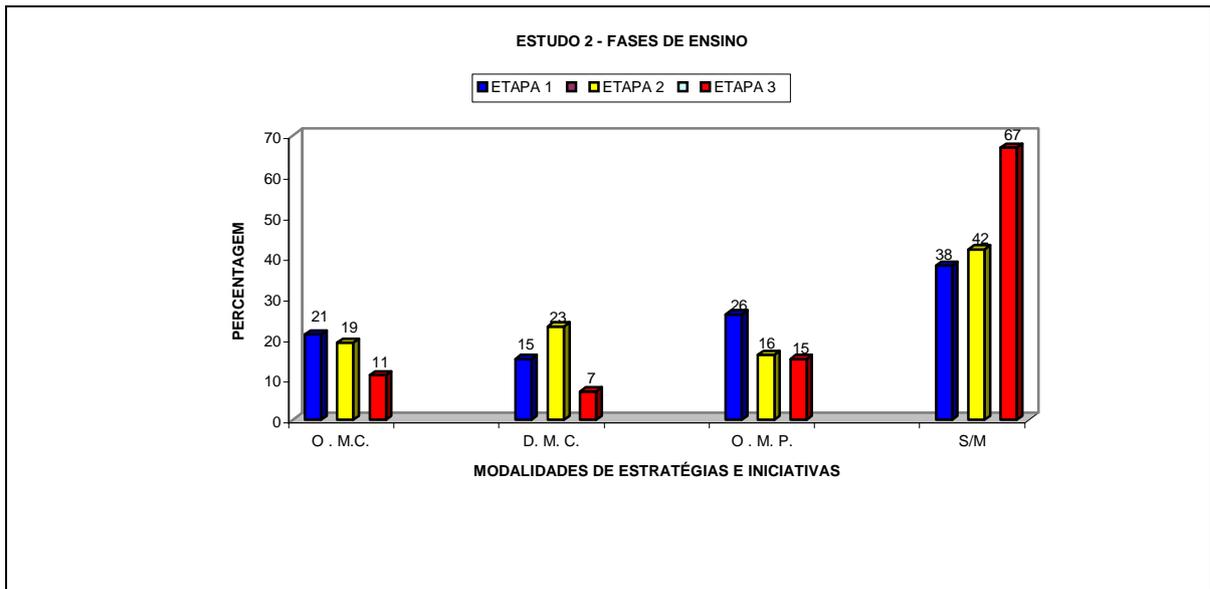


Figura 18: Percentagem das estratégias utilizadas pelos alunos durante a fase de ensino do Estudo 2.

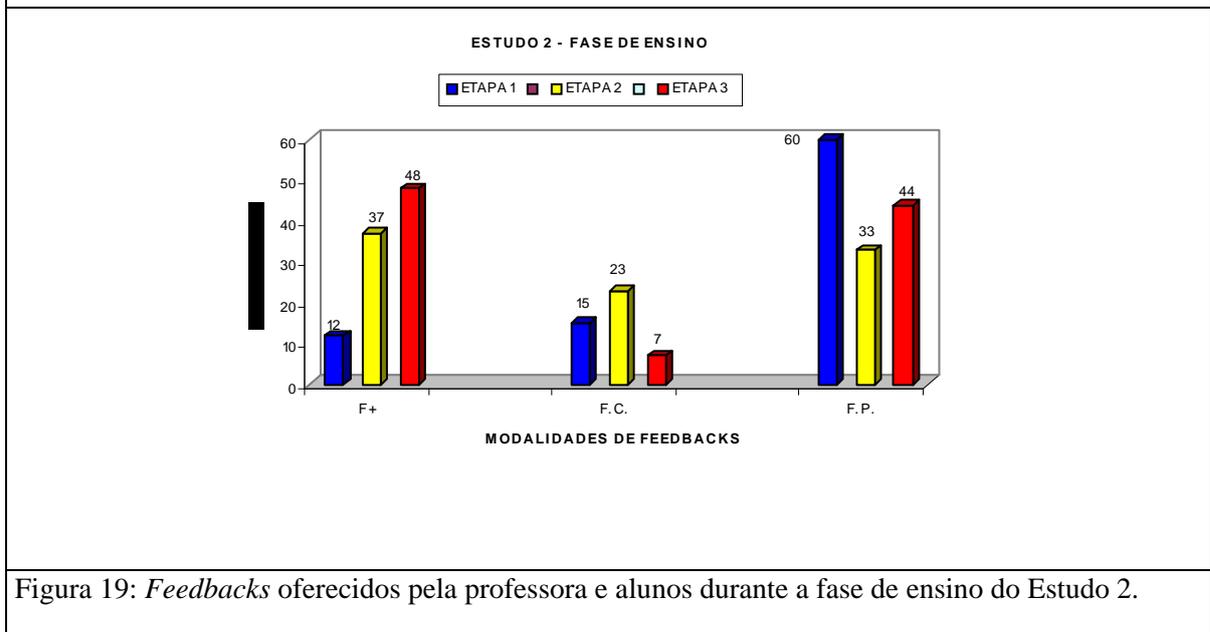


Figura 19: *Feedbacks* oferecidos pela professora e alunos durante a fase de ensino do Estudo 2.

A ausência do modelo oferecido na fase anterior fez com que os alunos não oralizados adotassem estratégias para escolherem os cartões pictográficos antes de receberem os alimentos. Os resultados demonstraram que, durante a primeira etapa, 21% observaram os modelos oferecidos pelos colegas (OMC) e 26% observaram o modelo oferecido pela professora. Os alunos que possuíam oralidade realizaram as escolhas sem necessitar de modelos (S/M) e começaram a prover dicas mistas, verbais e gestuais, (D.M.C.) para os colegas espontaneamente, conforme apresentado na figura acima.

Como ilustração das modalidades de respostas e estratégias utilizadas durante o estudo, seguem-se alguns trechos extraídos dessa etapa:

RESPOSTA VERBAL

A professora dispõe os pictogramas na mesa do refeitório, direciona o olhar para Carol e pergunta: “*O que você quer lanchar?*”. Carol responde: “*pão*”.

RESPOSTA PICTOGRÁFICA

A professora pergunta ao aluno: “*Rodrigo, você vai querer apenas o suco?*”. Rodrigo pega pictograma biscoito.

RESPOSTA GESTUAL

Professora pergunta para aluna: “*Ériquinha, você quer lanchar?*”. A aluna balança a cabeça afirmativamente.

RESPOSTA MISTA

Merendeira olha para Rodrigo e pergunta: “*O que você quer?*”. Rodrigo lhe entrega o pictograma biscoito, aponta para caixa e diz: “*i, i, i*”.

OBSERVAÇÃO DO MODELO DADO PELO COLEGA

Rebeca se aproxima da professora e observa o colega pegar os cartões. A professora olha para Washington e diz: “*Hoje nós temos suco e bolo para o lanche! Você quer suco?*” Washington pega pictograma suco. “*E bolo, você quer?*”, completa a professora. Washington pega pictograma e sai. Rebeca vira-se e pega os mesmos cartões que o colega e sai.





Figura 20: Alunos observando a escolha pictográfica do colega

DICA MISTA DO COLEGA

Professora olha para Rebeca e diz: *“Hoje no lanche tem leite! Você quer leite?”*. Rebeca pega pictograma suco. Washington olha para Rebeca e diz: *“Ãn, ãn! Otô!”* e aponta para o pictograma leite.

OBSERVAÇÃO DO MODELO APRESENTADO PELA PROFESSORA

Professora olha para Paulo e diz: *“Hoje o lanche é suco!”*. Mostra o pictograma suco para Paulo e pergunta: *“Você quer suco?”*. Devolve o pictograma na mesa. Paulo pega o pictograma que a professora mostrou.



Figura 21: Modelo pictográfico apresentado pela professora

FEEDBACK POSITIVO OFERECIDO PELO COLEGA

Professora pergunta a Aline: *“Você quer pão?”*. Aline pega o pictograma pão e responde: *“Claro!”*. A colega que está ao seu lado diz: *“Muito bem Aline! Garota ispeta, hein!”*.

FEEDBACK CORRETIVO OFERECIDO PELO COLEGA

Professora pergunta a Rodrigo: *“Você quer iogurte?”*. Rodrigo pega pictograma suco. A colega ao lado diz: *“Ê, ê, essi não! Isqueceu?!”*.

ETAPA 3 DA FASE ENSINO

Durante essa etapa, os alunos passaram a selecionar os pictogramas em sala de aula minutos antes do horário para o lanche. A professora disponibilizava o sistema pictográfico em uma das carteiras e comunicava oralmente aos alunos sobre o lanche do dia. Os alunos eram chamados, um de cada vez, para seleção dos pictogramas, como exemplificado a seguir:

A professora olha para os alunos e diz: *“Hoje nós teremos leite e pão para o lanche, certo? Aline, você vai querer lanche?”*. A aluna balança a cabeça afirmativamente. A professora então conclui: *“Então pegue os pictogramas, pois já, já, nós iremos para o recreio”*. A aluna anda até a carteira, pega os pictogramas e volta para o seu lugar. A professora pergunta: *“E você Washington?”*

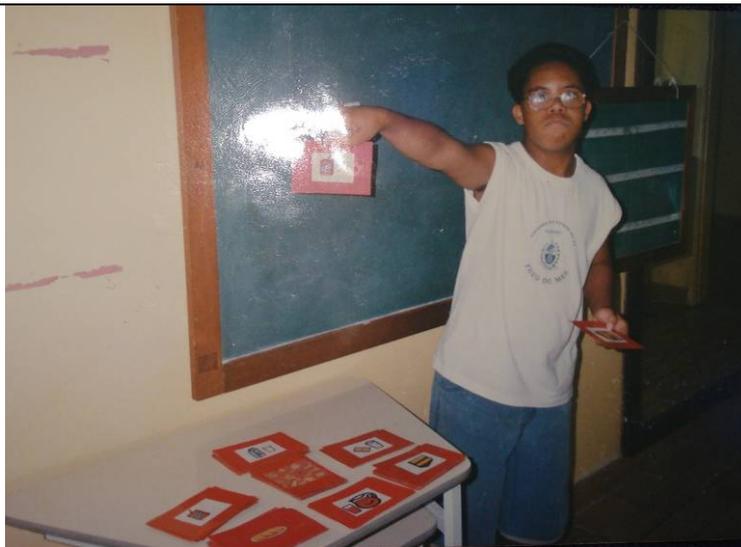
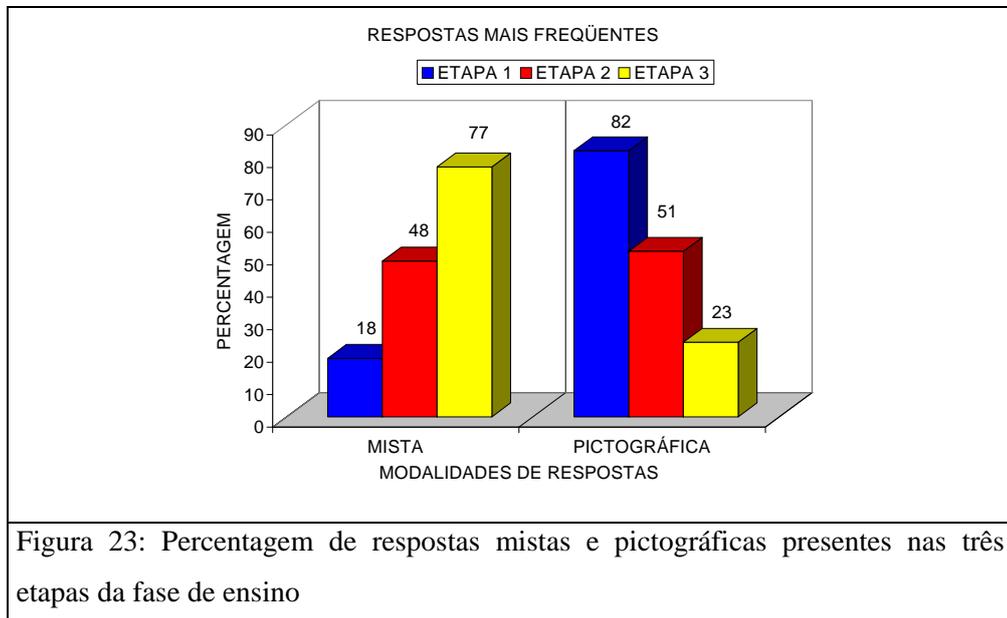


