



VÍNCULOS E COMPARTILHAMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA
ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tem se colocado no espaço escolar como ferramenta indispensável à inclusão de alunos com deficiências severas. Buscamos analisar as reverberações institucionais e grupais que a implementação da CAA pode promover nas práticas educacionais. Teoricamente, destaca-se o embasamento na matriz sócio-histórica, da Rede de Significações e em estudos recentes da Comunicação Alternativa. Metodologicamente, pautamo-nos nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Foram analisados 18 relatórios de visitas em quatro escolas da rede pública de Sergipe. Como resultados pode-se apontar: avanços significativos na aprendizagem; maior envolvimento dos sujeitos que utilizam a CAA nas atividades escolares coletivas.

Palavras-chave: Vínculo; Comunicação Alternativa e Ampliada; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The Alternative and Aumentative Communication (CAA) has been placed in the school environment as an indispensable tool for the inclusion of students with severe disabilities. We analyze the institutional and group reverberations that implementation of the CAA may promote educational practices. Theoretically, there is the basement in the socio-historical matrix, the Network of Meanings and recent studies of Alternative Communication. Methodologically we base on the principles of collaborative-critical action research. It were analyzed 18 reports of visits in four schools Sergipe of the public network. As a result one can point: significant progress in learning; greater involvement of the individuals that use the CAA in collective school activities.

Keywords: Ties; Alternative and Aumentative Communication; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A linguagem oral é a forma de comunicação mais frequente. Porém, a presença de algum tipo de dificuldade na comunicação implicará no processo de desenvolvimento da linguagem, dos sistemas simbólicos, por conseguinte, compromete significativamente o processo interacional. Essas dificuldades podem ser evidenciadas em situações patológicas como neuropatologias, distúrbios emocionais e/ou cognitivos, que acabam por comprometer a comunicação verbal ou gestual e consequentemente a capacidade de expressão do indivíduo (PANHAN, 2001).

Nesse contexto, surgem os sistemas alternativos de comunicação (comunicação alternativa e ampliada – CAA) com o objetivo de substituir ou suplementar a linguagem oral e/ou gestual de sujeitos com algum tipo de deficiência. Esses sistemas promovem além da competência comunicativa, o desenvolvimento da linguagem e contribui para a construção de interação entre os sujeitos, e consequentemente, possibilita a acessibilidade comunicativa de tais sujeitos (DELIBERATO, 2009).

De acordo com a American Speech and Hearing Association, ASHA, (1991, p. 9), a CAA evidencia aspectos clínicos e educacionais, sendo possível “compensar e facilitar, temporária, ou permanentemente, padrões de prejuízo e inabilidade de indivíduos com severas desordens expressivas e/ou desordens na compreensão de linguagem”. Trata-se de uma área de pesquisa ainda recente no Brasil (LACERDA, NUNES e NUNES, 2007) que ainda não responde com rigor científico satisfatório, às indagações do papel que a CAA pode assumir na construção de vínculos no ambiente escolar. De acordo com Lacerda, Nunes e Nunes (2007), a utilização da CAA no Brasil se iniciou em São Paulo, em 1978, em uma escola especial e centro de habilitação que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual. Cabe ressaltar que o grupo de estudiosos e pesquisadores que se dedicam ao conhecimento sobre a CAA é considerado pequeno e de formação diversa. Sua prática tem ocorrido em grandes centros urbanos, principalmente em instituições que são uma combinação de centros de habilitação e escolas especiais. Mais recentemente, a CAA foi introduzida também nas escolas regulares com os alunos especiais incluídos.

As pesquisas, realizadas principalmente na última década, que discutem a CAA no ambiente educacional, apontam a necessária reflexão acerca da adaptação curricular e da formação continuada como pressupostos à efetividade no processo de inclusão sócio-educacional pleno, considerando as especificidades na construção da aprendizagem destes sujeitos, singulares (SCHIRMER *et al.*, 2007; PELOSI, 2008; LACERDA, NUNES e NUNES, 2007; RODRIGUES e PASSERINO, 2013).

