



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## **A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E DAS PRÁTICAS DE LEITURA**

Juliana Nascimento de Alcântara[1]

Eixo temático: 15. Estudos da Linguagem

### **Resumo**

O projeto de pesquisa "A Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento de inclusão social" iniciou no ano de 2009 seus estudos, buscando investigar e analisar a influência do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no processo de inclusão de sujeitos com dificuldades significativas de fala e/ou escrita. Para este trabalho, fizemos um recorte com as análises do processo terapêutico de um dos sujeitos da pesquisa em fase de implantação e aperfeiçoamento do uso das ferramentas fornecidas pela CAA. Concluímos que se fez necessário casar a objetividade que as técnicas impõem às características individuais do sujeito e a dimensão subjetiva da construção da linguagem, levando em consideração os aspectos linguísticos e psíquicos indissociavelmente presentes.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa e Ampliada. Leitura e Escrita. Inclusão.

### **Abstract**

The research project "The Augmentative and Alternative Communication as a tool for social inclusion" began in 2009 his studies in order to investigate and analyze the influence of the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in the process of inclusion of subjects with significant difficulties speech and / or writing. For this work, we made a cut to the analysis of the therapeutic process one of the subjects under implementation and refinement of the use of the tools provided by the CAA. We concluded that it was necessary to marry the objectivity that the techniques require the individual characteristics of the subject and the subjective dimension of language construction, taking into account the linguistic and psychic inextricably present.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Reading and Writing. Inclusion.

## **1 INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa "A Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento de inclusão social"[1]

iniciou no ano de 2009 seus estudos na Universidade Federal de Sergipe (Brasil), buscando investigar e analisar a influência do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no processo de inclusão de sujeitos com dificuldades significativas de fala e/ou escrita. Para tanto, se propôs a realizar um trabalho em redes, estendendo sua atenção desde o trabalho terapêutico até a intervenção escolar.

Para este trabalho, fizemos um recorte, com as análises do processo terapêutico de um dos sujeitos da pesquisa, em fase de implantação e aperfeiçoamento do uso das ferramentas fornecidas pela CAA, com o intuito de facilitar a visualização e compreensão de como se fazem presentes as relações interacionais dentro do espaço de terapia, da importância da contextualização e aproximação com a realidade vivida pelo sujeito, suas preferências e sua autonomia para decidir conjuntamente na relação terapeuta-paciente os melhores caminhos a serem seguidos, os melhores recursos, visando maior independência linguística e, conseqüentemente, mudanças na comunicação e inserção social.

A American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (1991) conceitua a CAA como uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão.

De acordo com Passos (2007, p.101) a CAA

[...] não é um meio nem um fim em si, mas um instrumento e, como tal, pode propiciar elementos que favoreçam a condição de subjetividade. O sucesso ou insucesso não está nela em si, mas na maneira como é aplicada. É a interpretação do outro no contexto discursivo que garante a inserção do sujeito na linguagem através da CSA.

O embasamento teórico desse trabalho segue os princípios do Interacionismo, que através de uma relação dialética pretende compreender o indivíduo no seu contexto sócio-histórico-cultural, acreditando que esse homem e seu meio estão implicados numa rede na qual um age sobre o outro, num processo de recorrentes transformações.

De acordo com a teoria de Vigotski, as mudanças que acontecem com o homem ao longo de todo o seu desenvolvimento relacionam-se às interações que ocorrem entre sujeito e sociedade e todas as dimensões nelas implícitas, como a cultura e a história, além da influência das várias representações de signo como propulsoras do desenvolvimento das funções mentais superiores.

Segundo Almeida (2000) a teoria de Vigotski

[...] tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura.

Ao formular a sua teoria, Vigotski contemplou conceitos que são profundamente importantes em seu legado, por serem necessários à compreensão do processo de desenvolvimento. Os conceitos abordados por ele aqui discutidos consistem na mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos e desenvolvimento, pela aproximação existente entre a concepção de linguagem e de desenvolvimento humano.

