



COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Claudineia Aparecida Miranda ¹

Jucivan Ferreira da Silva ²

Luana de Oliveira Cestaro Diglio ³

Nelma Sgarbosa Roman de Araújo ⁴

RESUMO: O presente estudo tem como principal objetivo contribuir para a divulgação de conhecimentos sobre os meios de comunicação alternativa e ampliada. Especificamente, pretende-se pesquisar sobre as formas de comunicação utilizadas por pessoas com necessidades educacionais especiais; compreender como se dá o processo de alfabetização destas pessoas, utilizando-se desta forma de comunicação. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, de natureza qualitativa e realizada utilizando-se do método bibliográfico. Para isso, buscou-se em autores como Glennen (1997 *apud* ZAPOROSZENKO E ALENCAR, 2008), Nunes (2003) e Alencar (2002) o conceito de comunicação alternativa, seu histórico no Brasil e suas respectivas classificações e sistemas. Ao fim da pesquisa, pôde-se concluir que as pessoas com deficiência intelectual não só são capazes de aprender a ler e escrever com o auxílio da Comunicação Alternativa, mas também podem utilizar a linguagem e a comunicação em suas relações sociais e afetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Deficiência intelectual. Comunicação alternativa. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil vem caminhando a passos lentos, tendo passado por diversas adaptações até chegar ao que se conhece atualmente como Educação Inclusiva. Neste contexto, o aluno com necessidades educacionais especiais possui o direito garantido por lei, de estudar, prioritariamente, em escola e sala de aula comuns, ou seja, juntamente com alunos sem deficiência. Por conta disso, os profissionais da Educação devem estar preparados para receber este novo alunado, não apenas no que diz respeito à estrutura física das instituições, mas especialmente em relação às adaptações que devem ocorrer no currículo e nas

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. E-mail: neia_joaoarthur@hotmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. E-mail: louc_cestaro@hotmail.com.

³ Licenciada em Letras. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino: Expressão e Arte e em Educação Especial. Email:dillferreira226@gmail.com.

⁴ Doutora e Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática. Especialista em Educação Especial e em Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Professora de Ensino Superior e Educação Básica na Modalidade Educação Especial. E-mail: nelmasra28@yahoo.com.br.

metodologias utilizadas em sala de aula. Dentre os diferentes recursos de ensino utilizados com os alunos inclusos, encontram-se os meios de Comunicação Alternativa, um forte instrumento para a ampliação do sistema de comunicação de alunos com deficiência e que pode ser de suma importância durante o processo de alfabetização destes alunos, principalmente daqueles com deficiência intelectual, que é o foco de pesquisa do presente estudo.

Este trabalho tem como principal objetivo contribuir para a divulgação de conhecimentos sobre os meios de comunicação alternativa e ampliada. Especificamente, pretende-se pesquisar sobre as formas de comunicação utilizadas por pessoas com necessidades educativas especiais; compreender como se dá o processo de alfabetização destas pessoas, utilizando-se desta forma de comunicação.

O estudo se justifica pela necessidade de buscar alternativas para desenvolver a comunicação de pessoas com deficiência intelectual, que muitas vezes tem sua comunicação oral prejudicada ou nula e, portanto, necessitam de recursos para se comunicar independentemente de outras pessoas.

Para compreender os conceitos, o histórico e as classificações da Comunicação Alternativa, o presente estudo teórico pauta-se em autores como Glennen (1997 *apud* ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008), Nunes (2003) e Alencar (2002).

Primeiramente, apresenta-se um breve histórico da Educação Especial no Brasil, seu surgimento e adaptações até a atual Educação inclusiva. Em seguida, expõe-se sobre a Comunicação Alternativa para, sucessivamente, tratar da educação da pessoa com deficiência intelectual e como a Comunicação Alternativa ocorre no processo de alfabetização dessas pessoas.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 Histórico da Educação Especial

Desde os primórdios da humanidade tem-se conhecimento da existência de diferentes deficiências. O tratamento direcionado aos deficientes era basicamente relacionado à cultura e estrutura social e política do povo. De acordo com Carvalho (1992), na Idade Antiga, as mulheres deveriam ser fortes para gerar guerreiros igualmente fortes, e aqueles que nascessem com qualquer deficiência ou anomalia, deveriam ser eliminados. Aranha (2001, p. 160) afirma que as crianças “[...] deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no

lado externo do Templo da Piedade”. Os deficientes recebiam estes tratamentos devido à ideia de que as deficiências eram um castigo divino destinado aos pais por terem cometido algum pecado.