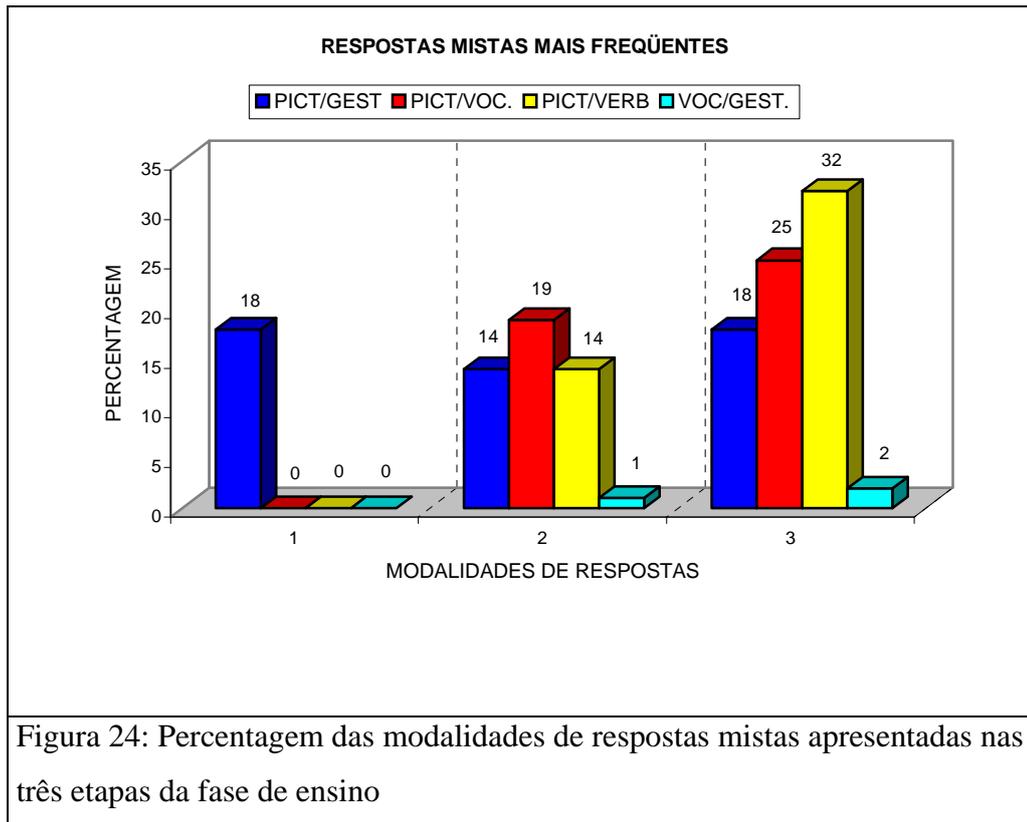
Figura 22: Aluno escolhendo os pictogramas em sala de aula depois de ser informado sobre o cardápio do dia durante a terceira etapa do estudo.

A percentagem das respostas mistas e pictográficas mais frequentes durante as três etapas do estudo estão exibidas na figura 23.



Após a seleção dos pictogramas, os alunos se encaminhavam para o refeitório. Nesta etapa do estudo, verificou-se que o uso de respostas mistas exibiu tendência crescente e o uso de respostas pictográficas, tendência decrescente. Esses dados sugerem o aprendizado do uso do sistema pictográfico e um gradual aprendizado ou aprimoramento de outras formas comunicativas, inclusive a oral, associadas ao primeiro.

Antes e durante a aquisição dos alimentos, constatou-se a consolidação de diversos tipos de respostas mistas, conforme evidencia a figura 24, a seguir.



Essa diversidade de respostas mistas pode ser observada nos exemplos abaixo, extraídos das sessões durante o estudo.

PICTOGRAMA/GESTO

Merendeira olha para Washington e pergunta: *“Tá com fome?”*. Washington balança a cabeça afirmativamente e lhe entrega o pictograma.

PICTOGRAMA/VOCALIZAÇÃO

Merendeira olha para Rodrigo e pergunta: *“O que você quer hoje?”*. Rodrigo entrega-lhe o pictograma e vocaliza: *“o, o, o”* (BISCOITO).

PICTOGRAMA/VERBALIZAÇÃO

Aline se aproxima do balcão, entrega o pictograma para a merendeira e diz: *“Tô cu fomi, eu!”*

PICTOGRAMA/GESTO/VOCALIZAÇÃO

Érica entrega pictograma suco para a merendeira. A merendeira olha para Érica e pergunta: *“Você quer outro suco?”*. Érica balança a cabeça afirmativamente e vocaliza: *“i, i, i.”*, apontando para a geladeira.

As mudanças posturais da merendeira referentes ao estabelecimento de elos comunicativos e de respeito foram percebidas pelos alunos. Essa percepção fez com que

cobrassem de outros profissionais da escola posturas semelhantes às da merendeira, como no episódio descrito abaixo.

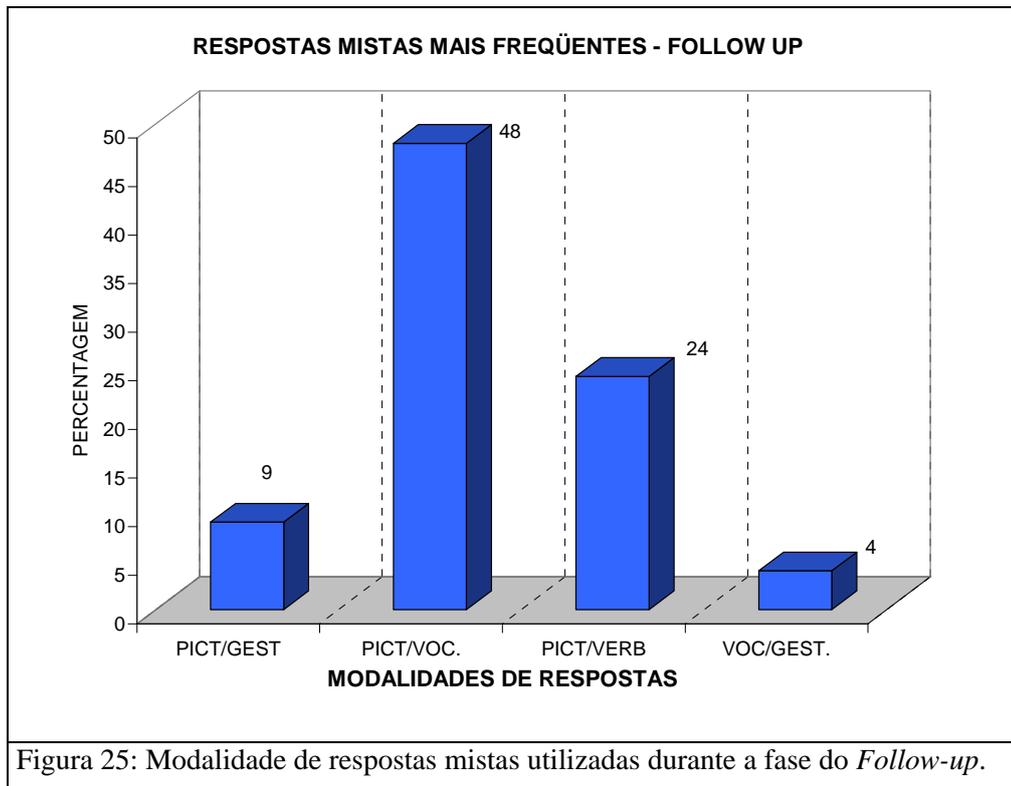
Os alunos entraram no refeitório e perceberam a ausência da merendeira. Em seu lugar, estava outra pessoa. Carol se aproxima do balcão com o pictograma na mão e diz: *“Eu já vou logo avisando, hein! Eu não gosto de suco de uva”*. Em seguida, entrega o pictograma para essa pessoa. A pessoa olha para Carol e diz: *“Tá mal acostumada, hein! Você quer suco de laranja ou caju?”*

A funcionalidade do sistema foi internalizada pelos alunos e também pela merendeira. Para os alunos que não usavam a via oral, o sistema consolidou-se como “a voz silenciosa”, que não deixava margens para dúvidas sobre os seus desejos. O fato de saberem que poderiam “se fazer compreender” fica explicitado no trecho abaixo, em que uma das alunas interage com a merendeira, fazendo uso de um cartão que não compunha o sistema de opções para o lanche da escola.

A professora foi informada pela mãe da aluna Érica que havia uma garrafinha de guaraná na mochila para o lanche, porque a mesma não deveria tomar suco naqueles dias. A professora providenciou rapidamente um pictograma guaraná e o disponibilizou junto aos demais. A aluna pegou o pictograma guaraná e, ao chegar no refeitório, entregou-o à merendeira, que lhe ofertou o desejado. Quando a aluna terminou de tomar o guaraná, dirigiu-se até a caixinha de pictogramas recolhidos pela merendeira e pegou novamente o cartão guaraná e lhe entregou. A merendeira surpresa olhou para professora e disse: *“E agora, o que eu faço?”*

Após a introdução do sistema, a aluna percebeu que seus desejos não eram mais negligenciados. Todavia, após ouvir as explicações da professora, demonstrou ter compreendido “a situação”, pegou o cartão novamente, devolveu-o na caixa e se dirigiu para a quadra esportiva.

Na última fase do estudo (*follow-up*), verificou-se que a comunicação neste ambiente se consolidou não só por meio do sistema pictográfico, mas com outras formas de comunicação associadas, conforme figura 25.



Os cartões pictográficos continuaram sendo utilizados pelos alunos, mesmo quando eles não estavam disponibilizados nas carteiras. Quando a necessidade se fazia presente, espontaneamente, os alunos se dirigiam até as caixas onde os pictogramas ficavam guardados, apropriando-se dos mesmos para serem atendidos. Com efeito, a introdução do sistema pictográfico como forma de comunicação alternativa propiciou episódios interativos riquíssimos, como no diálogo descrito abaixo.

Aluna: Gesticula para a professora (passando a mão na barriga).

Prof^a: “*O que você quer?*”

Aluna: Insiste no gesto.

Prof^a: “*Eu não posso sair agora?*”

Aluna: Caminha em direção à porta e olha para o pintor que estava trabalhando próximo à sala.

Pintor: “*Onde você vai?*”

Aluna: Aponta para o final do corredor e passa a mão na barriga.

Pintor: “*Dona Gizeli, a Érica está querendo sair, o que ela quer?*” (o pintor sabia o nome dos alunos, porque sempre que a escola o solicitava, ele trabalhava próximo à janela da sala de aula)

Prof^a: “*Eu não sei seu Everaldo! Pergunte prá ela!*”

Pintor: “*O que você quer?*”

Aluna: Passa a mão na barriga.

Pintor: “O que ela quer Dona Gizeli? Ela está com dor na barriga?”

Prof^a. : “Oh, Érica, seu Everaldo não está entendendo o que você quer!”

Aluna: Vai até a caixa de pictogramas, pega o cartão lanche e leva até o Sr. Everaldo.

Pintor: “Ela quer lanche!”

Aluna: Olha para o pintor e aponta para o final do corredor.

Pintor: “O que eu faço? Posso levar ela pra lanche?”

Prof^a. : “Pode!”

Este episódio reflete a capacidade adquirida pela aluna em estabelecer comunicação ao se apropriar do sistema de CAA como linguagem receptiva e expressiva. Passou a fazer uso do novo instrumento e agregou a ele suas formas comunicativas existentes anteriormente, garantindo, de fato, a efetivação desses elos. A mesma capacidade pode-se observar na maioria dos alunos envolvidos no estudo.

3.3. Estudo 3 – Compreensão e Interpretação de Histórias Ouidas

3.3.1. Procedimentos específicos

O estudo alusivo à compreensão de histórias ouvidas teve por propósito avaliar os efeitos do emprego do sistema pictográfico de comunicação alternativa na linguagem receptiva (compreensão) e na linguagem expressiva (produção) dos alunos ao ouvir histórias contadas pela professora.