A mediação, segundo Vigotski, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por outro determinado elemento. Pode-se afirmar que o mediador é um elemento intermediário nesse processo, logo, a mediação é o processo de intervenção de tal elemento na relação, resultando numa relação que passa a configurar-se como indireta em virtude dessa interferência.

O autor enfatiza ainda em seus estudos a linguagem como uma função mental superior, circunscrita como instância máxima da subjetividade do sujeito. Assim, Vigotski (1981, 1984, 1989a, 1989b, 1993), concebendo o homem como um ser sociocultural, afirma que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intra-subjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem (GESUELI, 2006).

Pensando o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva discursiva nos debruçamos sobre os pressupostos da Rede de Significações que propõe que esse desenvolvimento

[...] se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica.[...] Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (ROSSETI-FERREIRA *et al.*, 2004).

A natureza semiótica referida na citação acima diz da dimensão social na qual os sujeitos estão imersos, onde os sentidos são produzidos no vivenciar das relações. Sob esse olhar, é possível transcender do caráter individual da deficiência para os diversos fatores que vem a construir a concepção de que os sujeitos com alterações de linguagem oral e/ou escrita são também incapazes. Podemos, assim, repensar essa trama, reconstituir as formas de ver e de ser.

Amparando-nos nessas análises, cremos que não há homem sem linguagem, e nessa ideia reside a necessidade de se pensar novas formas de comunicação para indivíduos que por algum motivo não consigam, da forma habitual, comunicar-se.

Nesse contexto, pensamos a Comunicação Alternativa como um recurso que possa vir a ser o instrumento que preencha de voz o que até então era inundando pelo silêncio, que produza rachaduras nas cristalizações enraizadas na sociedade, onde diferença e igualdade se imbriquem e assumam sentidos que se toquem.

Segundo Nunes e Nunes (2007, p. 2)

No Brasil, o emprego da comunicação alternativa/ampliada foi iniciado em S. Paulo em 1978 em uma escola especial e centro de habilitação que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual. Embora o grupo de profissionais envolvidos na área em nosso país seja relativamente pequeno, sua formação é diversa, incluindo engenheiros, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e professores. Alguns pais e usuários de sistemas de comunicação alternativa também têm feito contribuições significativas para o desenvolvimento do campo. A prática da CAA tem ocorrido principalmente 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 alunos especiais incluídos.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Método**

A pesquisa em questão insere-se no campo qualitativo, reforçada pelo método clínico-qualitativo.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e o fenômeno é entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse tipo de pesquisa dá margem à interação que vai para além das evidências dos atos, permite que consideremos a subjetividade do sujeito, possibilitando que compreendamos os resultados na tensão singular/universal.

O método clínico-qualitativo, de acordo com Turato (2000, p.96)

método clínico-qualitativo é o estudo teórico, e o correspondente emprego em investigação, de um conjunto de métodos científicos, técnicas e procedimentos, adequados para descrever e interpretar os sentidos e significados dados aos fenômenos e relacionados à vida do indivíduo, sejam de um paciente ou de qualquer outra pessoa participante do setting dos cuidados com a saúde (equipe de profissionais, familiares, comunidade).

## **2.2 Apresentação do sujeito**

O sujeito estudado chama-se Marcos, uma criança do sexo masculino, de seis anos de idade. M. tem uma deficiência motora, conseqüente de uma deformidade de membros superiores e inferiores. Não utiliza as mãos, apenas os pés, fazendo deles suas mãos. Não anda, mas locomove-se se arrastando, utilizando os quadris, o apoio das mãos e o impulso dos pés. M. é filho único, mora com a mãe e com o pai num bairro de classe econômica baixa num município do Nordeste brasileiro. Nesse mesmo bairro localiza-se sua escola, um colégio regular particular de pequeno porte, no qual estudava mesmo antes de adentrar o grupo de pesquisa.

## **2.3 Procedimentos**

Realizamos com Marcos um total de 27 atendimentos no período de agosto de 2009 a agosto de 2011. A priori, partimos de um processo avaliativo, a fim de conseguirmos conhecer efetivamente o sujeito, suas particularidades, sua subjetividade e necessidades, para que fosse possível fornecer e elencar os melhores recursos, instrumentos e estratégias a serem implementadas com a CAA. Os atendimentos aconteceram no Laboratório de Comunicação Alternativa e Ampliada do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe. Tinham duração média de 50 minutos e aconteciam numa frequência semanal.