A partir da Idade Média, com a expansão do cristianismo, a Igreja passou a condenar o infanticídio. Apesar de a origem das deficiências ainda ser considerada sobrenatural, os deficientes passaram a ser vistos como portadores de alma e, por isso, eram merecedores de cuidados e caridade. Para que tais cuidados fossem garantidos, as pessoas com deficiência eram entregues à orfanatos, manicômios, prisões e casas de repouso, onde “ficavam juntos de delinquentes, velhos, pobres [...] indiscriminadamente” (JIMÉNEZ, 1994, p. 22).

Os primeiros registros de experiências positivas no campo da educação especial datam do período renascentista, quando o frade Pedro Ponce de León (1509-1549) passou a ensinar crianças surdas. No Brasil, a primeira notícia que se tem sobre os cuidados com deficientes foi a criação da “roda de expostos”, demonstrada por Kramer (1994) como uma forma de amparar as crianças abandonadas nas ruas que eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede. Estas rodas foram criadas no século XVIII, permitindo a inclusão de pessoas com anomalias e deficiências, que eram acolhidas pelas irmãs de caridade para receber alimentação e até mesmo alguma educação (JANUZZI, 2004, p. 9).

Grandes avanços da educação especial surgiram com a Revolução Francesa, como a criação da primeira escola pública para a educação de surdos, pelo abade Charles Michel de L’Epèe, além da educação para cegos, liderada por Valentin. Dentre os alunos desta escola estava Louis Braille (1806-1852), que criou o método Braille para ensinar leitura aos cegos. Já no Brasil, a primeira instituição educacional organizada exclusivamente para atender pessoas com deficiências foi o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant; seguido pelo Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES), criado em 1857, sendo que ambos funcionam até hoje. Segundo Januzzi (2004), a partir de 1930, a sociedade, influenciada pelos ideais escolanovistas, buscou organizar associações e entidades filantrópicas com o objetivo de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo não obteve-se sucesso.

Em 11 de dezembro de 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Apesar de ser a primeira instituição do segmento no país, nos Estados Unidos já existiam centenas de Associações de Pais de Pessoas com Deficiência(s), todas criadas com o auxílio da Sra. Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down. Surpresa por não haver, até o momento, nenhuma associação

do segmento no Brasil, a Sra. Bemis participou de uma assembleia, juntamente com seu esposo George W. Bemis, vice-presidente da *National Association for Retarded Children* (NARC)⁵, e presidida pelo padre Álvaro de Albuquerque Negromonte. De acordo com o que consta na Ata de 11 de dezembro de 1954, após a assembleia, por meio da qual foi fundada a primeira APAE do Brasil, foi eleito como presidente da associação o Sr. Henry Broadbent Hoyer (adaptado de APAEBRASIL, s.d.).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia a educação dos “excepcionais”, reconhecendo seu direito à educação e sua integração, “sempre que possível”, no sistema geral de educação. Já a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, inciso III, garante “[...] atendimento educacional especializado à pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 3).

A lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989, p. 2) regulamentada pelo decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade da oferta da educação especial nas escolas públicas e determina como crime a recusa, suspensão ou cancelamento por parte das instituições educacionais públicas ou privadas “da inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. Tanto a história, quanto as legislações que compreendem a Educação Especial mostram claramente que, apesar das contradições, sempre houve instituições e/ou pessoas preocupadas em oferecer educação e cuidados para as pessoas com necessidades especiais.

2.2 Educação da pessoa com deficiência intelectual

O tratamento às pessoas com deficiência intelectual se reporta à antiguidade, segundo González (1999 *apud* CÁRNIO E SHIMAZAKI, 2011). Em diversos estudos revela-se a deficiência intelectual como pitoresco, já que em alguns escritos romanos de 449 a.C. estes deficientes são referenciados como “palhaços” e “monstros”, devido à falta de habilidades nos autocuidados e no trato com as demais pessoas, além da capacidade intelectual reduzida. Já Confúcio (500 a.C.) e Hipócrates (400 a.C.) demonstraram interesse em relação ao cuidado e tratamento das pessoas com deficiência intelectual. Contudo, somente a partir da Revolução

⁵ Associação Nacional para Crianças Retardadas.

