

Efeitos da Comunicação Alternativa em Alunos com Deficiência Múltipla em Ambiente Escolar

Effects of Alternative Communication for Students with Multiple Deficiency at School

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira^{1,2}
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes¹

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹
Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC²

Endereço para correspondência:

Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISE RJ

Rua Mariz e Barros, nº 273 - Praça da Bandeira – RJ – CEP: 20.270-003

Setor: Ensino Médio

Tel: 2569-3609

E-mail: margoswal_2005@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo teve por objetivo avaliar os efeitos da introdução e utilização de sistema de baixa tecnologia de Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA, composto por cartões contendo pictogramas e palavras além de outros recursos, confeccionados manualmente com auxílio de dez alunos de 12 a 21 anos, com deficiência mental, com moderadas a severas desordens de comunicação na interação com professores e funcionários de uma escola especial localizada no Município do Rio de Janeiro, atendendo assim à realidade da escola pública. Foi desenvolvido a partir de quatro estudos que envolveram a introdução e apresentação natural do sistema para sua utilização com um princípio de troca (cartão/ objeto ou alimento) e pareamento em contexto escolar, formação de sentenças que expressassem acontecimentos, desejos e necessidades, dentre outros, e a interpretação de histórias. A utilização desses recursos mostrou-se como uma estratégia facilitadora do processo ensino-aprendizagem destes alunos, bem como ampliou sua interação e comunicação. Esta pesquisa observou as intencionalidades comunicativas dos referidos alunos, como forma de conduzir e adequar às atividades e os trabalhos planejados, dentro de seus interesses e que lhes fossem significativos para fomentar-lhes o processo comunicativo. A pesquisa comprovou que o trabalho desenvolvido com o auxílio dos recursos da CAA é uma possibilidade indispensável para favorecer a melhoria da qualidade de vida de pessoas que apresentem transtornos temporários ou permanentes na comunicação, bem como no que diz respeito à sua integração em ambientes escolares, dentre outros. Este tema vem colaborar no preenchimento de uma lacuna relativa à produção de conhecimento em nosso país, no que diz respeito a compreender os usuários de CAA e atender às suas expectativas, visando principalmente sua total inclusão social, levando-os a exercer participativamente sua cidadania.

Palavras-chave: Comunicação alternativa e ampliada; prejuízos na linguagem e na comunicação, interação, inclusão.

Introdução

A linguagem oral é a forma de comunicação por excelência do ser humano. Sua ausência traz conseqüências adversas à comunicação e à interação social.

A ausência ou supressão da fala torna a vida difícil e repleta de obstáculos. O indivíduo que também possui associada a esta incapacidade inabilidades sensório-motoras, comprometimento cognitivo, distúrbios psicológicos e emocionais terá maiores dificuldades em comunicar-se, necessitando então de formas alternativas ou complementares para tal.

Cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar-se através da fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Esta realidade engloba pessoas com: paralisia cerebral, síndromes características de transtornos invasivos do comportamento, deficiência mental, ou algum tipo de inabilidade ou ausência de fala (afasia) devido a problemas fonoarticulatórios. (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 1991 e Nunes, 2002). A partir dessa realidade, torna-se fundamental facilitar a comunicação de pessoas que apresentem severos distúrbios de linguagem, disponibilizando-lhes meios, recursos e métodos comunicativos que as atendam geral e personalizadamente, promovendo a divulgação dessa forma de codificação especial através de sua construção compartilhada e consciente com pessoas que se comunicam verbalmente.

Trabalhar diretamente com alunos com ausência e/ ou distúrbio da linguagem oral associada à deficiência mental levou-me a pensar na possibilidade do uso de sistemas de comunicação alternativa e ampliada - CAA junto a esta população, principalmente pelo direito que todos têm de expressar seus sentimentos, desejos, críticas...

A literatura aponta que indivíduos impossibilitados de desenvolver a linguagem oral, para efetuar comunicação face a face podem ser providos com recursos da comunicação alternativa, que abrangem signos gestuais (manuais,

corporais e expressões faciais), signos gráficos (a escrita, desenhos, gravuras e fotografias), voz digitalizada e sintetizada. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a comunicação alternativa é toda e qualquer forma de comunicação diferente da fala, utilizada em contextos de comunicação face a face, por pessoas com impossibilidade de falar. Já o termo comunicação ampliada é utilizado, como o nome sugere, para suplementar, complementar, ampliar as condições de fala. “Tem um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” (von Tetzchner e Martinsen, 2000, p. 22).