## **3 DISCUSSÃO E RESULTADOS**

### **3.1 Avaliação e Uso das técnicas de CAA**

A CAA como tem sido dito ao longo do trabalho é uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar, de forma temporária ou permanente, a deficiência do indivíduo com distúrbio de comunicação severo. Valoriza todos os sinais expressivos do indivíduo, todos eles podem ser vistos como sinalizadores de intenção comunicativa, buscando ordená-los para que o mesmo se comunique da forma mais eficiente possível, ampliando suas vias comunicacionais.

O grupo que pode ser beneficiado pela comunicação alternativa é bastante heterogêneo. São crianças e adultos com patologias que comprometem a aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, fala, escrita, quer seja temporária ou permanente (FERNANDES, 2001, p. 01)

De acordo com Glennen (2007) o termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

Os chamados sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) referem-se ao recurso, estratégia e técnicas que suplementam modos de comunicação existentes, desenvolvidos por esses indivíduos ou substituem quando os mesmos são inexistentes. De modo geral, dizemos que eles podem ser divididos em manuais ou gráficos.

Tais sistemas podem ser classificados como de baixa tecnologia, quando envolvem objetos reais, objetos em miniaturas, figuras e sistemas gráficos; ou de alta tecnologia, quando compreendem os computadores e dispositivos eletrônicos. Assim, os sistemas podem ser compostos por elementos que podem ir desde os mais concretos – objetos reais, miniaturas – até os mais abstratos – símbolos gráficos, figuras – (VANDERHEIDEN; LLOYD, 1986 apud MOREIRA; CHUN, 1997, p. 151).

As técnicas para seleção se referem à forma pela qual o usuário de CAA escolhe os símbolos em sua prancha de comunicação. É importante determinar a técnica de seleção mais eficiente para cada indivíduo. Deve ser determinado o posicionamento ideal da prancha e do usuário (JOHNSON, 1998, p. 14).

O fonoaudiólogo, nesse sentido, tem ação direta na montagem dos recursos de CAA, é algo inerente à sua ação clínica, dado que este "... conhece os processos de aquisição de linguagem (...) e, de posse desse conhecimento, é capaz de propor estratégias que visam propiciar a imersão da criança na linguagem, permitindo que ela assuma o seu papel de sujeito" (SANTANA, 2006).

Discutiremos e analisaremos os processos singulares de cada sujeito para a implementação da CAA subsidiados também pelos aspectos relacionados no "Roteiro de Observação de Avaliação – Comunicação Alternativa e Ampliada", desenvolvido pelo próprio grupo de pesquisa, que tem por objetivo conhecer o sujeito que precisa do sistema de comunicação com auxílio e quais as características funcionais devem ter os sistemas de sinais selecionados, as formas de indicação e acesso aos sinais.

Vale destacar que o processo de implementação da CAA possui várias "fases", sendo a primeira delas caracterizada especialmente pelo conhecimento da criança, das suas potencialidades, do seu modo de funcionar psíquica e linguisticamente, para poder oferecer subsídios a fim de que esta se torne ativa em seu processo de apropriar-se de um recurso concreto de comunicação.

O roteiro subdivide-se em dois tópicos de análise: 1) Seleção do sistema de signos; e 2) Formas de indicações dos sinais.

No primeiro, analisaremos a compreensão (do sujeito e dos outros que usarão), a percepção visual (escolha dos símbolos, tamanho, cores), mobilidade (acesso aos sistemas de auxílio técnico: precisão dos movimentos, agilidade, rapidez, força e topografia), cognitivo (nível de iconicidade, memória e léxico), lingüístico (seus aspectos inerentes) e, por fim, posições posturais possíveis.