Francesa, com os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, é que surgiram mudanças a respeito da deficiência. Neste período surgiram instituições especializadas no cuidado com os deficientes, tanto no campo médico, quanto no educativo, além das práticas de classificação, especialmente na deficiência intelectual (adaptado de CÁRNIO & SHIMAZAKI, 2011).

Almeida (2004) mostra que a definição do termo deficiência intelectual tem evoluído ao longo do tempo. O termo, fundamentado em Luckasson *et al.* (2002) é descrito como a incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Para considerar a deficiência, tal incapacidade deve originar-se antes dos 18 anos de idade intelectual (adaptado de CÁRNIO E SHIMAZAKI, 2011).

Segundo Luria (1994 *apud* CÁRNIO & SHIMAZAKI, 2011), Vygotsky (1896-1923), ao trabalhar com pessoas com deficiência, concentrava sua atenção nas habilidades que estas pessoas possuíam, pois desta forma compreendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento de outras capacidades destas pessoas. Assim, eram rejeitadas as descrições unicamente qualitativas no que se referia a “traços psicológicos unidimensionais refletidos de resultados de testes” (p. 34). No século XX foram criadas várias instituições escolares, ainda sob o título de abrigo, assistência e terapia. Apenas a partir da segunda metade do referido século, foram reconhecidos alguns dos direitos dos deficientes (adaptado de CÁRNIO & SHIMAZAKI, 2011).

Atualmente, a classificação da deficiência intelectual ainda é feita por meio de testes de inteligência classificatórios, embora este seja um método bastante questionado e contestado. Além disso, são poucos os documentos que registram tentativas de ensinar leitura, escrita e oralidade às pessoas com deficiência intelectual e os que existem são relativamente recentes.

Um dos métodos de ensino e alfabetização para pessoas com deficiência intelectual de maior destaque foi o método sensorial desenvolvido por Maria Deteressa Montessori, na Itália. Ela utilizou no ensino da leitura e escrita para deficientes intelectuais, pequenos textos, sentenças e cartões de palavras. Na alfabetização, utilizou o método sensorial, em que ensinou, primeiramente, os movimentos manuais para a escrita, depois fazia com que os alfabetizando tocassem em contornos geométricos dos encaixes planos, para finalmente tocarem com os dedos em letras do alfabeto, feitas de madeira pintada e envernizada. Além disso, a pesquisadora fazia, em cartões, a correspondência das letras com figuras que representavam objetos cujo nome começava com a letra indicada. Utilizou também o método fônico, por meio do qual nomeava as consoantes foneticamente, indicando, primeiramente a letra, depois o

cartão, e pronunciava o nome do objeto desenhado, pronunciando o nome da primeira letra (MONTESSORI, 1965).

Montessori ensinava a ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditava que uma habilidade reforçava e dava suporte à outra. Com a utilização de seus métodos de ensino, ela contribuiu significativamente para a educação especial. (adaptado de CÁRNIO & SHIMAZAKI, 2011).

2.3 Comunicação Alternativa

A comunicação é uma necessidade básica do homem. Ela é indispensável nas relações sociais, constituindo-se como um aspecto fundamental para a sobrevivência. Desde o nascimento, a criança utiliza o choro e/ou o riso para expressar suas vontades. Aos poucos, aprende como falar, utilizando gestos e posturas, para manter contato com as demais pessoas com as quais se relaciona.

Sendo assim, conforme citam Zaporoszenko e Alencar (2008, p.5) “a comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação de duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas (BRYYEN; JOICE, 1985, *apud* NUNES, 1992)”.

Quando a criança não desenvolve a linguagem oral adequadamente, muitos aspectos de sua vida são afetados significativamente. Para que a ausência e/ou carência da fala não prejudique as relações sociais das pessoas, existem outras formas de comunicação, além da modalidade oral, que são definidas como Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) por Glennen (1997), conforme segue:

[...] considera-se comunicação alternativa aquela em que o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação; e é considerada comunicação ampliada quando o indivíduo possui alguma forma de comunicação, mas que não é suficiente para manter elos comunicativos e estabelecer trocas sociais. O termo **Comunicação Alternativa e Ampliada** é utilizado para definir outras formas de comunicação, dentre eles a utilização de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, ou mesmo o uso de softwares de computador com voz sintetizada (GLENNEN, 1997 *apud* GLENNEN; DECOSTE, 1996 citado por ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008, p.6).