Este estudo foi dividido em três fases, são elas:

FASES	COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE HISTÓRIAS OUVIDAS	
	Linha de Base	04 histórias
Ensino	04 histórias	35 perguntas
<i>Follow-up</i>	02 histórias	11 perguntas

Linha de base

Nesta fase, os alunos foram dispostos em semicírculo para a realização da atividade. A professora sentava-se à frente dos mesmos, no chão, e contava as histórias fazendo uso dos livros, ora mostrando cenas ilustradas no livro, ora dramatizando. Após a contagem das histórias, a avaliação de compreensão e interpretação dos textos era realizada por meio de perguntas formuladas oralmente pela professora, as quais eram respondidas pelos alunos orais verbalmente e gestualmente pelos alunos não orais. Para complementar a atividade, os alunos recebiam folhas de exercícios com algumas ilustrações sobre o tema trabalhado. Os exercícios, por sua vez, restringiam-se à pintura dessas cenas e atividades referentes à escrita, tendo por base uma palavra chave. Os registros de observação foram realizados a partir das sessões gravadas em vídeo.

Ensino

A introdução do sistema de CAA como instrumento mediador, durante as atividades de leitura e interpretação de histórias, foi realizada com o intento de proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e de participação nas mesmas, visando melhor intervir em sua elaboração do pensamento e desenvolvimento cognitivo.

As histórias trabalhadas durante esta fase foram selecionadas com respaldo nos objetivos pedagógicos estabelecidos para o semestre. Ficaram assim dispostas.

História	Objetivos
Você sabe o que a girafa espiou? Elza Cesar Sallut (ENSINO)	Identificar os diferentes tipos de animais; Identificar fenômenos da natureza: dia e noite;
História de amor - Regina Coeli Rennó (ENSINO)	Estabelecer conceitos sobre carinho, afetividade, tristeza, alegria, amor, raiva; Distinguir conceitos de namoro e amizade; Discriminar cores;
O Baile (Mary França/Eliardo França) (ENSINO)	Distinguir gênero feminino e masculino Estimular a discriminação auditiva (tipos de músicas,

	sons, melodias);
Mistério preso no armário - Sonia Junqueira (ENSINO)	Desenvolver conceitos sobre cuidados com objetos pessoais e com objetos dos outros; Estimular a imaginação;
Amigos Helme Heine (FOLLOW UP)	Estimular atitudes referentes à amizade, respeito e cooperação;
O anjo azul, Gerusa Rodrigues Pinto (FOLLOW UP)	Distinguir conceitos de certo e errado; bom e ruim;

Nesta fase, foi feito uso de uma boneca fantoche gigante concomitantemente com os cartões pictográficos na cor amarela (com cenas da história) para a contagem das histórias. Ao lado do quadro de giz, foi disposto outro quadro com velcro, o fraselógrafo, para fixar os pictogramas e possibilitar uma maior participação dos alunos durante as atividades, avaliando, assim, sua compreensão e interpretação. A disposição do quadro e dos cartões visou proporcionar um melhor acesso aos materiais, de forma a respeitar os diferentes atos comunicativos que expressassem a compreensão das histórias.

As histórias foram contadas pela professora/boneca, a qual se aproximava dos alunos e mostrava ora o livro ora os pictogramas com imagens das cenas da história. Após o término da leitura, os alunos entravam em contato direto com o sistema pictográfico composto pelas cenas dos fatos mais importantes ocorridos. Antes de iniciar as atividades em papel, os alunos se dirigiam ao fraselógrafo, levando nas mãos os pictogramas referentes à cena solicitada pela professora.

Para tanto, a turma foi dividida em dois grupos de acordo com o desempenho em linguagem receptiva individual que fora obtido no Teste Peabody. O grupo um foi composto por Aline, Carol, Edson e Washington, em que três deles usavam linguagem verbal e o último, linguagem gestual e vocalizada. O grupo dois, composto por alunos não verbais, sendo eles: Érica, Paulo, Rebeca e Rodrigo. As carteiras do grupo um ficavam de frente com as do grupo dois, para que este último se beneficiasse dos modelos dados pelos alunos orais.

A definição da cor dos cartões utilizados para este estudo teve por objetivo fazer com que os alunos os distinguíssem dos cartões utilizados para indicação das necessidades básicas. O conteúdo das atividades de avaliação da compreensão foi o mesmo para ambos os grupos, porém a forma de abordar as questões variou de um grupo para o outro, uma vez que se buscou respeitar as potencialidades e possibilidades de cada aluno, oportunizando as respostas independente se corretas ou não. Os alunos, nesta fase, deveriam apontar o pictograma, podendo, concomitantemente, fazer uso ou não da comunicação já estabelecida, ou seja, gestual, verbal ou vocalizada, que respondesse à pergunta formulada pela professora, fixar os cartões no fraselógrafo quando solicitados.

Depois, os alunos procediam à tarefa de completar exercícios impressos. Tais exercícios estavam acompanhados por cópias reduzidas dos pictogramas usados pela professora para contar a história. Os alunos eram estimulados a escolher os pictogramas que respondiam às perguntas formuladas pela professora e colá-los na folha impressa. A elaboração das atividades de interpretação de histórias foram variadas, ora fazendo uso somente da escrita (letras impressas) para responder as perguntas, ora fazendo uso de imagens (símbolos) e escrita. As respostas foram registradas e categorizadas.

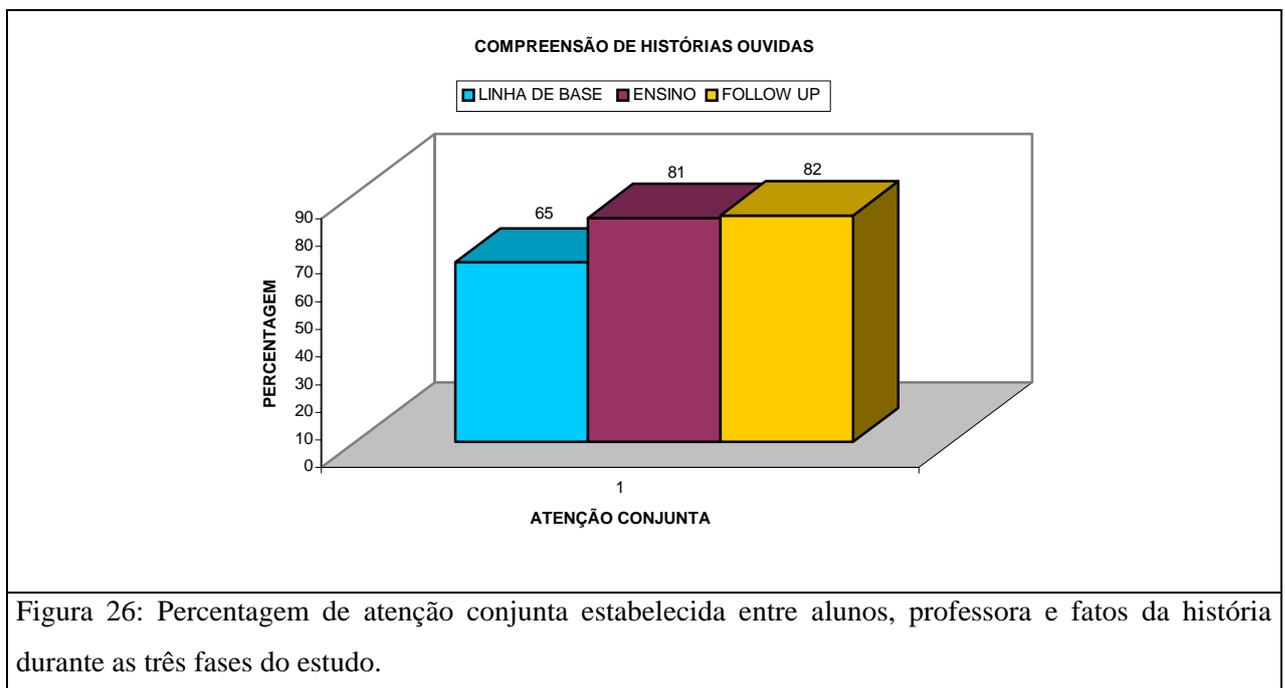
Follow-up

Durante o *follow-up*, foram disponibilizados para os alunos os cartões do sistema pictográfico para responder as questões, porém não foi ofertada nenhuma intervenção nas respostas e nenhum estímulo para que o uso dos cartões se efetivasse. As observações realizadas nesta fase também foram realizadas por meio de vídeo e gravações, as quais foram transcritas com o intuito de verificar se os alunos buscavam no sistema pictográfico auxílio espontâneo para responder as perguntas formuladas pela professora.

3.3.2. Resultados – Estudo 3

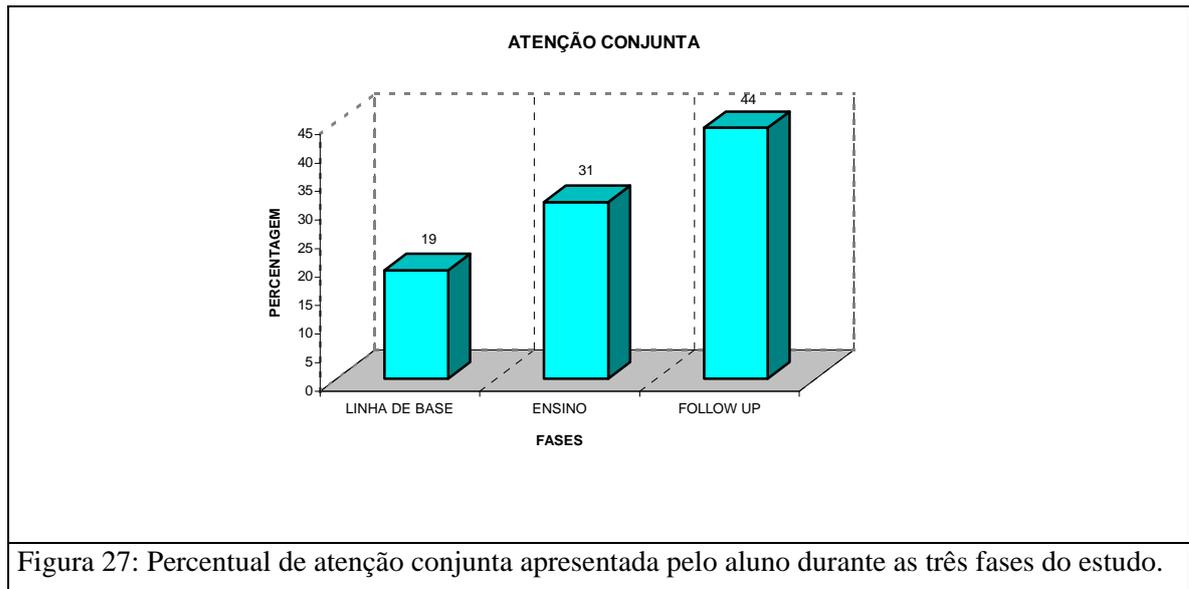
Um aspecto de suma importância identificado durante o estudo respaldou-nos no trabalho para favorecer a compreensão das histórias pelos alunos. Esse aspecto diz respeito à capacidade de os alunos estabelecerem atenção conjunta sobre a professora e o objeto/fato, ou seja, conduzir o olhar para a professora enquanto contava a história, dramatizando-a, e para os cartões pictográficos. Para melhor conduzirmos a análise, buscou-se computar a quantidade de vezes que a professora chamava a atenção dos alunos para os fatos narrados e em que proporção estes a acompanhavam.

Na figura 26, está apresentada a percentagem média de episódios em que ocorreu atenção conjunta dos alunos durante o relato da história pela professora nas três fases do estudo.