No segundo, analisaremos as formas de indicação dos sinais, que podem ser: direta [dedo; mão (3 ou 4 dedos, mão inteiro, punho, dorso); pé; antebraço; olhos; superfície vertical], direta com auxílio (usa um instrumento: na cabeça, indicador luminoso, ponteiro segurado com a boca ou com a mão), codificada (realizada por meio de um código de uma ou duas entradas), varredura ou exploração dependente (necessita do outro, pois a criança responde ou o interlocutor indica o sinal e a criança nega ou afirma), varredura ou exploração independente (usa acionadores que podem ser ativados por diferentes partes do corpo).

A seguir, apresentaremos o sujeito e o processo de avaliação para o uso de CAA e o posterior uso propriamente dito de um sistema.

Marcos, desde o início dos atendimentos mostrou-se, através do processo interacional, totalmente ativo no

fluxo discursivo e na relação com o outro, sendo este visto como parceiro nas relações que iam aos poucos se constituindo. Observou-se no decorrer dos atendimentos, por meio da brincadeira simbólica, que M. apresentava uma boa compreensão e aspecto cognitivo altamente preservado, como pode ser observado no fragmento a seguir:

*"Após esse momento sugeri a M. que brincássemos de compras. E à medida que ia explicando como seria ele mostrava-se bastante empolgado com a idéia. Ao final da explicação, M. já ditava as ordens e dizia quem ia ser o que. A ele, caberia a função de ser o caixa, enquanto eu e L. (terapeuta 2) iríamos às compras. Porém, pedimos a sua ajuda na preparação da lista, pois compraríamos várias coisas para todos. E assim, construíamos juntos a lista com as coisas que cada gostaria de comprar no supermercado" (8º Encontro, 05/05/2010). [2]*

A posição postural de M. inicialmente era deitada, com certa inclinação do tronco e cervical, em decorrência de uma deficiência motora, conseqüente de uma deformidade de membros superiores e inferiores. Não utiliza as mãos, apenas os pés, fazendo deles suas mãos. Não anda, mas locomove-se se arrastando, utilizando os quadris, o apoio das mãos e o impulso dos pés.

No que concerne aos aspectos lingüísticos desde os primeiros atendimentos Marcos mostrou-se com uma clara intenção comunicativa, no transcorrer de cada sessão o processo interacional foi se fortalecendo, o outro foi tomado como parceiro e, M. como um sujeito ativo nessa troca de saberes e experiências que apresentam-se imbricadas na construção da linguagem do nosso garoto.

*"Começamos a brincadeira, ele me mostrava cada boneco e montávamos juntos cenas com carrinhos, a casa e os bonecos. M. me colocou nessa sessão como sua interlocutora de fato. Aceitava minhas falas, minhas entradas nas brincadeiras. Compúnhamos de fato uma brincadeira a dois" (3º Encontro, 23/06/2009).*

O trabalho de construção da CAA realizado com Marcos foi destinado especialmente à modalidade escrita da linguagem, pois a conquista desta configurava-se como o seu maior desejo. Para tanto contamos com o uso do computador adaptado (Power Point, Word, Paint, cd room, livros online, tela sensível ao toque e mouse adaptado – cujo movimento do cursor acontece através de rolos) aliado a proposta da brincadeira simbólica.

Segundo Pelosi (1996, p. 186-187) o Word e o Power Point são bons facilitadores do trabalho no computador. Segundo a mesma

esses são programas que, em geral, já estão instalados no computador e são conhecidos pelos cuidadores e usuários. O Word pode ser utilizado com letras ampliadas para o trabalho das pessoas com dificuldades visuais e pode ser utilizado como um facilitador da escrita através da inclusão de abreviaturas no seu dicionário de autocorreção. O programa PowerPoint pode ser utilizado como um comunicador, um livro eletrônico ou um programa personalizado que apresenta conceitos para as pessoas com necessidades especiais.

Para a linguagem escrita tivemos o respaldo na seguinte concepção trazida por De Lemos (1982):

A linguagem escrita tratada como a linguagem oral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, é ver sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se parte da interação sujeito-e- objeto, mas da linguagem. A cada ato de leitura e escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento.