Desta forma, faz-se necessário pensar a CAA no universo educacional para além dos aspectos estritamente lingüísticos/cognitivos, o que torna possível discutir a construção de vínculos, no que tange o (in)sucesso das práticas escolares. Nos referimos a ideia de vínculo trazida por Rubiano e Carvalho (2004), que entende o desenvolvimento humano “dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica” (ROSSETI-FERREIRA, *et al.*, 2004, p. 23).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir as possibilidades de construção de vínculos, a partir da implementação da CAA no período de janeiro a junho deste ano no contexto escolar de 4 crianças que fazem parte do projeto de pesquisa denominado “Comunicação Alternativa e Ampliada como dispositivo para atividade criadora e de linguagem em sujeitos com Paralisia Cerebral” e seus colegas de turma, com idade média de 10 anos e cursando entre o 2º e 5º ano do ensino fundamental. De modo mais específico, pretende-se discutir as reverberações institucionais e grupais dessa implementação, no que tange as práticas educacionais. Os resultados apresentados neste trabalho são um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

METODOLOGIA

Aporte teórico-metodológico

Utilizamos aspectos metodológicos da pesquisa-ação, que como o nome já diz, é a pesquisa da/ na prática, com pesquisadores que buscam modificar a realidade estudada. Nesse tipo de pesquisa todos estão envolvidos, não existe um sujeito neutro que apenas analisa a situação, tem-se como base a constante reflexão sobre o fazer, numa movimentação contínua entre o pensar e o agir, como um espiral (BARBIER, 2004).

Na pesquisa-ação há uma ação deliberada de transformação da realidade, que tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Assim, na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisamos sempre visando a uma mudança. Um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que não a leva em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o ouvinte, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas, no âmago dos indivíduos e dos grupos. “Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições” (BARBIER, 2004, p. 48).

Procedimentos

Os resultados apresentados neste trabalho são um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo, denominado “Comunicação Alternativa e Ampliada como dispositivo para atividade criadora e de linguagem em sujeitos com Paralisia Cerebral” (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe sob o no. 0052.0.107.000-11) que discute aspectos inerentes à clínica da linguagem e ao processo de inclusão escolar. O trabalho que é construído atende à perspectiva da Rede de Significações. Para elaboração desse trabalho selecionamos os dados escolares de (4) quatro sujeitos com paralisia cerebral que já tem um avanço significativo no uso da Comunicação Alternativa e que apresentam maior índice de regularidade na escola. Esses sujeitos foram selecionados atendendo aos critérios de seleção, a saber: idade entre 4 a 16 anos; significativas alterações de linguagem; compromisso e interesse em participar da referida pesquisa.

Este trabalho vem sendo desenvolvido com aproximadamente 100 (cem) alunos (quatro crianças do nosso projeto e colegas de turma) distribuídos em 4 (quatro) escolas, envolvendo 8 (oito) professores e 12 (doze) profissionais da escola. As atividades realizadas no âmbito escolar nesse semestre somaram um total de 18 (dezoito) visitas, destas: oito (8) visitas realizadas na escola de V.; duas (2) visitas na escola de M.C; três (3) visitas na escola de E.; cinco (5) visitas na escola de C. As crianças tem em média 10 anos e cursam entre o 2º e 5º ano do ensino fundamental. As atividades desenvolvidas na escola são descritas em relatórios, acessíveis a todos os integrantes do grupo de pesquisa, atendendo ao pressuposto da coletividade na colaboração crítica da pesquisa-ação. São realizadas supervisões semanais na qual se discutem todas as práticas efetuadas.

RESULTADOS

Todas as ações que foram desenvolvidas nesta pesquisa estão em consonância com o pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado na construção da subjetividade, no qual os alunos com deficiência devem se relacionar efetivamente com seus pares na brincadeira ou na atividade pedagógica compartilhada. Deste modo, justifica-se a relevância atribuída a interação entre pares, fundamental neste plano de trabalho.

Para cada escola existe um plano distinto, que deve buscar atender às especificidades de cada processo. Desta forma, as nossas práticas assumem o dinamismo e a imprevisibilidade inerente à complexidade escolar. Dentre as atividades deste período podemos destacar: Reunião com a equipe pedagógica; desenvolvimento de adaptações de materiais, como: pranchas com velcros, contagem de histórias como material adaptado, adaptação do sinal de adição e subtração, letras móveis, dominós pedagógicos; mediação das atividades em sala de aula e atividades recreativas; uso do sistema de CAA; trabalho com estratégias comunicativas; execução de atividades lúdicas.