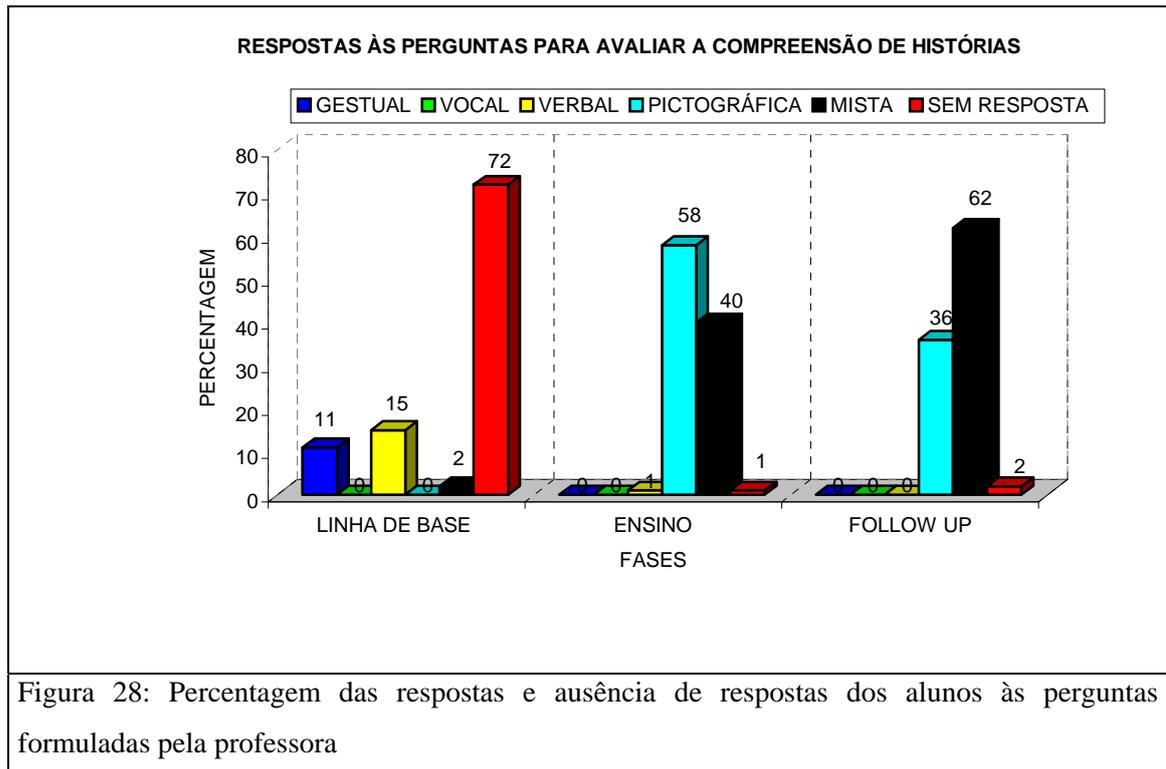
Foi possível verificar uma tendência crescente da atenção do grupo durante a contagem das histórias.

Na figura 27, está apresentada a percentagem média de episódios em que ocorreu a atenção conjunta do aluno Paulo (considerado um aluno com deficiência mental com traços autistas) durante o relato da história pela professora nas três fases do estudo.



Observa-se a mesma tendência ascendente da atenção conjunta verificada no desempenho do grupo. O percentual observado na Linha de Base se duplicou na fase do *follow-up*, demonstrando que o referido aluno aumentou significativamente seu poder de concentração durante as atividades. Cabe ressaltar que este aluno, devido à especificidade de sua deficiência, no início do estudo, praticamente não direcionava o olhar de forma intencional para os fatos narrados, ou seja, quando isso acontecia era sempre de forma evasiva, contudo, durante a última fase, este já o fazia de forma intencional e mais frequentemente.

A percentagem das respostas e das modalidades gestual, vocalizada, verbal, pictográfica, mista e ausência de respostas dos alunos às perguntas formuladas pela professora após o relato da história nas três fases do estudo está apresentada na figura 28.



Foi possível verificar nesse estudo uma tendência decrescente nas ausências de respostas e uma tendência crescente nas respostas mistas.

Durante a Linha de Base, a atenção dos alunos, quando a professora formulava as perguntas de compreensão, era mínima. Os comportamentos registrados refletiam desinteresse e dispersão, ou seja, os alunos tendiam a deitar-se no chão, mexer com o colega e manusear outros objetos quando a professora fazia as perguntas.

Constatou-se que as respostas obtidas de interpretação de histórias eram dadas em sua grande maioria por quatro alunos que possuíam linguagem oral, os quais ora respondiam verbalmente ora gestualmente. Mesmo assim, um grande percentual de perguntas ficava sem resposta. As respostas mais comuns encontradas nesta fase estão exemplificadas a seguir.

Professora: “Alguém aqui já perdeu algum dentinho? Já ficou com algum dentinho mole?”

Washington: Aponta para o dente.

Edson: Olha para Washington.

Paulo: Pega mão de Washington e balança.

Professora: “O Diego tinha uma amiga. Como era o nome dela?”

Rebeca: Abraça o colega

Professora: “*Edson, você lembra o nome da colega do Diego?*”

Edson: Balança a cabeça negativamente (NÃO)

Professora: *E aí, ele conseguiu achar um telhado para jogar o dente?*”

Rodrigo: Passa a mão pelo chão

Carol: “*Ele jogou embaixo do travissero*”

Rodrigo: Pega um pedaço de papel no chão.

Washington: Tenta tirar o papel da mão de Rodrigo.

Rodrigo: Esconde as mãos atrás das costas.

Professora: Olha para os dois.

Washington: Recolhe as mãos.

Professora: “*E o que o médico falou pro gatinho?*”

Edson: “*machucado nenhum o pé.*”

Professora: “*Isso mesmo Edson! Não havia machucado nenhum no pé do gatinho!*”

Professora: “*A vendedora foi lá e trouxe um short azul (professora mostra um short). Aline olhou, olhou e disse: - Nossa! É perfeito!*”

Érica: Deita no chão.

Professora: “*E lá foi Aline prá casa toda feliz porque havia comprado o short igualzinho...*”

Érica: Puxa os braços da boneca que está em cima do armário. A boneca cai.

Na fase de Ensino, as mudanças ocorridas nas atividades pedagógicas propostas pela professora foram substanciais. As lacunas existentes entre os objetivos de ensino e as atividades propostas foram reduzidas a partir do momento em que a professora começou a prover formas alternativas de respostas para os alunos com o sistema pictográfico. O prazer em selecionar o pictograma que melhor respondesse a pergunta e fixá-lo no fraselógrafo era visível. Na maioria das vezes, ao fixarem os cartões, os alunos geralmente verbalizavam ou tentavam verbalizar a descrição da cena.

A figura 29 apresenta uma aluna respondendo a pergunta utilizando-se do sistema pictográfico.



Figura 29: Rebeca fixando o pictograma no fraselógrafo e descrevendo-o

A ausência de respostas para as perguntas realizadas pela professora nesta fase foi reduzida de 72% para 1%. A atividade passou a abranger não só o uso de lápis, cola, tesoura, papel e revistas, mas a magia de estar participando da construção das atividades, da leitura conjunta, a qual já não mais se referia à escrita convencional e sim ao uso de pictogramas passíveis de leitura e interpretação, especialmente para os alunos que não dominavam a lecto-escrita. Ao se perceberem capazes de responder as perguntas de forma ilustrativa, a atividade de recorte e colagem tornou-se mais atrativa e prazerosa, visto que estas denotavam a expressão da compreensão dos alunos quanto à história lida e às perguntas formuladas pela professora.

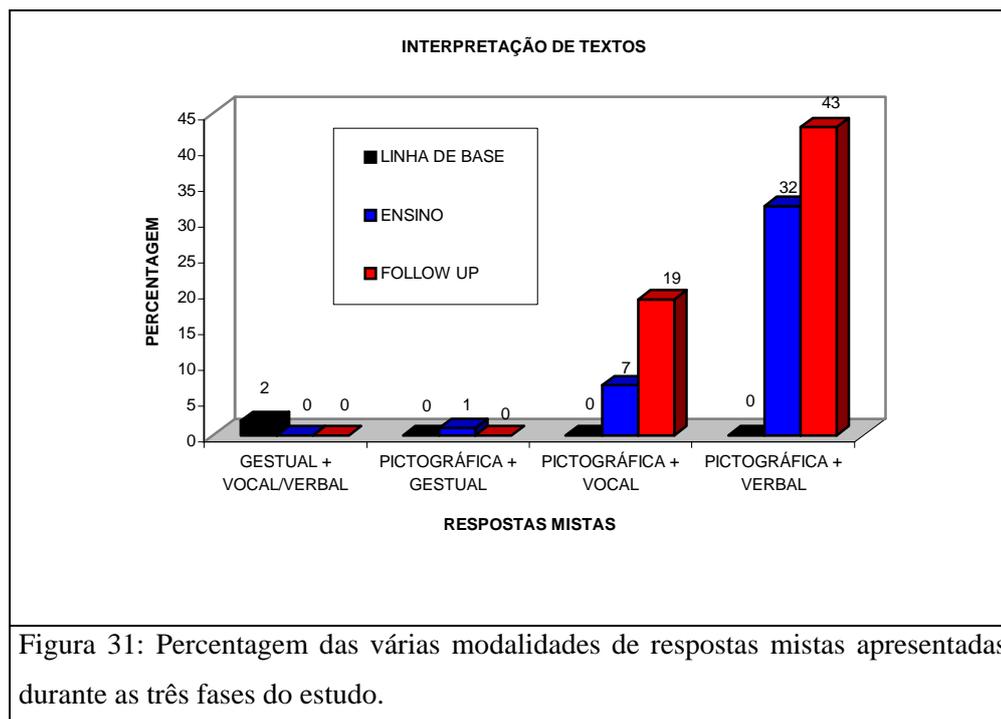
Na figura 30, está apresentada uma cena em que os alunos respondem as questões nos exercícios impressos.



Figura 30: Atividade de recorte dos pictogramas em miniatura e colagem para completar o exercício impresso

Nesta fase, verificou-se que todos os alunos tiveram oportunidade de responder as questões. As atividades tornaram-se exequíveis a todos, envolvendo o uso de respostas pictográficas em 58% das atividades seguidas de 40% das respostas mistas.

A percentagem dos diferentes tipos de respostas mistas – gestual + vocal/verbal; pictográfica + gestual; pictográfica + vocal e pictográfica + verbal – emitidas pelos alunos às questões da professora para avaliar a compreensão das histórias nas três fases do estudo está apresentada na figura 31.



Observou-se uma tendência crescente tanto na modalidade pictográfica + vocal quanto na pictográfica + verbal, obtendo esta última maior percentagem.

As respostas das categorias pictográfica/gestual, pictográfica/vocal e gestual/vocal/verbal foram emitidas pelos alunos que não possuíam linguagem oral. Observou-se, no entanto, que, durante esta fase, tais alunos tentaram verbalizar, como nos exemplos abaixo.

Professora: *“Quem era Ernestina?”*

Edson: Aponta para Girafa de pelúcia em cima da carteira e pega o pictograma girafa.

Professora: *“Quem era Ernestina?”*

Washington: Aponta para pictograma vaca e diz em seguida: *“ãñ, ãñ”*. Aponta para o pictograma girafa e diz; *“é”*.

Professora: *“Esta é uma história de um gatinho muito travesso! Seu nome era Washington”*

Washington: aponta dedo para si mesmo e sorri.

Rebeca: *“Viu Washington, é você!”*

As respostas pictográficas/verbais, por sua vez, foram emitidas pelos alunos que possuíam oralidade. Durante a realização das atividades, conforme a professora explanava os

temas e formulava perguntas, estes completavam os exercícios nas folhas impressas com os pictogramas em miniaturas e faziam uso da verbalização para confirmar a resposta gráfica por eles oferecida.

Esta fase foi de suma importância para todos os alunos, porque, enquanto executavam as atividades, diálogos ocorriam entre eles. Pôde-se constatar a presença de trocas de informações, de correções, de advertências, de auxílio, de compreensão e até mesmo de intolerância. Para melhor ilustrar estes eventos, seguem trechos extraídos das sessões durante a Fase Ensino.

Professora: “*Carol, o que a Ernestina estava procurando?*”

Carol: Mostra o pictograma novidades para professora.

Professora: “*O que é isso, Carol?*”

Carol: “*Novidade!*”

Professora: “*Então cola.*”

Carol: “*Aqui?*”

Professora: “*Isso! Dentro do quadradinho!*”

Carol: Passa cola no canto do quadrado.

Professora: “*No meio do quadradinho né Carol!*”

Edson: Bate o dedo no centro do quadrado e diz: “*Aqui óh!*”

Carol: Olha para professora.

Edson: Pega a cola das mãos de Carol e pinga no meio do quadrado.

Professora: “*Isso!*”

Carol: Olha para o Edson e agradece: “*Brigado!*”. Em seguida pega o pictograma e cola.