No Brasil, a CAA teve início na década de 70, na escola Quero-Quero, em São Paulo, com o uso do método Bliss⁶ por estudantes com deficiência motora, mas que não possuíam alterações cognitivas, que possibilitou o uso de um sistema simbólico altamente abstrato. Na década de 80, as escolas especiais passaram a utilizar sistemas com fotos e figuras como sistema de CA com alunos não oralizados e com deficiência motora. Contudo, foi apenas na década de 90 que a CA começou a ser questionada no campo científico, sendo colocados a prova diferentes métodos e recursos destinados a compensar a ausência de fala por sujeitos com diferentes deficiências.

De acordo com pesquisas realizadas na última década (SCHIRMER, DUTRA E FAGUNDES, 2007; PELOSI, 2008; NUNES, 2003, entre outros), a realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e, dentre elas a Tecnologia Assistiva (TA)⁷ e a CA são de extrema importância para suprir e compensar os graves distúrbios da comunicação oral de pessoas não verbais incluídas no ensino regular.

2.3.1 Alfabetização da pessoa com deficiência intelectual

Partindo dos pressupostos já descritos, esta seção tem a intenção de apresentar as características da deficiência intelectual com as quais nos deparamos na escola comum e elencar metodologias e recursos diferenciados existentes no modo de se trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual, tentando fazer com que esse processo se torne mais significativo tanto para o aluno como para o professor. Não cabe aqui apresentar receitas prontas de ensino de leitura e escrita para pessoas com necessidades educacionais especiais, mas colaborar na construção do conhecimento que todos têm direito.

Numa realidade que discute constantemente a questão da inclusão educacional, é importante buscar meios que colaborem para o trabalho do professor e sua interação com o aluno com deficiência. Fávero (2002), assim como muitos profissionais da área da educação especial, acredita que

⁶ O sistema Bliss de Comunicação é um sistema complementar e/ou alternativo de comunicação, constituído de um sistema simbólico gráfico-visual, capaz de expressar frases simples e complexas, ou mesmo mensagens telegráficas.

⁷ Tecnologia Assistiva (TA) refere-se ao arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente prover vida independente e inclusão.

A adaptação de métodos de ensino necessária para receber inclusive crianças com dificuldades intelectuais é tudo o que a escola atual precisa para finalmente oferecer um ensino de qualidade no Brasil; as escolas precisam disso para ontem, tendo ou não pessoas com deficiência mental nas salas de aula. Esses métodos são extremamente salutares e benéficos a todos, pois devem estar baseados na cooperação mútua entre os alunos e na construção do conhecimento individual, dentro de suas potencialidades, que podem ficar além ou aquém daquilo que seria tradicionalmente transmitido pela professora nas aulas baseadas em palestras, que já não conquistam o interesse dos alunos (FÁVERO, 2002, p.34).

Destarte, tem-se o intuito de fazer o levantamento e divulgação das propostas mais viáveis quanto à aplicabilidade e eficácia para o aprendizado dos alunos, crendo no potencial de cada um sem parâmetros de comparação e na tolerância em respeitar os limites, independente do tipo de deficiência.

Alfabetizar é o processo de leitura e de escrita que não deve ser confundido com letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada e vice-versa. O letramento passa pelo campo dos usos sociais da língua, mas se afasta do objetivo deste trabalho.

Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. Quando esse processo envolve alunos com deficiência intelectual, se torna um desafio, considerando que estes apresentam dificuldades de abstração e comunicação. Sendo assim, se os educandos não são expostos a atividades desafiadoras e adaptadas, em ambientes estruturados, acabam por não aprender. Por alfabetização, Paulo Freire nos remete à ideia de que;

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1999, p.72).

Para alunos com deficiência intelectual o ato de ler e escrever proporcionará autonomia social, que vai desde a autonomia em realizar atividades domésticas, como ler uma receita para cozinhar, até a inserção no mercado de trabalho. A seguir, apresenta-se os recursos que podem ser utilizados neste processo de aprendizado.

2.3.2. Recursos para alfabetização da pessoa com deficiência intelectual

A aquisição da leitura e da escrita é um dos processos mais desejados pelas famílias de alunos com deficiência intelectual. As limitações impostas pela deficiência são inúmeras, no entanto os recursos que podem ser oferecidos pela escola para o desenvolvimento dessas habilidades pelo aluno são determinantes. A forma mais concreta de minimizar as barreiras causadas pela deficiência é desenvolver recursos de acessibilidade com a comunicação alternativa, que são bastante expressivos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (GALVÃO-FILHO, DAMASCENO, 2003 *apud* CORRÊA, 2014).

A tecnologia assistiva é o instrumento que viabiliza a alfabetização das pessoas com deficiência intelectual e pode ser utilizada tanto em sala de aula regular, quanto em salas de recurso multifuncionais no contra turno. Ela é um recurso de acessibilidade que rompe com as barreiras de preconceitos, à medida em que são oferecidas condições de aprendizado e interação com os demais, deficientes ou não. A construção da linguagem e a aquisição da escrita passa por diversos estágios de desenvolvimento até alcançar seu uso social em diferentes contextos.

Inicialmente, o aluno constrói hipóteses da escrita, que se inicia com o desenho em um estágio em que a linguagem falada já avançou. É por meio do simbolismo e pela interação que a pessoa formula seu pensamento até que os desenhos se tornem escrita. A utilização da tecnologia assistiva trabalha com o simbólico na medida em que utiliza desde jogos, como recursos de alfabetização, até softwares que trabalham com recursos de imagem no auxílio da construção da escrita. Santarosa (1997) fala sobre a importância das tecnologias na área da Educação Especial:

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas (SANTAROSA, 1997, p. 34).

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pode ser utilizada por pessoas com paralisia cerebral, deficientes intelectuais e autistas. De acordo com Nunes (2003), a população que necessita de formas alternativas de comunicação pode integrar um dos seguintes grupos:

a) Linguagem expressiva – diz respeito às pessoas que compreendem a linguagem oral, mas que devido a problemas fono-articulatórios, apresentam dificuldades na fala, devendo recorrer a outras formas de comunicação.

b) Linguagem de apoio – se refere àquelas pessoas com atraso no desenvolvimento da fala, como paralisados cerebrais, portadores de Síndrome de Down, dentre outros, que podem utilizar recursos alternativos de comunicação temporariamente, apenas para alcançarem-na.

c) **Linguagem alternativa** – compreende as pessoas com grande defasagem na comunicação, como autistas, pessoas com deficiência intelectual severa e surdos. Nesses casos, é preciso utilizar a comunicação alternativa.

Para introduzir um sistema de CA é preciso, primeiramente, conhecer o aluno e seu grau de comprometimento da linguagem. O professor, juntamente com a equipe pedagógica, deve avaliar o aluno para determinar qual sistema será mais útil e funcional. Além disso, o professor deve optar por um sistema de CA, levando-se em conta as condições de uso pelo aluno de acordo com a avaliação realizada. Na sequência, são elencados alguns dos diversos sistemas existentes: Sistema de baixa tecnologia composto por fotografias, figuras, desenhos; Sistema composto por objetos concretos em miniaturas; Sistema composto por sistemas gestuais; Sistema de alta tecnologia (pictográficos, ideográficos ou aleatórios – sistemas PIC, computadorizado, Bliss, dentre outros); Sistemas combinados; Fará uso da ortografia?

O dispositivo no qual o professor dispõe o sistema de comunicação é chamado de Prancha de Comunicação. Estas podem ser construídas com materiais simples como cadernos, álbuns, painel de alumínio para fixar cartões com ímãs, pastas, coletes, aventais, livros, fichários, cavalete de pintura, dentre outros (JOHNSON, 1998). Nestas pranchas podem ser expostas diferentes figuras, números, símbolos, letras, palavras, etc., e elas devem ser personalizadas de acordo com as condições motoras do aluno que irá utilizá-la (ALENCAR, 2002). Os cartões que compõem o sistema de comunicação devem ficar em local de fácil acesso para o aluno (adaptado de ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008).

Após a avaliação, o professor deverá analisar as necessidades básicas dos alunos em seu cotidiano, para ampliar seu vocabulário posteriormente. Então, o professor deverá selecionar imagens, juntamente com o aluno, para compor o sistema. Estas imagens (fotos, recortes de revistas, desenhos) devem retratar o objeto, ação ou fato que o aluno deseja expressar e/ou comunicar.

Lista com exemplos de necessidades para compor o sistema de CA

Alimentação <ul style="list-style-type: none"> • Arroz • Feijão • Carne moída • Frango • Linguíça • Sopa • Salada 	Frutas <ul style="list-style-type: none"> • Laranja • Banana • Maçã • Mamão • Manga • Uva • Abacaxi • Morango 	Lanche <ul style="list-style-type: none"> • Suco • Refrigerante • Pão • Leite • Chá • Iogurte • Bolacha • Bolo
Sala de aula <ul style="list-style-type: none"> • Nomes 	Higiene pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Escovar os dentes 	Diversos/ outras necessidades <ul style="list-style-type: none"> • Lanchar

<ul style="list-style-type: none"> • Agenda • Cantar • Recorte e colagem • Desenhar • Estudar • Ir ao banheiro • Beber água • Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar banho • Chinelos • Camiseta • Blusa • Calça • Tênis • Sandália • Meia • Cueca • Calcinha • Sutiã • Pentear cabelos • Shampoo • Condicionador • Desodorante • Toalha de banho • Absorvente • Sabonete 	<ul style="list-style-type: none"> • Almoçar • Brincar • Dormir
---	---	--

Fonte: Zaporoszenko e Alencar (2008, p.11-12).

O professor deve identificar quais imagens serão prioritárias ao aluno, e, aos poucos, ir acrescentando outras necessidades à lista.

A CA realizada por meio de cartões na prancha de comunicação pode ser alterada gradativamente, conforme o aprendizado do aluno. Iniciando-se com um número reduzido de cartões mostrando os desejos e ações do aluno, a comunicação pode evoluir para um número maior de cartões. Finalmente, o professor poderá introduzir uma terceira categoria de comunicação, pela qual o aluno aprende a escrever frases com um número maior de cartões com cores diferentes, identificando as classes de palavras (ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008).

Além da função comunicativa, o sistema de CA auxilia o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Durante o trabalho, o professor deve se atentar a questões de lateralidade (homolateral, lateralidade cruzada); estruturação e organização espacial; tônus, postura e equilíbrio; e coordenação dinâmica manual. No âmbito das habilidades cognitivas, podem se observar aspectos como percepção, atenção, memória (imediate, recente, remota, visual, auditiva e viso motora), raciocínio, e conceituação. A linguagem e a alfabetização também são contempladas aqui. Simultaneamente, esse processo ainda contribui para a autoestima do aluno deficiente, permitindo a participação nas atividades, pois anteriormente ficava fora do processo educativo e social, efetivando assim, o processo de inclusão escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2007, p. 17), o termo pesquisa pode ser definido como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Ou seja, para iniciar uma pesquisa é preciso formular uma pergunta, uma dúvida para a qual se pretende encontrar uma resposta.

As metodologias utilizadas para a realização de uma pesquisa podem possuir diferentes aspectos no que diz respeito à sua abordagem (podendo ser qualitativa ou quantitativa), aos objetivos (exploratória, descritiva ou explicativa) e quanto aos procedimentos utilizados (experimental, bibliográfica, documental, de campo, de levantamento, estudo de caso, participante, pesquisa-ação, etnográfica, etnometodológica, *ex-post-facto* ou pesquisa com *survey*).

Além disso, é importante ressaltar a diferença entre metodologia e métodos, sendo que estes últimos são os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, enquanto que a metodologia vai além, podendo ser definida, de acordo com Minayo (2007, p. 44).

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Este trabalho optou por utilizar-se da pesquisa do tipo exploratória, de natureza qualitativa e realizada utilizando-se do método bibliográfico. Desta maneira, apontamos, a seguir, a metodologia utilizada na presente pesquisa. Primeiramente, em relação aos objetivos que se pretendem alcançar, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca proporcionar maior proximidade e intimidade com o problema abordado.

Quanto aos procedimentos utilizados, utilizamo-nos exclusivamente da pesquisa bibliográfica. Conforme expõe Fonseca (2002, p 32);

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como

livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Gil (2007), a pesquisa bibliográfica envolve, principalmente, investigações sobre ideologias ou análises sobre diferentes problemas. Este tipo de pesquisa consiste basicamente em buscar referências teóricas sobre determinado assunto, seja por meio de livros, artigos científicos, dentre outros, geralmente com o objetivo de analisar pontos de vista e fazer comparações.

Em relação à abordagem, a pesquisa de cunho qualitativo busca não apenas representar números, mas aprofundar sobre a compreensão de determinado grupo e/ou organização social. Além disso, busca explicar o porquê das coisas, analisando o que convém ou não ser feito, mas não quantifica valores, considerando que os dados se valem de diferentes abordagens e não devem ser medidos. Possui como principais características: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelo(s) pesquisador(es); busca de resultados; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Comunicação Alternativa busca proporcionar e/ou aumentar a capacidade de comunicação de pessoas com deficiência e, no caso desta pesquisa, especificamente tratamos de sua utilização para pessoas com Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, analisamos resultados de pesquisas com três estudantes, com idades diferenciadas e DI em diferentes níveis, com os quais o uso da Comunicação Alternativa foi bem sucedido, especialmente em relação à comunicação social e relacionamento interpessoal.

O primeiro caso analisado foi de um aluno do sexo masculino, com 21 anos e diagnóstico de paralisia cerebral (MIRANDA; GOMES, 2004). Antes da introdução da CA, o aluno supracitado apresentava um déficit na linguagem expressiva, comunicando-se, principalmente, por meio de movimentos afirmativos e negativos, apenas respondendo aos

questionamentos que lhe eram feitos. Seu comportamento cognitivo era compatível com a idade de oito a nove anos e estava em processo de alfabetização. O recurso de CA utilizado foi a prancha de comunicação, através da qual o aluno apontava seus desejos e necessidades. O processo de alfabetização foi reforçado por repetições das palavras presentes na prancha e memorização visual do aluno, que obteve uma evolução significativa em sua comunicação.

O segundo caso trata de um aluno, também do sexo masculino, com 6 anos e 8 meses, intitulado E., que segundo o parecer neurológico, “apresentava uma síndrome não esclarecida, mal-formações somáticas múltiplas e mal-formação cerebral do tipo atrofia, com hidrocefalia compensatória e atraso global do desenvolvimento incluindo funções neuromotoras e de linguagem” (BRANCALIONI *et al.*, 2010, p. 378). O método utilizado também foi a prancha de comunicação, que primeiramente possuía apenas símbolos com as necessidades básicas do aluno na escola e, gradativamente, foram adicionando-se outros símbolos para aumentar o seu vocabulário. Com o passar do tempo, E. passou a expressar seu sentimentos e desejos por meio dos símbolos da prancha, por exemplo;

[...] em uma das sessões fonoaudiológicas, a mãe referiu que não sabia o motivo de E. ter chorado quando estava na hidroterapia. Quando questionado pela terapeuta e solicitado a mostrar o motivo através das pranchas, o paciente apontou para aquela que indicava que estava com frio. Mostrou ainda que gostava de sorvete e que este também era frio. Já em outra sessão, apontou para a prancha que indicava que estava chateado. A terapeuta questionou o menino do porquê desse sentimento. E. colocou a mão em seu rosto, e sua mãe explicou que o gato de estimação havia arranhado a sua face no dia anterior (BRANCALIONI *et al.*, 2010, p. 380).

Já o último caso estudado envolve a aluna M., do sexo feminino, com 10 anos de idade, diagnosticada com paralisia cerebral tetraespástica com predomínio à esquerda (SANTOS *et al.*, 2003). Antes de iniciar o uso da CA, a aluna tinha dificuldades em se comunicar, frequentava a escola apenas duas vezes por semana e, quando isso ocorria, ela ficava a maior parte do tempo fora da sala e raramente interagia diretamente com a professora e os outros alunos. Com a introdução da prancha de comunicação, M. aumentou sua frequência à escola, pois foram criados contextos favoráveis ao seu processo de ensino e aprendizagem, aumentando consequentemente as possibilidades de interação social no ambiente escolar.