A relação de M. com a escrita era a de um garoto que tentava lutar a todo o momento contra suas limitações. Seu corpo lutava para vencer o cansaço ao escrever cada letra, cada palavra com os pés. Em contrapartida, esse mesmo corpo deixava transparecer seu enorme desejo em conseguir escrever. A partir

dessa relação iniciamos o trabalho com a CAA voltado para a modalidade da linguagem escrita. Através do uso do computador explicávamos ao nosso sujeito o quanto a sua escrita poderia ser mais rápida e menos cansativa.

*"L. então coloca M. no Tapete de Eva e ele ao olhar o computador abre um belo sorriso e de uma forma instantânea se dirige até a máquina e começa a mexer no teclado com seus pés, era nítida a satisfação dele ao fazer isso. Seus pezinhos balançavam a cada toque, mostrando seu entusiasmo e alegria por estar ali, naquele momento, fazendo uso daquele objeto. A vontade que ele tinha era mesmo de explorar ao máximo aquele computador" (5º Encontro, 10/08/2009).*

Outros aspectos foram levados em consideração ao se pensar a construção da CAA. A percepção visual de M. por não apresentava nenhuma alteração nos possibilitou utilizar os mais variados tamanhos e cores; sua mobilidade ao manusear o computador era incrível, o mesmo executava cada função com precisão dos movimentos, agilidade, rapidez força e devida topografia.

### **3.2 Aprimoramento da CAA**

Depois do primeiro momento condizente com o processo de avaliação para o uso de CAA, nos deteremos neste tópico à discussão sobre o aprimoramento com os recursos alternativos/aumentativos utilizados pelo sujeito da pesquisa. Apresentamos e discutimos o trabalho construído com o sujeito como no tópico anterior.

O trabalho de aprimoramento da CAA com Marcos continuou ampliando a proposta destinada à leitura e escrita, mediante o uso do computador. Foram feitas adaptações ao longo das sessões, necessárias para melhor apropriação dos recursos. A primeira delas foi quanto à posição do teclado, que horizontalmente gerava bastante dificuldade na visualização das teclas por parte de M., tendo sido este colocado no plano inclinado, o que acabou por facilitar seu manuseio.

*"Ao notar M. digitando cada letra, senti que ele estava com certa dificuldade para visualizar as teclas, pois o teclado encontrava-se horizontalmente e apoiado no chão. Procurei um meio de solucionar o problema e com duas caixas pequenas e retangulares feitas de madeira colocamos o teclado um pouco inclinado, o que ajudou bastante M., na hora de digitar." (5º encontro, 10/08/2009).*

Outra adaptação feita remete ao próprio teclado, que contou com o apoio de uma placa de acrílico denominada colmeia (trata-se de uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente em cada tecla, que é fixada sobre o teclado a uma pequena distância do mesmo, com a finalidade de evitar que o indivíduo com dificuldades de coordenação motora pressione, involuntariamente, mais de uma tecla ao mesmo tempo). Entretanto, esta adaptação não foi aprovada por Marcos, como pode ser facilmente percebido no fragmento a seguir:

*"Feito isso, eu e L., sugerimos a M. que ele fizesse um teste com a colmeia de acrílico que funciona como uma adaptação, e corresponde a uma placa de acrílico transparente onde são feitos furos do tamanho das teclas." (5º Encontro, 10/08/2009).*

*"Nosso garoto fazendo uso do pé esquerdo ia clicando em cada tecla que fazia parte do seu nome, com uma precisão dos movimentos simplesmente incrível. M. ficou durante certo tempo fazendo uso dessa adaptação, mas minutos após esse uso, ele pediu para que ela fosse retirada. Indaguei-lhe sobre o porque da retirada e ele me responde que preferia do outro jeito." (5º Encontro, 10/08/2009).*

Além do teclado, adaptamos o mouse mudando o modelo comum para um modelo diferente, que ao invés das teclas convencionais, possui quatro botões para acionar comandos e uma esfera central que ao ser movimentada consegue flutuar por toda a tela, o que facilita no caso de comprometimento motor. M. apropriou-se deste recurso e fez dele seu aliado durante toda a terapia, utilizando-o a cada dia com maior

propriedade.