Na Linha de Pesquisa Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde obtive o título de mestre em Educação, foram desenvolvidas mais de 20 investigações (Nunes e Nunes, 2005). Os resultados e conclusões destes estudos apontam uma lacuna quanto a comprovar os efeitos do emprego do sistema de CAA diretamente com alunos em ambiente escolar. Portanto, este foi o objetivo maior desta pesquisa, visando também a melhoria da qualidade de atendimento a usuários de sistemas de comunicação.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola especial para pessoas com deficiência mental, localizada no município do Rio de Janeiro. Teve por objetivo avaliar os efeitos da introdução de sistema de baixa tecnologia de CAA na comunicação e na interação social de dez alunos de 12 a 21 anos, com moderadas e severas desordens de comunicação associadas à deficiência intelectual, atendendo assim à realidade da escola pública brasileira. A pesquisa foi composta por quatro estudos, sendo eles: Estudo I - Estudo de Caso: Introdução dos Símbolos do Sistema; Estudo II - Utilização do Sistema de CAA em atividades do Almoço Escolar; Estudo III, Utilização do Sistema de CAA na Hora do Conto; e Estudo IV - Utilização do Sistema de CAA na Formação de Frases.

Estudo I

O Estudo I objetivou descrever e mensurar as formas comunicativas empregadas pelos alunos (vocais, verbais, gestuais, de expressão facial ou corporal, dentre outras), em sala de aula, antes e depois da fase de introdução do sistema de

CAA; analisar seu conhecimento prévio relativo a símbolos, sobre seus significados e representações, a fim de introduzir o sistema de comunicação alternativa e capacitá-los à criação de novos símbolos.

O estudo foi realizado em duas fases: A primeira, a Linha de Base, foi efetuada com o apoio de auxiliares de pesquisa, competentemente treinados, que observaram durante um mês 32 sessões livres e não estruturadas (a professora interagia espontaneamente com a turma, em sala de aula, em atividades lúdico-pedagógicas, sem oferecer-lhe dicas ou sugestões relativas à utilização de cartões pictográficos ou qualquer outro tipo de recurso simbólico), com duração aproximada de 15 minutos, utilizando a técnica de registro contínuo abordando situações diversificadas, visando identificar e descrever as formas usuais de comunicação discente e docente. Destas, 20 sessões foram selecionadas, focando duas por aluno.

A segunda fase, denominada Ensino, foi realizada em 13 sessões, com duração aproximada de duas horas cada, durante um mês, distribuídas em duas etapas. Foram descritas e categorizadas os atos comunicativos emitidos pelos alunos, conforme sua compreensão sobre os temas, abordados durante atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, segundo suas iniciativas e respostas apresentadas a partir de uma solicitação da professora. A primeira etapa, realizada em sete sessões, envolveu a introdução de símbolos. Na segunda, ocorrida em seis sessões, os alunos realizaram atividades de criação de novos símbolos. Nas duas etapas foram apresentados símbolos, placas, logotipos, emblemas e figuras, encontrados em nosso cotidiano.

Os resultados do Estudo I mostraram que cada aluno fez o reconhecimento dos símbolos, segundo sua vivência, utilizando-se da comunicação verbal, vocal, ação gestual, pelo olhar, por gestos convencionais de balançar a cabeça (Sim/Não) e de apontar os símbolos solicitados.

As imagens foram recursos facilitadores no processo ensino-aprendizagem, pois permitiram aos alunos com maior comprometimento demonstrarem mais atenção na elaboração de atividades escolares. A introdução dos símbolos incitou a ampliação de seu vocabulário, quando lhes era solicitado que as nomeassem a

partir de perguntas verbais apoiadas nos recursos simbólicos. A professora perguntava e apontava o pictograma. Este comportamento serviu de modelo para os alunos em outras atividades.