No início de nossas práticas sempre nos deparamos com um processo de resistência, que ainda resguarda às escolas um olhar “biologicista” sobre os alunos com deficiência, de modo que os lugares e as potencialidades desses sujeitos são outorgados antes da materialidade das práticas pedagógicas. Desta maneira, a entrada e a efetividade do nosso trabalho junto a essas escolas evidencia uma disputa ideológica constante, da qual não pudemos nos ausentar. Como se pode observar no trecho de um dos relatórios das visitas escolares:

“Em meio às atividades, S. ia me contando de como tinha pena dele. por isso não o forçava a realizar seus deveres *‘porque ele é assim ne? Não vou mentir não, eu fico com pena...e também a mãe dele diz que ele não pode ser contrariado, não pode se chatear’*” (Diário de campo – 11/04/14)

Tal disputa é travada nas reuniões com as equipes pedagógicas, no dia-a-dia com os professores e com o conjunto de profissionais. Deste modo, as práticas com a CAA extrapolam a especificidade da relação professor-aluno e/ou aluno-aluno, atingindo uma contingência sócioideológica mais ampla e complexa, que abre possibilidades de trabalho pela relevância atribuída ao processo interacional na efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Quando passamos a frequentar a escola com o olhar voltado para a construção de vínculos, muitas questões nos saltam os olhos, uma delas é a relação entre pares quando um deles possui algum comprometimento linguístico. O sujeito que precisa usar a CAA para se expressar enfrenta limitações nas habilidades linguísticas para a construção de vínculos com seus colegas, que por sua vez também não foi instrumentalizado pelo professor para que compreenda e construa quaisquer ferramentas de expressão linguística. Por exemplo, em uma situação de brincadeira ou atividade pedagógica compartilhada fica difícil para os envolvidos parar para explicar a brincadeira ou atividade e tentar perceber se o outro, que não fala o compreendeu, o que causa certo afastamento e negativiza o espaço escolar enquanto propulsor de interação. É nesse momento que o uso da CAA torna-se imprescindível para aproximação entre esses sujeitos, já que a proximidade física tem grande importância para o desenvolvimento do vínculo, sobretudo entre as crianças menores. Acreditamos que através da CAA torna-se possível na e pela mediação criar estratégias como possibilidades de reconfiguração interlocutiva, que efetive a escola enquanto de construção dialógica.

Outro ponto que a discussão sobre vínculo traz é a afinidade, ou seja, os encontros das crianças com colegas de gostos, crenças e jeitos semelhantes aos seus. Nesse ponto vemos que na escola as crianças geralmente conhecem pouco uma das outras, estabelecendo seus grupos quase que exclusivamente por gêneros, salvo algumas exceções, os grupos se dividem entre meninos e meninas, o que é estimulado pelos professores em atividades como a leitura em voz alta. Sob esse aspecto fica restrito o espaço a ser ocupado pelo sujeito com paralisia cerebral, já que além de lutar contra o impacto que suas limitações motoras provocam, tenta encontrar uma maneira de expressar-se. De que forma os meninos que jogam bola podem convidar ou conversar sobre futebol com uma criança que está em uma cadeira de rodas? De que forma esse aluno que não fala pode dizer que não consegue jogar, mas sabe muito sobre futebol? Apresenta-se então outra situação em que a CAA se insere como possibilidade de estreitamento de laços e desencadeamento de significados que passam a ser coletivos, o incluindo como sujeito que age sobre o mundo a partir da linguagem. Trata-se da valorização dos sujeitos enquanto ativos e capazes dentro de um universo

linguístico/discursivo.