Pela análise, observa-se que nos três casos estudados foram constatados avanços significativos na comunicação dos alunos, tanto no que diz respeito à aprendizagem, quanto em relação aos relacionamentos interpessoais e sua capacidade de comunicação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história houve a preocupação da sociedade em geral em ensinar as pessoas com deficiência intelectual, no entanto muitas destas ainda não têm acesso ao conhecimento escolar. Escolarizar pessoas com deficiência intelectual é sinônimo de autonomia e vida cidadã. Não são as condições orgânicas que devem ser ideais para o seu desenvolvimento, mas as condições desenvolvidas pelo próprio homem, pela sociedade e pela escola.

Muito tem se discutido acerca da educação para todos, todavia constata-se que tanto o acesso, quanto a permanência nas escolas não tem garantido a construção do conhecimento e sua prática social. No que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual, é imprescindível que o ensino seja organizado de modo que a leitura, a escrita, dentre outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos alunos.

As pessoas com deficiência intelectual não são capazes apenas de aprender a ler e escrever, mas de utilizar estas práticas em situações do dia-a-dia. Quando lhes é oferecida uma interação de qualidade, de forma que o educador atue para a formação social da mente, cumprindo com sua função social, algumas destas pessoas são capazes até mesmo de elaborar as funções psíquicas superiores. A prática pedagógica está longe de ser tarefa fácil, principalmente quando lidamos com a diversidade na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Conclui-se, pelos estudos realizados para a efetivação deste trabalho, que a comunicação alternativa é um recurso que auxilia na apropriação da leitura e da escrita rompendo com o estigma da incapacidade. O que antes não era alcançado por condições intrínsecas à pessoa, passa a ser ofertado nas escolas com o objetivo de melhorar a sua funcionalidade. Estas tecnologias não se restringem apenas a equipamentos tecnológicos como programas de computadores, mas também podem ser utilizados recursos de baixo custo, ou mesmo material reciclado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. **O direito de comunicar, por que não? Comunicação Alternativa e ampliada a pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto de sala de aula.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002.

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência.** In: Revista de Educação. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.

Revista Arakuua de Educação, v.1, n.1, p.16-32, jan/jul- 2018

APAEBRASIL. Federação Nacional das Apaes. **Um Pouco da História do Movimento das Apaes**. s.d. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em: 23 out 2016.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, n. 21, 2001, p. 160-173.

BRANCALIONI, A. R. *et al.* Dialogismo e Comunicação Aumentativa Alternativa em um caso. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2010, p. 377-384.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. *Lex – Coletânea de Legislação e Jurisprudência: legislação federal e marginalia*, São Paulo, v.53, p. 760, out/dez. 1989.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CÁRNIO, M. S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/13.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CARVALHO, S. Arte-educação e educação especial. *In: Anais do VII Ciclo de estudos sobre a deficiência mental*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

CORREIA, R. P. **A tecnologia assistiva como recurso de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, 2014. Tese de Pós-Graduação. Faculdade São Judas Tadeu. Disponível em: <<http://www.faculdadesjt.com.br/gestao/arquivosportal/file/A%20TECNOLOGIA%20ASSISTIVA%20COMO%20RECURSO%20DE%20ALFABETIZA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20COM%20DEFICI%20C3%8ANCIA%20INTELECTUAL.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial e Inclusão. **Revista Criança**. Ministério da Educação, n.36, jun.2002, p.34-36.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

JIMÉNEZ, R. B. **Educación Especial y Reforma Educativa:** necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, L. C.; GOMES, I. C. D. Contribuições da Comunicação Alternativa de Baixa Tecnologia em Paralisia Cerebral sem comunicação oral: relato de caso. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 6, n. 3, 247-252, jul-set, 2004.

MONTESSORI, M. D. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NUNES, L. R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SANTAROSA, L. M. C. "Escola Virtual" para a Educação Especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Revista de Informática Educativa**, Bogotá/Colombia, UNIANDES, n.10, v.1, p.115-138, 1997.

SANTOS, A. *et al.* Estudo de caso: A eficácia da Comunicação Alternativa em sala de aula para promover integração e propiciar o processo de ensino aprendizagem. **Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa.** UFRGS, 2003.

SCHIRMER, C.; DUTRA, M. I. E.; FAGUNDES, S. L. Comunicação para todos – em busca da inclusão social e escolar. *In:* NUNES, L. R.; PELOSI, M. e GOMES, M. (Org.). **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil:** relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. **Caderno Pedagógico:** série educação especial. Curitiba: SEED/SUED/PDE/UEM, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_ana_zaporoszenko.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.