Quando o aluno tinha dificuldade em responder à solicitação, o professor reestruturava a pergunta, dando condições de o aluno responder através de gestos que envolvessem os pictogramas. A atuação dos alunos em grupo favoreceu sua interação, entretanto, em alguns momentos, foi necessário que o professor sentasse ao lado de cada aluno, buscando a mediação de outros pares. Em suma, os dados mostraram que os alunos apresentaram maior frequência de respostas simbólicas após a introdução de símbolos enquanto que as outras formas de comunicação não deixaram de ser utilizadas, tendo contudo apresentação reduzida na fase de Ensino.

Estudo II

O Estudo II foi realizado com os alunos em situações de sala de aula e no refeitório da escola, durante o almoço. Objetivou descrever e avaliar os efeitos dos procedimentos de ensino, visando o reconhecimento dos pictogramas utilizados durante o almoço, segundo o cardápio do dia, e o uso dos mesmos para solicitar alimentos durante o almoço.

Este estudo foi dividido em quatro fases, distribuídas em 23 sessões de aproximadamente 50 minutos cada uma. Foram duas sessões livres (não estruturadas) de Linha de Base e três fases de Ensino. Na Linha de Base os alunos foram observados em suas formas usuais de comunicação empregadas com seus interlocutores, durante toda a atividade de almoço com a merendeira interagindo espontaneamente com a turma. Nesta fase, a professora não ofereceu aos alunos, bem como à merendeira qualquer instrução ou sugestão relativas às suas formas comunicativas, nem disponibilizou os cartões pictográficos aos alunos.

A Fase 2, de Ensino, foi distribuída em três etapas. Na primeira, foram confeccionados os cartões pictográficos com os alunos, os quais foram introduzidos através de procedimentos naturalísticos de ensino de modo a levá-los a reconhecê-los e identifica-los, sempre solicitados (nomeando-os verbalmente,

vocalizando, ou ainda apontando os que fossem solicitados oralmente pela professora). Em todas estas sessões, a professora apresentava os cartões referentes ao cardápio do dia sobre a mesa dos alunos e solicitava-lhes que apontassem ou pegassem um cartão dentre outros três, ressaltando que somente receberiam o alimento, no refeitório, se oferecessem corretamente à merendeira o cartão relativo ao alimento desejado, fazendo a troca.

Os cartões foram classificados em quatro categorias: Cereais e massas; Carnes e embutidos; Complemento; Sobremesas. Antes de iniciar a fase de ensino, a merendeira foi orientada a oferecer ao aluno o alimento do cardápio diário, somente mediante solicitação do mesmo, com a apresentação dos cartões contendo pictogramas dos alimentos do menu.

Os resultados mostram que durante a linha de base, a merendeira e a professora não faziam uso de qualquer tipo de comunicação verbal ao servir os alimentos aos alunos. Com a introdução do sistema pictográfico e com o treinamento da merendeira, houve uma mudança em seu comportamento para com os alunos e estes passaram a utilizar constantemente os cartões pictográficos para solicitar os alimentos durante as refeições.

O uso do sistema pictográfico durante as etapas de Ensino permitiu que os alunos identificassem e escolhessem os alimentos desejados no almoço e até mesmo optassem por não receber alimentos indesejados. Comprovou-se portanto, que a inserção do sistema de comunicação alternativa interferiu nas relações entre alunos e merendeira.

Estudo III

O Estudo III, denominado Hora do Conto, objetivou verificar o efeito da introdução do sistema pictográfico na interação dos alunos com a professora nas atividades de contagem de histórias, em sala de aula.

Como Procedimentos Específicos, este Estudo teve duas fases, sendo três sessões livres (não estruturadas) de Linha de Base e três sessões semi-estruturadas de Ensino, de aproximadamente 50 minutos de duração, cada uma.

Na Fase 1, a Linha de Base, os alunos foram observados durante a contagem de histórias previamente selecionadas pela professora. Após o conto das mesmas, algumas perguntas relativas à sua interpretação eram lançadas à turma, na espera que os alunos as respondessem através de algum tipo de manifestação comunicativa. Não foram oferecidos, porém, aos alunos, instruções ou sugestões relativas às suas formas comunicativas, nem tampouco foram disponibilizados cartões pictográficos.

Na Fase 2, Ensino, a professora explicou aos alunos que estes deveriam responder às perguntas feitas sobre as histórias que seriam contadas, apontando ou oferecendo os respectivos cartões pictográficos disponibilizados à sua frente sobre sua carteira para facilitar-lhes a visão e o acesso.

Os resultados do Estudo III mostram que na Linha de Base os alunos apresentaram apenas 43% de respostas e que esta teve um crescimento considerável na fase de Ensino, chegando a 98%. Isto significa que após a introdução do sistema pictográfico, os alunos passaram sistematicamente a utilizar os pictogramas para responder às perguntas de avaliação de compreensão das histórias, não abandonando, porém, as formas de comunicação verbal, gestual convencional e mista.

Também nesta fase, constatou-se um crescimento da coerência dos alunos nas emissões de respostas de compreensão das histórias contadas, inicialmente 12% são corretas, chegando a 33% e depois decresce para 6%. Conclui-se que, após a introdução do sistema pictográfico, os alunos passaram a utilizar sistematicamente os pictogramas para responder às perguntas para avaliar a compreensão das histórias. Isto ocorreu em função tanto da utilização funcional dos cartões pictográficos na interpretação das histórias quanto ao procedimento da professora de sentar-se ao lado de cada aluno, individualmente, que acompanhava a leitura oral dos pictogramas, incentivando os alunos a expressarem-se oralmente ampliando assim seu vocabulário oral.

Na interpretação de histórias, os alunos também as dramatizavam, utilizando-se de máscaras dos personagens. Isto parece ter facilitado a fixação dos

acontecimentos, das seqüências cronológica e lógica da história, nome dos personagens e funções, etc.

Estudo IV

O Estudo IV, desenvolvido na sala de aula, teve por objetivo descrever e analisar os tipos de estrutura de frases que os alunos construía utilizando os cartões pictográficos/palavras, mediante modelos apresentados pela professora, bem como a leitura de suas produções.

Foram analisadas as leituras das frases e correções das mesmas, pelos alunos. As sessões de produção de frases partiram de atividades desenvolvidas em grupo, baseadas em experiências reais. Os próprios alunos criaram símbolos procurando-os no programa *Boardmaker* e em revistas e encartes de supermercados.

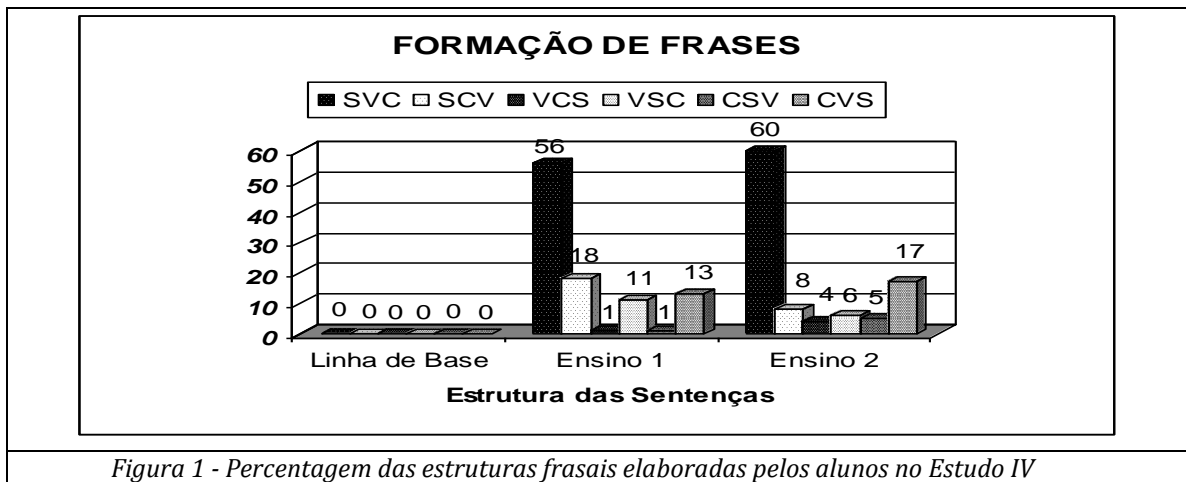
Na fase de Linha de Base a professora lançou perguntas aos alunos para que eles pudessem respondê-las oralmente. Já nas fases de Ensino 1 e 2, após serem discutidos temas gerais e/ou específicos, eram apresentados aos alunos cartões pictográficos e/ou cartões contendo palavras para que estes os ordenassem formando sentenças, segundo o que havia sido conversado.

Os resultados deste Estudo mostram que na Linha de Base os alunos apresentaram apenas 36% de respostas à professora, sendo que suas emissões envolveram respostas vocais, gestuais e verbais. Com a possibilidade de os alunos utilizarem os cartões pictográficos para responderem perguntas e poderem formar sentenças, na fase de ensino, sua responsividade aumentou chegando a quase 100%.

Foi possível perceber que das respostas emitidas pelos alunos na linha de base, estas se apresentaram, em sua maioria, na forma vocal, com 49% de emissões, seguida por 31% da forma verbal, com apenas um elemento, ou seja, respostas do tipo sim/não e com apenas um vocábulo. Com a introdução dos cartões pictográficos, na fase de ensino, as respostas dos alunos cresceram significativamente, chegando a 99% na última fase.

Ao ordenar os cartões para construir frases, os alunos pouco utilizaram as linguagens verbal e vocal. Ao pedir que os alunos lessem suas sentenças, a utilização da linguagem verbal se fazia necessária, podendo ser observada, neste momento, a utilização de outras modalidades de linguagem como a vocal e a simbólica (apontar os cartões) e a linguagem gestual para representar verbos, substantivos e adjetivos. Percebeu-se que o aprendizado dos alunos foi crescente, por já estarem familiarizados com os cartões. Simultaneamente, a interação entre os alunos aumentou, sob a forma de cooperação espontânea oferecida pelos alunos mais competentes a aqueles que apresentavam dificuldades na elaboração e leitura de sentença. Estes alunos assumiam naturalmente o papel de professores, pois cooperavam com o colega, explicando-lhe o seu modo de ordenar os cartões pictográficos formando uma sentença.

A figura 1 apresenta as ordenações de frase elaboradas pela turma no Estudo IV.



A ordenação mais utilizada pelos alunos (figura 1) foi a considerada convencional, ou seja, pois compreendeu a ordenação SUJEITO/ VERBO/ OBJETO, chegando a 60% na fase de Ensino 2, seguido pela ordenação OBJETO / VERBO/ SUJEITO, com 13% das construções na fase de Ensino 1 e 17% na fase de Ensino 2, sendo que esta, em sua maioria, foi lida pelos alunos no sentido da direita para a esquerda, dessa forma a sentença apresentava-se correta.

Somente ordenar os cartões pictográficos não garantia que o aluno tivesse montado a sentença com compreensão. Para tanto, foi de fundamental importância

que cada aluno fizesse a leitura da frase por ele elaborada, quer verbal, vocal, gestual ou simbolicamente.

A partir desses resultados, pode-se dizer que os alunos tiveram um excelente desempenho na leitura das ordenações de frases por eles elaboradas. von Tetzchner (2003) é simpático à idéia de que o usuário de CAA deve receber o mais precocemente possível de seus interlocutores modelos de organização sintática da linguagem oral como forma alternativa de expressão, devendo-se contudo, aceitar suas ordenações não convencionais.

Discussão Considerações Finais

Antes da introdução do sistema de CAA, os alunos pouco interagiam e exibiam gestos e sons vocais para comunicar suas necessidades e pensamentos, raramente articulando palavras. Em geral, os professores e outros funcionários da escola procuravam entender os significados das mensagens dos alunos através de perguntas do tipo sim/ não ou intuindo suas necessidades conforme o contexto.

Após a introdução do sistema de comunicação alternativa em sala de aula, nos quatro estudos que compuseram a pesquisa, as interações aumentaram e alguns alunos foram capazes de prover ajuda aos colegas que apresentaram alguma dificuldade em organizar seu pensamento, refletida nas disposições das sentenças pictográficas. Estes corrigiram espontaneamente as sentenças construídas pelos colegas que apresentaram tal necessidade. O emprego da comunicação simbólica parece ter ajudado a torná-los mais atenciosos na realização das tarefas acadêmicas.

A utilização dos recursos das imagens mostrou-se como uma estratégia facilitadora no processo ensino-aprendizagem. Seu emprego tornou-se crescente ao solicitar permissão para ir a outras dependências escolares; executar tarefas específicas da classe; interpretar histórias trabalhadas em sala de aula e formular frases que expressassem eventos ocorridos dentro e fora da escola, sobre si mesmos, familiares, lazer, entre outros. Os alunos aumentaram suas emissões em diferentes contextos, com respostas verbais e vocais durante a leitura das sentenças por eles elaboradas e indicaram a necessidade de mais pictogramas.

Neste sentido, Hunt, Soto, Maier, Muller e Goetz (2002) confirmam a importância de desenvolver o sentimento de cooperação entre os integrantes da turma para que o trabalho com alunos com dificuldades na área da comunicação tenha maior êxito e referem-se a parcerias ocorridas em escola regular contendo aluno especial incluído.

Nesta pesquisa, a cooperação se deu naturalmente entre os alunos: os mais capazes auxiliavam aqueles que necessitavam de algum tipo de ajuda, a qual muitas vezes é melhor internalizada quando oferecida pelo colega, pois ambos se encontram no mesmo nível de compreensão, diferente do professor. Os autores citados consideram que “Quando pais, pedagogos, e pessoal de educação geral e especial estão trabalhando juntos, como uma equipe, eles compartilham a responsabilidade pelo sucesso do aluno” (p. 34). A responsabilidade é de todos os envolvidos e não apenas da família, ou da escola, ou dos terapeutas...

A filmagem de algumas sessões foi de fundamental importância, já que a possibilidade ilimitada de rever tais registros trouxe e continua trazendo aspectos novos, que não foram detectados no momento das sessões e que sem ela ficariam perdidos. É um recurso auxiliar de pesquisa e um meio de o professor/pesquisador refletir e auto-avaliar sua prática, sua condição de participante da pesquisa, bem como sua responsabilidade pela mesma.

Através das filmagens foi possível observar com mais detalhes a intencionalidade comunicativa dos alunos, que foi norteadora do trabalho desenvolvido para e com eles, tornando-se passível de reorganização, sempre que necessário. Iacono, Carter e Hook (1998) indicam que a observação do comportamento comunicativo de pessoas com severos e múltiplos prejuízos da fala pode, ao longo do tempo, levar à identificação da intencionalidade comunicativa (conhecer suas necessidades e desejos, além de prover subsídios para intervenções apropriadas).

As transcrições das fitas e análises dos dados comprovaram que o professor deve, permanentemente, se auto-avaliar, no sentido de aprimorar sua prática e de adequar sua fala, oferecendo uma linguagem mais objetiva e clara à compreensão dos alunos.

Com a introdução e utilização espontânea dos cartões de CAA, pelos alunos, percebeu-se que além deles utilizarem os cartões para informar seus desejos ou necessidades, começaram também a esboçar sons paralelos à escolha pictográfica, aumentando a frequência de respostas simbólicas, respostas verbais e vocais. Tenderam também a responder mais corretamente às perguntas formuladas pela professora, sendo que esta ficou mais atenta ao desempenho dos alunos e mais responsiva às suas necessidades.

No Estudo IV, de construção de sentenças, foi observado que independentemente do sentido em que os alunos organizavam os cartões (esquerda para a direita ou vice-versa, ou até mesmo sem nenhum direcionamento), eles mantiveram a lógica de que a sentença tem de iniciar pelo sujeito. Isto foi percebido quando estes faziam a leitura das sentenças.

Conforme os estudos de Braine (1976) e Brown (1973), relacionados à linguagem oral inicial expressada por crianças, os primeiros enunciados de crianças que apresentam desenvolvimento geral dentro dos padrões normais nem sempre estão de acordo com a sintaxe da língua materna. No presente estudo, verificou-se que parece que a linguagem gráfica exibe uma outra gramática, segundo a qual, por exemplo, torna-se desnecessária a utilização de cartões que contenham verbo.

Nas leituras das sentenças organizadas, os alunos associaram a ação da frase ao seu sujeito, omitindo a leitura do cartão respectivo à ação, como se esta fosse inerente ao sujeito que a executava. Pode-se dizer que este comportamento não é próprio apenas de pessoas que apresentam deficiência mental com prejuízo da linguagem oral.

Algumas dificuldades encontradas para desenvolver este estudo estiveram presentes no dia-a-dia da escola e por serem claras e identificáveis no cotidiano escolar são passíveis de serem modificadas. Outras, já não tão perceptíveis ou até mesmo por se encontrarem arraigadas no processo de vida de cada aluno, tornam-se mais difíceis de serem contornadas.

Os entraves encontrados no ambiente escolar foram a falta de um trabalho em equipe, em que todos os funcionários da escola, desde o servente até o pessoal da direção estivessem engajados, sabedores, conhecedores e aplicadores do trabalho que estava sendo desenvolvido.

Johnson, Baumgart, Helmstetter e Curry (1998) afirmam que quando os professores ouvem os estudantes e lhes respondem com um comportamento comunicativo, ambos modificam seus comportamentos. Ressaltam a importância de a escola preparar-se, planejando em equipe o trabalho que será desenvolvido e oferecido a alunos que apresentam comprometimentos severos de linguagem. Segundo os autores, ter uma criança com necessidades especiais na sala de aula é uma oportunidade para o professor e os estudantes aprenderem juntos.

Gray (1997) fala da importância da formação de professores e pedagogos na área de CAA, bem como da divulgação da existência dos diversos sistemas de comunicação junto a profissionais e familiares de pessoas com prejuízos na comunicação.

Acredita-se que é possível facilitar a comunicação, a independência e a autonomia de pessoas com desordens severas de linguagem se a elas for oferecido, o quanto antes, recursos da CAA, elevando assim, conseqüentemente, sua auto-estima. Sturm (1998) ressalta a importância de matricular pessoas que apresentem distúrbios de linguagem que comprometam sua comunicação, em escolas regulares, o mais precocemente possível, oferecendo a estas escolas recursos humanos, financeiros e técnicos (Tecnologia Assistiva).

Ao final da pesquisa, os alunos se apresentaram mais independentes, seguros e confiantes em si mesmos. Acredita-se que os alunos tenham internalizado a noção da capacidade que possuem de criar símbolos, dentre outras possibilidades, já que participaram ativamente de todo o processo. Vale ressaltar o fato de passarem a ser ouvidos pela merendeira, quando esta os questionava quanto às suas preferências, possibilitou-lhes não apenas aceitarem o alimento a eles servido, mas principalmente o direito de o aceitarem ou não.

O trabalho desenvolvido com o auxílio dos recursos da CAA é uma

possibilidade indispensável para favorecer a melhoria da qualidade de vida de pessoas que apresentem transtornos temporários ou permanentes na comunicação, bem como no que diz respeito à sua inclusão em ambientes escolares, dentre outros.

Referências Bibliográficas

American Speech-Language-Hearing Association. (1991). Report: Augmentative and alternative communication. ASHA, 33 (Suppl.5), 9-12.

Braine, M. (1976). Children's first word combinations. Monograph Society Research in Child Development, 41 (1).

Brown, R. (1973). A first language. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.

Gray, S. (1997). AAC in Educational Setting. In S. L. Glennen, e D. C. DeCoste (Orgs), A handbook of Augmentative and Alternative Communication (pp. 547-597). London: Singular Publishing Group, Inc.

Hunt, P.; Soto, G.; Maier, J.; Muller, E.; e Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. Augmentative and Alternative Communication, 18 (1), 20-35.

Iacono, T; Carter, M. & Hook, J. (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. Augmentative and Alternative Communication, 14 (2), 102- 114.

Johnson, J. M.; Baumgart, D.; Helmstetter, E. e Curry, C. A. (1998). Augmentating Basic Communication in Natural Contexts.. Em D. R. Beukelman, e P. Mirenda, (Orgs) Augmentative and Alternative Communication – Management of severe communication disorders in children and adults, (pp 115 – 129). Baltimore: Paul H. Brookes.

Nunes, L. R. (2002). Linguagem e comunicação alternativa. Tese defendida para o preenchimento do cargo de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nunes, L. R. e Nunes, D. (2005). Dando a voz através de imagens: a pesquisa sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência. Em I. B. Oliveira, N. Alves e R. Barreto (Orgs), Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens (pp. 143-160). Rio de Janeiro:DP&A.

Sturm, J. (1998). Literacy Development of AAC Users. In D. R. Beukelman, e P. Mirenda, (Orgs) Augmentative and Alternative Communication – Management of severe communication disorders in children and adults, (pp.355-390). Baltimore: Paul H. Brookes

von Tetzchner, S. e Martinsen, H. (2000). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Portugal: Porto.

von Tetzchner, S. (2003). Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica (Tradução de D. R. P. Nunes). Em L.R.Nunes (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais (pp. 171-201) .Rio de Janeiro: Dunya.