Quando começamos a frequentar as escolas percebíamos que mesmo quando a criança conseguia participar das brincadeiras, se relacionando relativamente bem com seus colegas, uma vez que nas atividades em grupo dentro da sala de aula, quase sempre os sujeitos que não falam ficavam sozinhos, enquanto as outras crianças disputavam com quem ficariam. Esse movimento deixava claro que a ausência de fala causava certo desenlace social com os colegas, era exigida dos interlocutores, disposição para efetivar o diálogo entre eles. Depois que começamos a implementar a CAA nas escolas, e a partir da nossa intervenção junto às crianças, fomos mostrando que eles podiam usar as técnicas de CAA, como as pranchas pictográficas, para a construção e efetivação dialógica entre eles. Uma estratégia simples, mas que modificou a forma das crianças se relacionarem com o sujeito que não oraliza, os deixando inclusive impressionados com o fato de gostarem de vídeo game. Esse fato aconteceu em um momento de atividade livre, onde as crianças podiam brincar e/ou desenhar o que quisessem, vendo a terapeuta usando as pranchas com C., os coleguinhas se aproximaram com curiosidade e logo começaram a perguntar o que era e como usava. A terapeuta então pediu para que eles observassem primeiro ela usando e dizendo que depois seria a vez deles experimentarem, como pode-se vê nesse exemplo que apresentamos abaixo:

“Perguntei por sua prancha, ele mostra a mochila e eu digo para ele mostrar pra AC, que conversa com ele através dela. Percebo que o coleguinha que estava atrás dele (F.) está prestando atenção na nossa conversa e aproveito isso para usar a prancha com ele, disse a C. para perguntar a F. se sua brincadeira preferida era igual a dele. C mostra a prancha pra ele e ele rapidamente aponta pra o videogame e C. se acaba de rir e eu e AC vamos tentando construir uma relação entre eles usando a CAA como apoio para que F. compreenda C.” (Diário de campo. – 28/04/14)

No processo de construção de vínculo que foge ao processo natural pelo qual acontece entre as outras crianças, é necessário a mediação de um terceiro elemento que pode ser o professor, ou o auxiliar, ou qualquer profissional que esteja diretamente inserido nesse contexto de sala de aula, que seja capaz de um olhar amplo, para compreender o processo de vínculo que vem se constituindo naquele grupo de sujeitos; e específico, que vá ao mesmo tempo identificando e construindo estratégias a partir da necessidade de cada interação que vai se estabelecendo entre àquelas crianças.

Ao trazer a escola é impossível não colocar em discussão o processo de aprendizagem e suas ramificações, especificamente aqui o vínculo entrelaçado com o processo de implementação da CAA na sala de aula. Ao acreditarmos que a linguagem se dá a partir da relação com o outro, entendemos ser o professor o elo entre o conhecimento escolar e o aluno. Desse modo é preciso pensar a forma como vem sendo construído o vínculo entre o professor e o aluno que não fala, bem como sua importância e as reverberações do seu fazer na sala de aula. O que temos observado é a dificuldade do professor em construir estratégias metodológicas que permitam a comunicação e interação entre a criança que apresenta paralisia cerebral. Acreditamos que parte dessa dificuldade reside na formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido, o estabelecimento de vínculo fica prejudicado, já que a intimidade psíquica nessa relação é desprezada, ou até, desconhecida.

Quando conversávamos com os professores sobre a implementação da CAA, ficavam felizes e demonstravam interesse, ressaltando sua dificuldade de entender o que as crianças estavam pensando, diziam também que não sabiam identificar se o conteúdo estava sendo compreendido ou não por eles. Mas com o passar do tempo observávamos que apesar do desejo de entender os alunos, eles não conseguiam fazer uso da CAA para conversar com seu aluno, muito menos para fins pedagógicos. Essa dificuldade reflete diretamente no processo de aprendizagem dessas crianças, pois é na interação que os conhecimentos são compartilhados e então internalizados.

Além dessa relação entre o professor e o aluno, o professor tem papel fundamental na relação deles com seus colegas, já que a produção de conhecimentos não se restringe a essa díade. Em trabalhos em grupo, o aluno que não fala tem sua atividade facilitada para que não precise do outro, o que exclui o esforço de estabelecer uma forma de se comunicar com eles, daí a exclusão da CAA como instrumento de construção de vínculo e consequentemente do processo de aprendizagem. Acreditamos que parte desse comportamento do professor é a dificuldade de refletir sobre sua prática, assim como a falta de conhecimento sobre a CAA como descrito no episódio abaixo:

“Nas perguntas de quantidade ele conseguia responder com os dedos, porém todas as outras ele olha, mas não responde com gesto algum, pensei nas possibilidades que as pranchas de comunicação terão nesses momentos, visto que a professora insiste para que de alguma forma ele responda”. (Diário de campo. – 08/05/14)