*"Nosso garoto explorando o novo mouse abre o programa com a nossa ajuda. É válido mencionar que a ajuda foi verbal, ou seja, eu e L. explicávamos o que ele deveria fazer para abrir o programa: "clique em iniciar, agora nesse "W" azul...", e M. com uma precisão imensa em seus movimentos clicava em cada um desses espaços. M. quando foi questionado, afirmou ter gostado bem mais do mouse adaptado do que o anterior. De fato, M. conseguia realizar as ações com bem mais agilidade e destreza." (6º Encontro, 20/10/2009).*

O trabalho com a escrita, dentro desse contexto, contava com uma mediação que ia para além do processo diretivo de ensino-aprendizagem; caracterizado pela verticalidade de ações; voltava-se para a construção do saber, de forma horizontalizada, distanciada da concepção estanque dos lugares de quem ensina e de quem aprende. Buscava, enfim, atribuir a verdadeira função social da linguagem escrita.

*"R. sentada com M. numa conversa descontraída dá início a uma brincadeira que consistia num jogo, no qual através da escolha de uma figura presente na cartela, palavras deveriam ser formadas pela combinação de sílabas que correspondessem àquela figura escolhida. [...] Quando M. errava determinada sílaba, Rosana mostrava-o a diferença existente entre uma letra e a outra e a partir dali novas palavras eram formadas, num verdadeiro processo de construção, e não mera aprendizagem." (7º Encontro, 27/10/2009).*

*"Porém, pedimos a sua ajuda na preparação da lista, pois compraríamos várias coisas para todos. E assim, construíamos juntos a lista com as coisas que cada gostaria de comprar no supermercado. Num primeiro momento M. mostrou-se resistente à escrita, mas pouco tempo depois através do jeito como foi proposta, cedeu e mostrou-se interessado. [...] Nesse movimento, pudemos observar que nosso garoto fazia algumas associações, por exemplo: a primeira palavra era: LIVRO (que eu havia escolhido e escrito soletrando as palavras, e dizendo em voz alta uma por uma), na segunda pedi a M. que escrevesse OVO, e então olhando para as letras de cima falou : " é igual a essa né Toda a lista foi construída com a nossa ajuda" (8º Encontro, 05/03/2010).*

Através das adaptações feitas, a cada atendimento M. estreitava seu contato com a linguagem escrita, a partir do processo interacional, de um modo que esta modalidade era trabalhada sempre na sua função social, tentávamos significá-la dentro da realidade do garoto e com isso observávamos o quanto ele ia apropriando-se das práticas escritas. Isto pode ser facilmente observado no fragmento a seguir:

*"Já no espaço da comunicação alternativa, colocamos M. no tapete emborrachado onde estava o computador e, o mesmo pediu para que eu ligasse. Ele percebeu que ainda tinha um tapete para ser montado e pediu para montá-lo. Este tinha o alfabeto e os números, e fomos aos poucos montando, começamos pela letra "A" "B"...e ele antes de colocar a próxima letra repetia todas as outras até a chegada da seguinte. M. fazia associações "L" de L., "B" de B., "S" de L. onde questionei sobre o "s" já que o nome começa com "L" até que percebi que ele estava associando o "s" ao fim do nome". (13º atendimento, 12/05/2010).*

No que concerne a fase da modalidade escrita, observamos ao longo dos atendimentos que M. encontrava-se na alfabética, como pode ser visto no fragmento abaixo:

*"R. (terapeuta) chegou a sala e M. estava começando a brincadeira. Através do som das letras ele ia juntando até formar o nome. Sempre que ia pegar os dados para montar os nomes, ele tentava sempre ser o primeiro a pegar, e as vezes que R. encontrava ele dizia, "você já achou". M. montou o nome "ROZANA, LARISA e MARCOS" e a cada um, ele comparava com o tamanho do outro. Inicialmente ele comparou o de R. com o dele, dizendo que o dele era maior, e depois comparou com o meu." (14º encontro, 18/08/2010).*

Com o decorrer dos atendimentos e atrelado ao trabalho com a escola pudemos constatar a transição de

M. para a fase alfabética, o que se evidenciava em suas produções e no modo como se relacionava com a linguagem escrita, como podemos ver no episódio a seguir, que demonstra o crescente interesse e envolvimento do sujeito com o processo da escrita.

*"Comecei digitando o que estava fazendo nas minhas férias, e digitei „Eu fui para a piscina.., M. leu e logo digitou „Eu fui a Alagoas... [...] Logo após foi a minha vez e pedi para M. digitar o que eu tinha feito também e comecei a dar dicas e ele adivinhou que eu tinha ido á praia e digitou: „Tetê foi a praia..” (24º Encontro, 13/07/2011)“.*

A fim de ser mais um facilitador do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, começamos recentemente a utilizar um novo teclado adaptado com Marcos, que requer menos destreza e oferece maior agilidade e melhor campo visual para o mesmo.

#### **4 CONCLUSÕES**

Acreditando na concepção de que o sujeito se constrói apenas na/pela linguagem, buscamos a construção do processo de subjetivação mediante a aposta na brincadeira simbólica, na relação dialógica, na relação terapeuta-paciente, com as práticas de leitura e escrita no foco da atuação, contemplando a dificuldades apresentadas e as necessidades a serem compensadas. Pensamos, assim serem as Tecnologias Assistivas sob a forma da Comunicação Alternativa e Ampliada importante aliada no alcance desse objetivo.

Esse olhar nos permitiu contemplar a subjetividade do sujeito, escolhendo técnicas mais adequadas ao mesmo, concebendo-o como ativo no processo, ativo na sua construção enquanto ser sócio-histórico-cultural. Enfrentamos a proposta de casar a objetivas que as técnicas impõem às características individuais do sujeito e a dimensão subjetiva da construção da linguagem, levando em consideração os aspectos linguísticos e psíquicos indissociavelmente presentes.

#### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e Formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.**

AMERICAN SPEECH HEARING ASSOCIATION. **Report: Augmentative and Alternative Communication.** ASHA, v.33, 1991, p. 9-12.

FERNANDES, A. S. A comunicação alternativa na escola especial. **Temas sobre desenvolvimento**, v.10, n.58-9, 2001, p.85-88.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 277-292.

GLENNEN, S.L. (1997). Introduction to augmentative and alternative communication. In: S.L. Glennen & D.C. De Coste, (Orgs.). **Handbook of Augmentative and Alternative Communication** (p. 3 - 20). San Diego: Singular Publishing Group, Inc. 2007.

JOHNSON, R. M. **Guia dos Símbolos de Comunicação Pictórica.** Traduzido por Mantovani G. e Tonolli, J., Porto Alegre/RS: Click –recursos tecnológicos para educação, comunicação e facilitação, 1995/1998.

LEMONS, C. T. G. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original.** Boletim da Abralim, Recife, n. 3, 1982, p. 97-126.

NUNES, D.R. de P.; NUNES, L.R. 2007. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In: M. GOMES; M. PELOSI; L. NUNES (Orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil.**

Rio de Janeiro, Eduerj, p. 19-32.

PASSOS, P. M. P. **A construção da subjetividade através da interação dialógica pela comunicação suplementar e alternativa.** 2007. 117f. Tese do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba - Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, SP 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Redes de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 36-49.

SANTANA, A.P. Refletindo sobre a Linguagem na surdez. In: PASTORELLO, L.M., ROCHA. A.C.O (Org). In: **Fonoaudiologia e Linguagem Oral: Os Práticos do Diálogo.** Rio de Janeiro/RJ: REVINTER, 2006, p. 65-79.

TURATO, E. R. **Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** definição e principais características. Revista Portuguesa de Psicossomática, 2(1):93-108, 2000.

VIGOTSKI. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Puebloy Educación, 1989b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

---

[1] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe conforme o parecer de nº 0131.0.107.000-08.

[2] Esses trechos foram retirados dos relatórios feitos após cada atendimento.

---

[1] Mestranda em Educação – UFS. Professora Substituta da Universidade Federal de Sergipe. Grupo de Pesquisa: A construção da linguagem, patologias e a prática clínica/UFS. E-mail: fga.julianalcantara@gmail.com.