Professora: “*Beleza Carol! Garota esperta!*”

Professora: “*Vamos recortar os pictogramas.*”

Edson: recorta os pictogramas, olha para Aline e diz: “*Corta Aline!*”

Aline: Pega a tesoura e fica parada olhando para os colegas de turma.

Edson: “*Corta Aline! Corta!*”

Aline: Olha para Edson e sorri.

Edson: Levanta, demonstrando impaciência, e vai em direção à Aline.

Aline: Olha para Edson e diz: “*Tá bom, tá bom!*”

Edson: Posiciona-se atrás da carteira de Aline e fala: “*Vai, corta logo! Anda, sua molenga!*”

Professora: “*Pegue o lápis rosa no barquinho prá Gizeli?*”

Érica: Fica olhando para Paulo.

Professora: “*Érica! Oi!*” Vira o rosto de Érica com as mãos e diz: “*Pegue o lápis rosa no barquinho prá mim?*”

Érica: Leva a mão em direção ao pictograma verde.

Professora: “*Pega o pictograma do lápis rosa pra mim!*”

Érica: Pega o pictograma verde.

Professora: “*Cadê o pictograma do lápis rosa?*”

Edson: Sentado à frente de Érica, retira de seu alcance todos os pictogramas, deixando apenas o solicitado pela professora.

Érica: Fica parada olhando para Edson.

Professora: “*Você achou o pictograma do lápis rosa?*”

Érica: Pega pictograma rosa e entrega à professora.

Professora: Aproxima-se de Carol e diz: “*Olha só Carol, o lápis azul foi para a praia, certo?*”

Washington: Presta atenção na pergunta feita para Carol.

Professora: “*Será que ele conseguiu chegar perto do lápis rosa? Sim ou não?*”

Washington: “*ãh, ãh*”

Carol: “*Sim!*”

Professora: “*Então pegue o pictograma sim e cole a resposta.*”

Professora: “*Aqui estão o coelho macho e a coelha fêmea*”. Mostra os pictogramas para os alunos.

Professora: “*O papagaio macho e o papagaio fêmea. O galo e a galinha. O boi e a vaca, certo?*”

Todos olham para os pictogramas.

Na atividade seguinte, a professora mostra um pictograma e pergunta: “*Que animal é esse?*”

Washington: “*o, ó*”

Carol: “*sapo*”

Edson: “*sapu*”

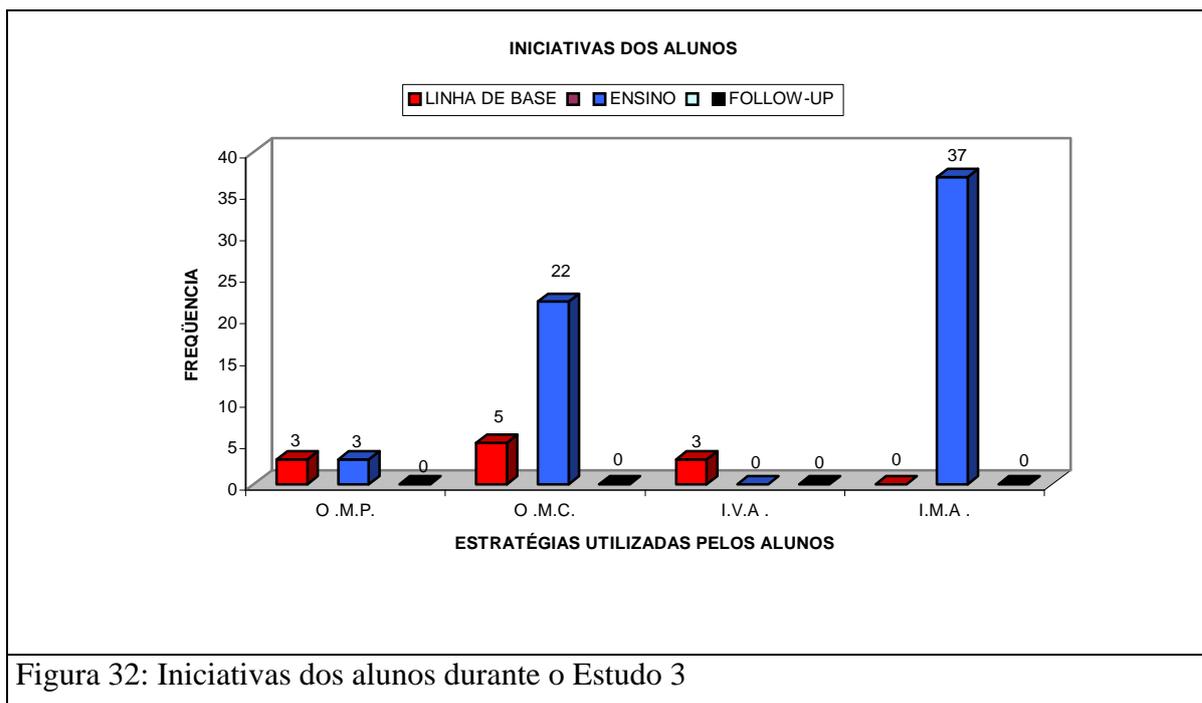
Professora: “*Então esse daqui é o sapo e essa daqui é a sapa!*” Mostra os dois pictogramas para a classe e pergunta: “*Qual é a diferença entre eles?*”

Carol: “*É porque a sapa é feminina e o sapo é..*”

Edson: “*feminino*”

Carol: “*Não! Masculino!*”

A frequência das iniciativas dos alunos durante o estudo está demonstrada na figura 32 abaixo.



Observou-se que, além de os alunos observarem o modelo oferecido pela professora (OMP), os alunos começaram a observar o modelo oferecido pelos colegas (OMC) da sala. Os alunos do grupo um, citados anteriormente, passaram a prover instrução verbal (IVA) e instrução mista (IMA) para os colegas que não possuíam oralidade durante a realização das atividades de interpretação de texto.

A metodologia para conduzir as atividades foi redimensionada pela professora, que passou a prover oportunidades para os alunos responderem, ou seja, deu-lhes maiores subsídios para efetivarem suas participações. A professora fez igualmente uso de estratégias para favorecer a compreensão dos alunos, como se pode ver nos exemplos abaixo.

Professora: “*Quem foi passear na cidade de ônibus com Pedro?*”

Washington: Aponta para o ônibus.

Professora: “*Eu sei! O ônibus é esse daí, mas quem foi dentro dele?*”

Washington: Aponta para animais

Professora: “*Quando o lápis azul foi embora com o lápis amarelo, o lápis rosa ficou alegre ou triste?*”

Rodrigo: aponta para o pictograma alegre.

Professora: “*Vamos rever na nossa história como o lápis rosa ficou?*”. A professora mostra a cena no pictograma da história para Rodrigo.

Rodrigo: Olha para o pictograma na mão da professora, em seguida, olha para os pictogramas em sua carteira e pega o pictograma triste.

Professora: “Na história ‘Mistério preso no armário’, a Raquel ficou imaginando que várias coisas poderiam estar dentro do armário, certo? Poderia ter pirulitos, chocolates, passarinhos. Localizem para Gizeli, nesses pictogramas impressos na folha, o pirulito que a Raquel imaginou estar lá dentro do armário.”

Washington: aponta para o pictograma e diz: “qui”

Professora: “O que mais a Raquel imaginou ter dentro do armário? Cho...!”

Rebeca: “coate”

Professora: Mostra os pictogramas e se refere aos mesmos pelo nome: “Olha só, lápis, caneta, dinheiro e fantasma. Cadê o fantasma?”

Paulo: Pega pictograma dinheiro e entrega à professora.

Professora: “Dinheiro, né Paulo! Mas, cadê o fantasma?”

Paulo: Pega pictograma lápis e caneta.

Professora: “Lápis e caneta, muito bem. Segura prá mim. E, agora, cadê o fantasma?”

Paulo: Aponta para o pictograma fantasma.

Professora: “Muito bem Paulo! Viu como você é inteligente! Você acertou a pergunta!”

Na fase de *follow-up*, no entanto, as respostas pictográficas foram reduzidas e as respostas mistas ampliadas. Os alunos não vocais, especificamente, começaram a demonstrar maior segurança ao participar das atividades e, por conseguinte, a experimentar o uso de sons e gestos para complementar suas respostas, como nos exemplos a seguir.

Professora: “O que eles usaram para pescar?”

Washington: Faz gestos com mãos e braços = pescar e vocaliza: “aia”

Professora: “Ah, tinha vara?”

Washington: Coloca uma das mãos na altura das nádegas, balança o quadril e fala: “si”.

Professora: “Vira de lado prá Gizeli ver!”

Washington: Fica de costas para a professora, coloca uma das mãos novamente na altura das nádegas e faz movimentos circulares com o punho.

Professora: “Ah, entendi. Pegue para Gizeli o pictograma que mostra como eles estavam pescando.”

Washington: Olha para os pictogramas e pega a cena dos amigos pescando com o rabo do ratinho.

Professora: “... o que eles foram comer então?”

Washington: Olha para os cartões e pega um pictograma e diz: “qui!”

Professora: “Deixe-me ver! O que eles estão comendo?”

Washington: Olha para o pictograma e diz: “aai xi”. Percebe que o pictograma solicitado não era aquele e devolve na carteira.

Professora: “Ah, então pegue o que eles estavam comendo!”

Washington: Olha para os pictogramas, olha para professora, coloca a mão na barriga, flexiona os joelhos e diz: “a xi!”. Esboça expressão facial de quem está sentindo dores.

Professora: “Ah, isso foi o que eles sentiram depois de comer, certo?”

Washington: Balança a cabeça afirmativamente, vira-se em direção ao fraselógrafo para fixar o cartão.

Professora: “A história que nós lemos hoje foi sobre o que?”

Aline: “anju” e aponta resposta pictográfica.

Professora: “Muito bem, então cola o anjo na nossa primeira pergunta. Passe a cola na folha e cole.”

Aline: “Tá baum” Pega o tubo de cola e diz: “E bota um pinguinho aqui né?”

Professora: “Isso! Cole a resposta prá nossa pergunta.”

Aline: “Deu.” Coloca o tubo de cola na carteira e pega o pictograma.

Professora: “É esse o pictograma?”

Aline: “humrum”.

Essa tendência a apresentar respostas verbais foi manifestada por todos. O instrumento utilizado favoreceu a comunicação não só dos alunos que não verbalizavam como para os que eram capazes de fazê-lo. Os alunos davam mostra de melhor elaborar o pensamento e comunicar suas ideias de forma mais clara e completa em outras atividades, ou seja, tornaram-se capazes de transmitir mensagens, contar fatos ocorridos no lar e na escola com o uso de sentenças mais complexas, incluindo sujeito, verbo e complemento. Essas construções de sentenças foram emitidas pelos alunos oralizados. Contudo os alunos não oralizados demonstraram capacidade de construir sentenças simples pictográficas nas atividades de interpretação de texto por meio de modelos.

Os diálogos mais complexos que foram estabelecidos dentro do contexto de sala de aula entre os alunos e entre os alunos e a professora, associados ao uso do sistema pictográfico, parece-nos que encorajaram os demais alunos a usarem a forma verbal como meio de comunicação.

3.4. Visões e Participações da Família durante e após o Processo de Inserção da CAA

As famílias dos alunos foram informadas da pesquisa antes de seu início, inclusive para consentir na participação de seus filhos. Durante a realização dos estudos, foi possível verificar o interesse e a aproximação de alguns pais para melhor conhecer este novo instrumento. À medida que a pesquisa era realizada, a professora tinha por hábito trocar informações com as mães dos alunos sobre o processo de inserção do sistema pictográfico.

Em uma das sessões da Fase de Ensino das necessidades básicas, a mãe de uma das alunas que possuía linguagem oral foi convidada a participar. Solicitou-se a esta que filmasse as sessões do dia. Quando a professora fazia a solicitação de algum cartão à sua filha, a mãe se antecipava e ajudava a filha na resposta. Para melhor esclarecer este episódio extraiu-se um trecho da sessão.

Professora: *“Rebeca, pegue para mim o pictograma coca-cola.”*

Rebeca: *“Ih, cadê coca-cola, hein?”*

Mãe: *“Tá ali Rebeca no cantinho da carteira”.* Aponta para o cartão.

Ante a intervenção da mãe na resposta da filha, a professora indagou:

Professora: *“Olivia, porque você respondeu pela Rebeca?”*

Mãe: *“Ela não reconhece as figuras, a gente pede alguma coisa prá ela e ela não atende. Ela não olha, não consegue se concentrar.”*

Professora: *“Ela tem dificuldades sim para concentração, mas ela é capaz de indicar o pictograma que eu solicito. O problema é que, na maioria das vezes, nós, adultos, não temos tempo o suficiente para aguardar as respostas das crianças e isso faz com que tomemos decisões por elas, que façamos as escolhas por elas, enfim que falemos por elas.”*

Mãe: *“É isso é verdade!”*

Professora: *“Preste atenção, veja como sua filha possui uma capacidade imensa em responder. Rebeca forme uma frase com os pictogramas para mim. Escreva Eu quero assistir televisão e comer pipoca.”*

Rebeca: Levanta da carteira, olha para os pictogramas e pergunta: *“Cadê eu quero gente?”*

Professora: Faz sinal para que a mãe não responda.

Rebeca: Manuseia vários pictogramas e segundos depois diz: *“Ah, tá aqui, oh! Esqueceu? Muito bem Rebeca!”.* Pega o pictograma “eu quero” e fixa no fraselógrafo.

Professora: *“A frase que eu ditei foi: eu quero assistir televisão e comer pipoca.”*

Rebeca: *“Eu quero assistir televisão, ih, cadê a televisão? Ah, tá aqui!”* Leva o cartão televisão até o fraselógrafo e fixa ao lado de “eu quero” fazendo a seguinte leitura: *“Eu quero assistir televisão e comer pipoca, ih*

cadê pipoca?” Retorna até os pictogramas localiza o pictograma pipoca e diz: “Esse daqui é pipoca?”

Professora: *“Não sei! É?”*

Rebeca: *“Claro!”* Fixa o pictograma no fraselógrafo.

Professora: *“Agora leia o que você escreveu.”*

Rebeca: Com o dedo indicador em cima dos pictogramas faz a leitura pausadamente: *“Eu quero assistir televisão e comer pipoca”*

Professora: *“Muito bem Rebeca, pode sentar!”*

Depois do episódio descrito, a mãe ficou emocionada. Nos dias posteriores, a professora foi informada de que, em casa, ela estava colocando nas mãos da filha embalagens de produtos de supermercado e a incentivava a fazer a leitura da imagem.

Interesses similares ocorreram com a mãe de outra aluna, a qual questionou a professora quanto ao uso do sistema além dos limites da escola. Sua dúvida era: “Isso funciona mesmo?”

A professora respondeu-lhe que sim, mas que a efetivação do mesmo demandava tempo, dedicação e interesse por parte da família. Passados alguns dias, a referida mãe relatou o seguinte fato ocorrido no ambiente familiar:

Mãe: *“Olha, eu sou doida mesmo! Você não imagina o que eu fiz!”*
Retira da bolsa algumas fotos e entrega à professora.

Professora: *“Maria Inês, eu não acredito! Que maravilha!”*

Mãe: *“Pois é, eu tinha que verificar se a coisa funcionava mesmo. Preparei os cartões e lá fui eu com minha filhota. Cada passo que ela dava eu fotografava. Só eu mesmo pra fazer isso!”*

Professora: *“Mas ficou muito bom! Olha aqui o rapaz entregando o pão a ela!”*

Mãe: *“Ah, e um detalhe! Eu não falei nada pra ele, deixei que ela entregasse o cartão e fiquei aguardando para ver se ele iria entender o que ela queria. E não é que ele entendeu, menina?!”*

Para melhor ilustrar esse episódio descrito pela mãe, seguem algumas imagens da experiência por ela realizada.



Figura 30: Saindo de casa para ir à padaria. Aguardando para ser atendida.

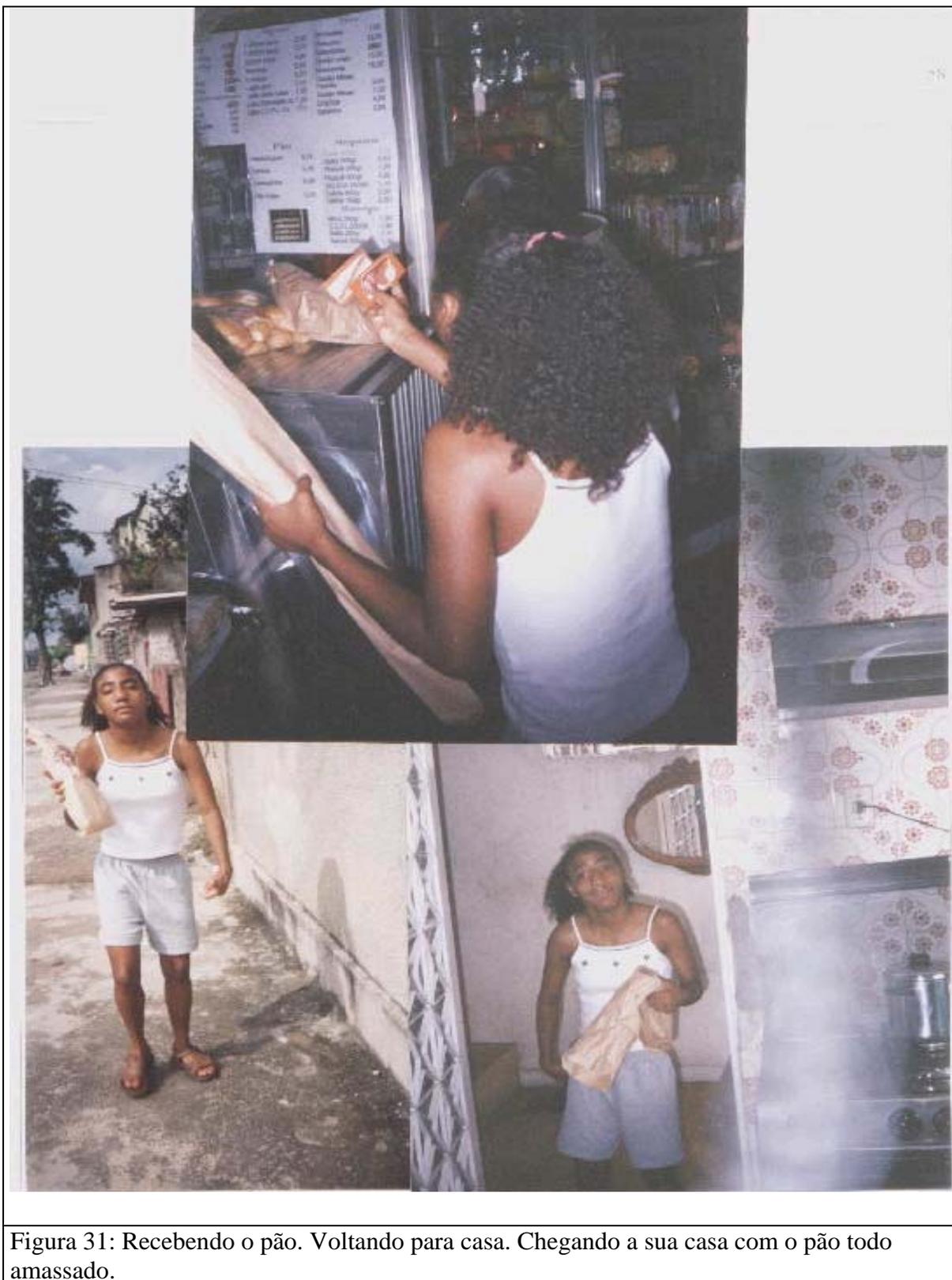


Figura 31: Recebendo o pão. Voltando para casa. Chegando a sua casa com o pão todo amassado.

Esse episódio ocorrido por iniciativa da mãe foi de fundamental importância para a filha a qual tem demonstrado total compreensão quanto ao uso do sistema, beneficiando-se

em todos os sentidos, visto que sua comunicação no início se restringia a gestos. Meses depois, a professora foi informada pela própria mãe que a fonoaudióloga que atendia sua filha acabara de conhecer o sistema de CAA. A professora então forneceu à mãe os cartões em miniatura para serem utilizados dentro de uma carteira de cartões de crédito para que a profissional fizesse uso das mesmas imagens utilizadas na escola.

Outro dado interessante ocorreu após o encerramento da pesquisa, durante uma conversa informal com outra mãe, a qual disse o seguinte:

Mãe: “O Paulinho agora está com uma mania que ele não me deixa ver mais nenhuma revista.”

Professora: Dá um sorrisinho e pergunta: “Por quê?”

Mãe: “Eu pego uma revista, aí ele vem coloca a mão em cima, pára, fica olhando bem de pertinho como se fosse cego!”

Professora: “Isso é resultante do processo da CAA. Ele não se apropriou do sistema como os outros, mas se o trabalho for direcionado a ele especificamente os ganhos podem ser grandes!”

Mãe: “Ah, agora, quando ele faz isso eu pego e dou uma revista só prá ele.”

Os episódios descritos acima confirmam a necessidade de um sistema alternativo de comunicação não só para os alunos que não possuem oralidade como para aqueles que a possuem e necessitam complementar essa comunicação para tornarem suas mensagens mais claras e corretas. A presença da família torna-se fundamental para o uso do sistema. Cabe ressaltar que as observações realizadas por familiares não foram previstas na pesquisa, contudo elas atestam a generalização das habilidades aprendidas em novos contextos e com outras pessoas além dos profissionais da escola.

4. CONCLUSÕES

A introdução e o uso dos cartões pictográficos como sistema alternativo de comunicação no contexto de sala de aula veio atender às necessidades básicas dos alunos que não oralizavam, favorecendo a interação destes com seus colegas, seus professores e funcionários da escola. Com efeito, o sistema de CAA viabilizou o repensar sobre os objetivos pedagógicos para desenvolver a autonomia, a participação, o respeito, dentre outros. Foi possível verificar, durante os estudos, mudanças significativas nas formas de comunicação dos alunos. As poucas interações comunicativas que outrora ocorriam, por meio de gestos, gradativamente tornaram-se mais claras, de forma multimodal, ou seja, com o emprego do sistema pictográfico associado a formas usadas já anteriormente, como os gestos, as vocalizações e verbalizações.

Quando a criança ou o adulto aprende a usar o sistema, as formas comunicativas usadas e efetivadas anteriormente permanecem; de fato, a combinação de modalidades, exibidas concomitantemente ou sequencialmente para veicular mensagens, é comum em indivíduos que usam a CAA (LIGHT; COLLIER; PARNES, 1985, *apud* NUNES, 2002).

Os arranjos ambientais realizados na sala de aula possibilitaram o uso funcional do sistema, uma vez que os símbolos usados foram condizentes com a leitura que os alunos faziam do real. Esta preocupação se fez presente, porque as representações gráficas dos objetos, ações, eventos, atributos baseadas na visão adulta, na maioria das vezes, diferem da visão da criança/aluno. (LIGHT; LINDSAY, 1991, LIGHT, 1997).

Durante e após a introdução do sistema de CAA, verificou-se que os alunos com deficiência mental, associada ou não a outras deficiências, puderam alcançar uma comunicação intencional. Os procedimentos do ensino naturalístico se mostraram efetivos na aquisição e na manutenção da comunicação gráfica de forma intencional dentro do contexto escolar. A análise dos dados possibilitou constatar a reação dos alunos a esse novo

instrumento, assim como a respectiva aceitação ou resistência às mudanças introduzidas no ambiente escolar dos profissionais envolvidos na pesquisa. A adoção da postura participativa da merendeira, aliada à escuta atenta aos alunos promoveu uma atitude relacional mais íntima, que possibilitou captar, por diferentes vias, as opiniões, os sentimentos e os desejos tanto dela quanto dos alunos.

A coleta de dados, valendo-se de observações e transcrições referentes ao ato comunicativo, permitiu compor uma imagem do aluno com deficiência de fala muito diferente daquela que, em geral, a escola descreve implicitamente, ou seja, o indivíduo passivo, sem vida, sem criatividade ou agressivo em demasia. Além disso, dentro do contexto escolar, quando recursos alternativos não estão disponíveis, pouco espaço é dado para que esses alunos se comuniquem.

Assim sendo, ante o uso de perguntas do tipo: *Você quer ouvir música? Ou você quer biscoito ou pão?*”, as expressões gestuais equivalentes a “sim” e “não” foram as mais frequentes. Dessa forma, a estratégia inicial utilizada para a introdução do Sistema de Comunicação Alternativa, visando desenvolver diversas funções comunicativas, referia-se a atos comunicativos de solicitação e negação. (BASIL, 1992; HARRIS, 1982; LIGHT, 1985; SUTTO, 1982, *apud* VON TETZCHNER, MARTINSEN, 1996).

As interações entre os alunos e a professora, assim como entre os alunos e demais membros da escola, durante os estudos, foram influenciados por características próprias do sistema, tais como o tempo longo para a transmissão da mensagem e a limitação do vocabulário expressivo. De fato, o léxico disponível para o usuário de CAA é bastante reduzido, sobretudo quando o sistema é pictográfico e não computadorizado. Dessa forma, a atualização do sistema é primordial para possibilitar a expressão de novas necessidades, objetos, pessoas e eventos, colaborando para a efetivação de atos comunicativos mais

complexos, visando uma maior autonomia para o usuário de CAA (VON TETZCHNER, MARTINSEN, 1996).

Além da atenção voltada para a atualização do sistema, foi levado em conta o contexto físico (pessoas, objetos e eventos), o contexto funcional (estrutura e função das atividades diárias), o contexto linguístico (linguagem falada e código linguístico do sistema de CAA), contexto social (interações dinâmicas entre a criança e seus pares) e o contexto cultural (valores, expectativas e convicções da família, comunidade e sociedade), visando possibilitar aos alunos um nível mais elaborado no desenvolvimento da comunicação, da linguagem expressiva e da linguagem receptiva, como assinalado por Light (1997).

O contexto físico é importante, já que é por meio de interações com o ambiente que a criança adquire novos conceitos sobre o mundo e o conhecimento adquirido forma a base para o desenvolvimento léxico. O contexto funcional, por sua vez, refere-se à estrutura e função das atividades diárias, bem como ao tempo e lugar de acordo com o aprendizado da linguagem inserida nestas atividades. O contexto da linguagem forma as ferramentas para a comunicação e as crianças que usam CAA, necessariamente, precisam desenvolver habilidades em pelo menos dois códigos linguísticos, ou seja, a linguagem falada no lar e na comunidade e o código dos sistemas alternativos de comunicação por ela utilizada. O aprendizado da linguagem acontece dentro de interações dinâmicas entre a criança e mediadores linguísticos no ambiente, ou seja, dentro de um contexto social, onde pais, avós, professores, irmãos mais velhos e outros mediadores linguísticos fazem um papel crítico, apresentando às crianças a linguagem e criando um contexto inter-reacional para dar suporte ao aprendizado da linguagem. O contexto cultural remete à família, à comunidade, aos valores e expectativas da sociedade, ao aprendizado da linguagem pela criança que tem deficiência e requer CAA. Essas expectativas podem mostrar uma influência poderosa nos resultados do aprendizado da linguagem.

Cabe ressaltar que, desde o nascimento, esses alunos foram expostos à linguagem falada tanto em seus lares quanto na comunidade social, tendo que desenvolverem habilidades de compreensão desse código linguístico. Desenvolver essa habilidade de compreensão da linguagem falada, no entanto, impõe um desafio significativo para aqueles que possuem deficiência mental associada a deficiências da fala e que requerem CAA.

Com a inserção do sistema, foi possível constatar mudanças significativas nos alunos quanto a habilidades linguísticas receptivas e expressivas no ambiente escolar. Os alunos promoveram mudanças comportamentais nos adultos (professores e demais membros da instituição) ao se expressarem por meio do sistema pictográfico, fazendo com que seu interlocutor atentasse para sua linguagem expressiva, visando o alcance de seus reais objetivos, participando ativamente do contexto, aceitando ou rejeitando regras, solicitando ajuda ou demonstrando sua autonomia frente aos fatos.

Determinar as habilidades de compreensão da criança foi importante para que o sistema se efetivasse, já que a professora estabeleceu a relação entre os símbolos a serem trabalhados, as palavras e conceitos por ela pronunciados e que os alunos já entendiam. A comunicação intencional dos alunos começou a ser percebida pela professora à medida que eles faziam uso de comportamentos às vezes idiossincráticos, ou modificavam comportamentos, ou persistiam nestes, sinalizando, de maneira mais clara para a professora, a intencionalidade em seus atos. As interações passaram a ser recíprocas e bidirecionais, como citado por Warren e Yoder (1998), ou seja, a professora passou a interagir com os alunos e vice-versa, ambos começaram a influenciar o meio com a utilização do sistema. O estabelecimento da atenção conjunta foi um dos indicadores mais claro para a efetivação da comunicação intencional, dado este que se confirma nas pesquisas realizadas por Iacono, Carter e Hook (1998).

A habilidade de estabelecer atenção conjunta¹⁰ com seus interlocutores variou de aluno para aluno em função da natureza da deficiência de cada um, assim como da participação daqueles com os quais ele convive. No entanto, esta habilidade promoveu ganhos positivos tanto nas interações comunicativas como na realização das atividades pedagógicas. A comunicação realizada por gestos e vocalizações, uso de cartões pictográficos associado à atenção conjunta foi correspondida pela professora e pelos demais membros da instituição, o que confirma as conclusões dos estudos de Warren e Yoder (1998). Com efeito, a professora e demais profissionais passaram a prestar mais atenção aos atos comunicativos dos alunos, respondendo apropriadamente a estes.

Muito mais que intervir nas habilidades comunicativas receptivas e expressivas das necessidades básicas, foi possível verificar as lacunas existentes entre o conteúdo programático ensinado e de fato aprendido. A utilização dos cartões pictográficos possibilitou a retomada de temas do programa curricular e sua ampliação sempre que necessário.

O uso do vídeo como instrumento de coleta de dados possibilitou um repensar pedagógico referente à linguagem utilizada, às formas de abordar os temas e às metodologias aplicadas pela professora. O fato de poder rever a aula ministrada e se questionar sobre o “porque” de o aluno não responder conforme o esperado viabilizou reflexões quanto ao desempenho da professora e, por conseguinte, dos alunos. O interesse, o dinamismo, a segurança e, sobretudo, os questionamentos em relação às atividades pedagógicas aumentaram. Os alunos oralizados adquiriram comportamentos ativos, ou seja, passaram a demonstrar interesse e prazer pelas atividades, e se propuseram, muitas vezes, a cooperar e auxiliar os colegas com maiores dificuldades.

O trabalho desenvolvido passou a focalizar as possibilidades de cada aluno. A leitura de histórias e a interpretação das mesmas foram redimensionadas. Os alunos oralizados

¹⁰ Habilidade da criança de usar ou responder a uma linha visual de olhar e gesto para coordenar a atenção a objetos ou eventos com outra pessoa.

passaram a responder, mais frequentemente, as questões e os que não oralizavam foram providos de oportunidades para desenvolver ambas as linguagens, receptiva e expressiva. A professora favoreceu a linguagem receptiva dos alunos ao associar sua fala à apresentação dos cartões pictográficos durante a apresentação das atividades e, deste modo, os alunos puderam se beneficiar de *inputs* auditivos e visuais apresentados simultaneamente. A linguagem expressiva do aluno tornou-se ampliada com o uso dos pictogramas. Mesmo quando o aluno apresentava pictograficamente uma resposta incorreta, a professora tinha condições de explorar a resposta pictográfica apontada e favorecer a resposta correta.

Com a ampliação por parte da professora das perguntas para viabilizar uma maior compreensão do conteúdo, puderam ser evidenciados vários aspectos positivos quanto ao uso do instrumento de CAA não só para o grupo de alunos que não oralizavam como para o grupo de alunos que o faziam. Este segundo grupo pareceu demonstrar, após a inserção do sistema, mais coerência de pensamento. A introversão e a insegurança cederam espaço à desenvoltura e à autoconfiança. Os alunos oralizados começaram a expressar deduções e a estabelecer regras próprias de pensamento. Passaram igualmente a experimentar regras gramaticais próprias, a perceber diferenças de gênero, tirando suas próprias conclusões.

”A Sapa é feminina!” (Carol, 2002).

”I u sapu é feminino!” (Edson, 2002).

Com a maior participação dos alunos, a professora passou a ficar mais atenta às manifestações, às interpretações, às conclusões e às dúvidas por eles expressadas, deixando, assim, de ser a única detentora do saber, passando a partilhá-lo com os alunos, os quais se autocorrigiam com frequência ou corrigiam os colegas.

Em um estudo das interações ocorridas entre mães e seus filhos que não oralizavam em situação de leitura de histórias infantis, realizado por Light, Binger, e Kelford Smith (1994, *apud* LIGHT, 1997), foi verificado que os padrões de interação eram assimétricos, porque as mães dominavam as trocas e a participação das crianças era rara, estando o foco das interações mais relacionado à proximidade social do que ao aprendizado da linguagem. Como foi assinalado nos estudos de Light (1997), atividades de leitura representam excelentes oportunidades para o aprendizado da linguagem. Contudo, crianças com deficiências físicas, mentais ou múltiplas participam bem menos dessas atividades que seus pares não deficientes.

A maneira de a professora abordar os conteúdos pedagógicos durante esse tipo de atividade, enquanto a pesquisa era realizada, foi redimensionada. A professora passou a prover mais oportunidades de comunicação entre os alunos, compreendendo que “[...] cada criança chega ao processo de aprendizado da língua com uma mistura única de necessidades e habilidades [...]” (LIGHT, 1997, p. 15).

Dessa forma, a criança que não oraliza pode ter conceitos que ela entenda e deseja comunicar, mas não o faz por falta de um meio alternativo. Dentro do contexto pedagógico, podemos concluir que os conceitos que são compreendidos pelos alunos, mas não são expressos, podem estar na “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1989) e a introdução de símbolos alternativos de comunicação pode auxiliar na superação da defasagem existente entre compreensão e expressão, assim como na aquisição de novos conhecimentos.

A intervenção em Comunicação Alternativa, no entanto, requer atenção e cautela, porque a utilização inadequada do mesmo pode provocar bloqueios na criança ou contribuir para um retrocesso em relação aos avanços conquistados. Se o interlocutor não estiver atento às manifestações comunicativas dos usuários de sistema alternativo e não demonstrar envolvimento, os alunos podem ficar desencorajados a usar tais sistemas, uma vez que os mesmos não se mostram funcionais.

A partir do momento em que o sistema passou a ser funcional, não só a professora esperava respostas dos alunos como estes dela. O papel do professor dessa forma não se restringe somente à sala de aula, ele deve sensibilizar os demais profissionais da instituição e, sobretudo, a família, mostrando a relevância da adoção de novos instrumentos que venham a satisfazer as necessidades específicas dos alunos, como a da comunicação, por exemplo. Deve possibilitar a aproximação destes às teorias e práticas vigentes, bem como dar esclarecimentos sobre os benefícios da introdução do sistema alternativo.

Para que programas de intervenção nas dificuldades de linguagem se efetivem, faz-se necessário ainda o “querer participar” de toda equipe de profissionais do ambiente escolar, incluindo desde os ajudantes de serviços gerais até à direção, passando pela família. Os pais, nesse caso, desempenham papel importante frente a um instrumento de comunicação alternativa, porque, como afirmam von Tetzchner e Martinsen (1996), estes falam às crianças como se elas entendessem tudo o que é dito, mas respondem a elas como se as crianças tivessem pouco a dizer. Dessa forma, os pais também necessitam conhecer o sistema para que este também seja eficaz em casa.

A pouca divulgação, porém, dos sistemas alternativos de comunicação, assim como as ausências de intervenção precoces com esses recursos acentuam a defasagem entre a linguagem receptiva e a expressiva das crianças. Essa intervenção precoce se faz necessária, visto que pode minimizar problemas de aprendizagem posteriores, bem como o desenvolvimento de desordens emocionais ou de comportamentos, porque seus resultados podem ser de longo alcance, como preconizado por Wetherby e Prizant (1992).

Algumas escolas regulares norte-americanas já possuem colaboradores (professores de sala de aula, professor itinerante, fonoaudiólogos e pais) para o trabalho em equipe. Estes vêm desempenhando papel importante na implantação de Planos Unificados de Apoio, aumentando

o desempenho acadêmico e a participação social dos alunos com necessidades de CAA (HUNT; SOTO; MAIER; MÜLLER; GOETZ, 2002).

Com efeito, os resultados obtidos nos três estudos desta pesquisa mostram que a introdução do sistema de comunicação alternativa no contexto de sala de aula foi significativa tanto para os alunos, nas suas interações com os diversos interlocutores do ambiente escolar, quanto para a professora, a qual pode redirecionar seu olhar para o contexto pedagógico e para a sua atuação com vistas à participação de todo o grupo.

A iniciativa de implantação do sistema pictográfico para subsidiar a participação dos alunos despertou interesse nos demais profissionais da escola. As avaliações que outrora eram contundentes foram redimensionadas, constando de relatos ilustrativos do desempenho dos alunos nas atividades extraclasse. A sensibilização desses profissionais ocorreu de forma indireta, ou seja, por meio de cartazes que decoravam os corredores, confeccionados pela pesquisadora e professora da classe, com os pictogramas do sistema de CAA empregado na sala de aula, assim como em conversas informais nos corredores com a professora do grupo em questão.

A participação ativa dos alunos que oralizavam não só nas etapas de ensino como no uso do sistema foi de fundamental importância, já que estes se constituíram em modelos, pares nas interações comunicativas e mediadores na aquisição de novos conhecimentos. A passividade em sala de aula cedeu espaço à interação. O sistema de CAA tornou-se a voz de cada um deles.

Entretanto muitos são os obstáculos a serem vencidos para que instrumentos como o sistema pictográfico e outros sistemas de comunicação alternativa sejam, de fato, implantados e assimilados pela comunidade escolar.

Cabe ressaltar que não apenas nas escolas especiais como em escolas regulares há muitos alunos que poderiam se beneficiar de CAA, mas nem todos recebem estes serviços

(GRAY, 1996). Urge, portanto, que as escolas que trabalham com deficientes mentais, entre outros, além de se apropriarem desse recurso, que permite dar voz ao aluno, proponham-se a difundí-lo para a sociedade. Deste modo, a escola pode estar contribuindo efetivamente para a inclusão deste alunado nos contextos escolar, familiar e no grupo social como um todo, resgatando, por essa via, a dignidade, o respeito e a autonomia no viver.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, L. B. Order and disorder: Classical developmental theories and atypical communication development. In: ADAMSON, L. B.; ROMSKI, M. A. (Eds.). *Communication and language acquisition: discoveries from atypical development*. Baltimore: Paul Brookes, 1997. p. 3-23.
- ALM, N.; NEWELL, A. F. Being an interesting conversation partner. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. (Eds.). *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. S. Diego/Londres: Singular, 1996. p. 171-181.
- ALMEIDA, M. A. *Definição de retardo mental*. Texto mimeografado, 1994.
- ARAÚJO, M. I. G. *Facilitando e ampliando a comunicação e resíduos de fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa e ampliada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.
- BEUKELMAN, D. B.; MIRENDA, P. AAC strategies for beginning communicators: building opportunities and nonsymbolic communication. In: BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. (Eds.). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul Brookes, 1988. p. 265-294.
- _____. Language learning and development. In: BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. (Eds.). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul Brookes, 1998. p. 265-294.
- CALADO, I. *A utilização educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALCULATOR, S. Promoting the acquisition and generalization of conversation skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, n. 4, p. 94-103, 1988.
- _____. AAC outcomes for children and youths with severe disabilities: When seeing is believing. *Augmentative and Alternative Communication*, n. 15, p. 4-12, 1999.
- CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E.; FEITOSA, M. D.; SEABRA, A. G. ImagoVox: Porta voz eletrônico para pacientes neurológicos. JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 1. São Paulo. *Anais ...*, 1993, p. 443-448.
- CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C.; DUDUCHI, M.; THIERS, V. O.; SEABRA, A. G.; GUEDES, M. Instrumento computadorizado para exploração de habilidades lingüísticas e de comunicação simbólica em paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo: Bliss-Comp v40s. *Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*. São Paulo, 1994, p. 8.

CAPOVILLA, F. C.; NUNES, L. R.; NUNES, D. R.; ARAÚJO, I.; NOGUEIRA, D.; BERNAT, A. B. CAPOVILLA, A. G. Desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série: Tabelas de normatização fluminense baseadas e aplicação coletiva em sala de aula da tradução brasileira do Peabody Picture Vocabulary Test. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v. 1, n. 1, p. 371-430, 1997.

CARTER, M.; IACONO, T. 1997. Professional judgments of the intentionality of communicative acts. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 18, n. 3, p. 177- 191, 1997.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CUNHA, A. C. B. *Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: Os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos de ensino naturalístico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CUNHA, M. F. *O uso da comunicação alternativa e ampliada e as possibilidades de interação com seus pares: brincar, comunicar e interagir*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DANA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon, 1986.

DIMBLEBY, R.; BURTON, G. *Mais do que palavras: Uma introdução à teoria da comunicação*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.

DONDIS, D. A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

EPSTEIN, I. *O signo*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FAGUNDES, A . J. *Descrição, definição e registro de comportamento*. S. Paulo: EDICON, 1985.

FERRARA, L. D. *Leitura sem palavras*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FRISTOE, M.; LLOYD, L. Nonspeech communication. In: ELLIS, N. R. (Ed.). *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research*. 2. ed. New York, Erlbaum Associates, 1979. p. 401-430.

FONSECA, V. *Educação especial: Programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Fuerstein*. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLENNEN , S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEM, S. L.; DE COSTE, D. (Eds.). *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, Singular, 1997. p. 3-20.

GRAY, S. AAC in the education setting. In: GLENNEM, S. L.; DE COSTE, D. (Eds.). *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, Singular, 1996. p. 547-595.

HUNT, P.; SOTO, G.; MAIER, J.; MÜLLER, E.; GOETZ, L. Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 18, n. 1, p. 20-35, 2002.

IACONO, T.; CARTER, M.; HOOK, J. Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 14, n. 2, p. 102-114, 1998.

JOHNSON, J. M.; BAUMGART, D.; HELMSTETTER, E.; CURRY, C.; MIRENDA, P. Communication in the classroom. In: MIRENDA, P. (Eds.). *Augmenting Basic Communication in natural Contexts*. Baltimore: Paul Brookes, 1996.

KAISER, A.; HEMMETER, M. L.; HESTER, P. The facilitative effects of input on children's language development: Contributions from studies of enhanced milieu teaching. In: ADAMSON, L. B.; ROMSKI, M. A. (Eds.). *Communication and language acquisition: discoveries from atypical development*. Baltimore: Paul Brookes, 1997. p. 267-294.

KAZDIN, A. *Single case experimental designs*. New York: Pergamon Press, 1982.

KIERNAN, C.; REID, B. *Escala de comunicação pré-verbal.*, 1988.

KIRK & GALLAGHER. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIFTER, K.; BLOOM, L. Intentionality and the role of play in the transition to language. In: WETHERBY, A. M.; WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brooke, 1998. p. 161-195.

LIGHT, J. "Let's go start fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, n. 13, p. 158-171, 1997.

LLOYD, L.; FULLER, D. Toward an augmentative and alternative communication symbol taxonomy: A proposed superordinate classification. *Augmentative and Alternative Communication*, n. 2, p. 165-171, 1986.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCORMICK, L.; SCHIEFELBUSCH, R. An introduction to language intervention. In: MCCORMICK, L.; SCHIEFELBUSCH, R. (Eds.). *Early language intervention: An introduction*. Columbus: Chales E. Merrill, 1984. p. 2-33.

MCDONALD, J. (1985). Language through conversation: a model for intervention with language delayed persons. In: WARREN, S.; ROGERS-WARREN, A. (Eds.). *Teaching functional language*. Baltimore: University Park Press, 1985. p. 89-22.

MUNDY, P. & GOMES, A. (1997). A skills approach to early language development: Lessons from research on developmental disabilities. In: ADAMSON, L. B.; ROMSKI, M. A.

(Eds.). *Communication and language acquisition: discoveries from atypical development*. Baltimore: Paul Brookes, 1997. p. 107-133.

MUNDY, P.; WILLOUGHBY, J. Non verbal communication, affect and social-emotional development. In: WETHERBY, A. M.; WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1988. p. 111-133.

NUNES, D. R. P. *Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista*. Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, L. R. *Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais*. In: ALENCAR, E. (Ed.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. S. Paulo: Cortez, 1992. p. 71-96.

NUNES, L. R. E se não podemos falar ? A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. *Informativo do Conselho Regional de Psicologia - 5ª Região*, n. 3, p. 12-13, 1999.

_____. *Alfabetização de portadores de paralisia cerebral usuários de sistemas de comunicação alternativa*. Projeto de pesquisa submetido ao PIBICUERJ, 2000.

NUNES, L. R. *Linguagem e comunicação alternativa*. Tese apresentada para professor titular na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, L. R.; RODRIGUES, R. C.; MADEIRA, S.; FREITAS, E.; PAULA, K. Promovendo a conversação com usuário de comunicação alternativa. Trabalho publicado na íntegra no CD-ROM da X Reunião do ENDIPE. Rio de Janeiro, maio de 2000.

NUNES SOBRINO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. *Pesquisa em educação especial – O desafio da qualificação*. São Paulo: EDUSC, 2001.

OÑATIVIA, O. *Método integral para el aprendizaje de la lecto-escritura inicial*. Buenos Aires: Guadalupe, 1986.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

PAULA, K. M. P. *Desenvolvendo a linguagem funcional em crianças com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

REICHLE, J.; MIRENDA, P.; LOCKE, P.; PICHÉ, L.; JOHNSTON, S. Beginning augmentative communication systems. In: WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes, 1992. p. 131-156.

ROMSKI, M.; SEVCIK, R. Developing augmentative language in children with severe mental retardation. In: WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes, 1992. p. 113-130.

_____. *Breaking the speech barrier: Language development through augmentative mean*. Baltimore: Paul Brooke, 1996.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SHLOSSER, R. W. Comparative efficacy of interventions in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, n. 15, 1999 p. 56-68,.

SMITH, M. The medium or the message: A study of speaking children using communication boards. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. (Eds.). *Augumentative and alternative communication: European perspectives*. S. Diego/Londres: Singular, 1996. p. 119-136.

SOUZA, V. L. V. *Caracterização da comunicação alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*. Um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

STURM, J. Literacy development AAC users. In: BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. (Orgs.). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. 2. ed. Baltimore: Paul Brookes, 1998. p. 335-390.

TUPY, T. M.; PRAVETTONI, G. *...E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem? Discurso sobre Comunicação Alternativa*. São Paulo: Memnon, 1999.

VAN BALKOM, H.; DONKER-GIMBRÈRE, M. W. A psycholinguistic approach to graphic language use. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. (Eds.). *Augumentative and alternative communication: European perspectives*. S. Diego/Londres: Singular, 1996. p. 153-170.

VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: NUNES, L. R. (Org.). *Comunicação alternativa para indivíduos com deficiência*. Rio de Janeiro: EDUERJ, no prelo.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. (Eds.). *Augumentative and alternative communication: European perspectives*. San Diego: Singular, 1996. p. 65-88.

_____. Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Editora Porto, 2000.

VON TETZCHNER, S. Conferência proferida no III Congresso Brasileiro de Neuropsicologia. S. Paulo, maio de 1997.

VON TETZCHNER, S.; CAPOVILLA, F. C.; PANHAN, H.; GONÇALVES, M. J.; NUNES, L. R.; SENNYEY, A. L. Comunicação aumentativa e alternativa no Brasil: uma perspectiva histórica. In: NUNES, L. R. (Org.). *A comunicação alternativa para portadores de deficiência*. Rio de Janeiro: EDUERJ, no prelo.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARREN, S. A behavioral approach to language generalization. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, n. 19, p. 292-303, 1988.

WARREN, S.; BAMBARA, L. An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n. 54, p. 448-461, 1989.

WARREN, S.; ROGERS-WARREN, A. *Teaching functional language: Generalization and Maintenance of language skills*. Baltimore, University Park Press, 1985.

WARREN, S.; KAISER, A. Research in early language intervention. In: ODOM, S.; KARNES, M. (Eds.). *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1988. p.97 -132.

_____. Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n. 51, p. 291-299, 1988.

WARREN S.; YODER, P. Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In: WETHERBY, A. M.; WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998. p. 365-384.

WETHERBY, A .; PRIZANT, B. Profiling young communicative competence. In: WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes, 1992. p. 217-254.