Com isso podemos ressaltar que a CAA amplia as possibilidades não só comunicativas individuais, mas reverbera no conjunto de práticas pedagógicas que passam a ser possíveis no ambiente escolar. O desenvolvimento do nosso trabalho no âmbito educacional aproxima a CAA ao dinamismo das redes de significações. Deste modo, a escola é entendida como um espaço complexo e dinâmico, instaurado nas e pelas múltiplas interações possíveis entre todos os sujeitos (ROSSETTI-FERREIRA, *et al.*, 2004). É nessa possibilidade que a CAA opera na materialidade dos vínculos e

valoriza a heterogeneidade à favor da construção do processo ensino-aprendizagem.

Nesta abordagem, através da CAA é possível destacar elementos fundamentais no processo de compreensão de quais e como se dá a organização dos elementos contextuais, interacionais e pessoais no ambiente escolar. Tal processo é inconcebível distante dos campos interativos/dialógicos possíveis, instaurados pela completude que se dá na relação com o outro. Desta forma a CAA opera indissociavelmente aos possíveis percursos e às múltiplas configurações educacionais, de modo que os processos de circunscrição, em sua natureza semiótica (variedade e dinamismo de significações) são construídos na imprevisibilidade do campo interativo dialógico, o qual tentamos servir com a implementação da CAA.

CONCLUSÕES

Este trabalho é uma via de mão dupla a ser percorrida, em que o sujeito e o outro são beneficiados em uma relação dialética. Somados a isso temos um enorme caminho a ser percorrido nesse processo, buscando sempre mais parcerias pedagógicas para implementação da CAA na escola e assim estabelecer adaptações curriculares não só para os sujeitos dessa pesquisa, mas para todos os constituintes da sala de aula.

Dessa forma, nosso trabalho aponta nossas práticas junto aos processos de ensino-aprendizagem, a nossa mediação para a implementação da CAA foi estabelecida com dificuldades, principalmente no que tange a incorporação da CAA nas práticas pedagógicas do professor, bem como, em momentos de atividades livres, que não viabiliza estratégias para que o vínculo entre os pares sejam efetivados. Porém, depois da nossa intervenção que aconteceu de forma breve, podemos perceber algumas mudanças, como por exemplo, a percepção dos coleguinhas que aquelas crianças que não falam também podem brincar com eles, assim como tem opiniões, que agora já eram solicitadas, e aquela surpresa dos pensamentos expressados pelas pranchas, dava lugar aos primeiros sinais do vínculo se efetivando, de uma intimidade psíquica que estava latente à espera de parceiros sociais.

Neste percurso, reiteramos a proficuidade da CAA na construção de vínculos, os quais operaram significativamente no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem dessas crianças. Assim, é inconcebível uma análise fragmentada ao pensar as reverberações das possibilidades de comunicação isoladas do fortalecimento dos processos interacionais e de todas as transformações que daí se revelam.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN SPEECH HEARING ASSOCIATION. **Report:** Augmentative and Alternative Communication. *ASHA*, v.33, p. 9-12, 1991.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004. 157 p.
- CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al* (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 171-187.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E.C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 235-243.
- LACERDA, C. B. F; NUNES, D. R. P; NUNES, L. R. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In: M. GOMES; M. PELOSI; L. NUNES (Orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro, Eduerj, 2007.
- PANHAN, H. A tecnologia no espaço clínico e terapêutico fonoaudiológico. **Temas desenvolv.**, São Paulo, v. 10, p. 58-9, 2001.
- PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2008.
- RODRIGUES, G. F; PASSERINO, L. M. **A Comunicação Alternativa na Escola: Um Convite a (Re)Pensar a Prática Pedagógica**. In: Congresso de Comunicação Alternativa, 5., 2013, Gramado-RS. *Anais...* Gramado-RS: UFRGS, 2013..
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 232 p.
- SCHIRMER, C. , DUTRA, M. I; FAGUNDES, S. L. Comunicação para todos – em busca da inclusão social e escolar. In L. R. NUNES; M. PELOSI; M. GOMES (Orgs), **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de Pesquisas e Experiências**. Rio de Janeiro: Edit Quatro Pontos/FINEP.

Doutoranda em Educação. Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (UFS). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS.

Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (UFS) e Educação Especial: Abordagens e Tendências (UFES). Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: