

## **A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE PROCESSOS DIALÓGICOS E ACESSO CURRICULAR PARA CRIANÇAS QUE “NÃO FALAM”**

**ALTERNATIVE COMMUNICATION AS AN INSTRUMENT TO  
GUARANTEE DIALOGICAL PROCESSES AND CURRICULAR  
ACCESS FOR CHILDREN WHO “DO NOT SPEAK”**

**LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA COMO INSTRUMENTO  
PARA GARANTIZAR PROCESOS DIALÓGICOS Y ACCESO  
CURRICULAR PARA NIÑOS QUE “NO HABLAN”**

**Jáima Pinheiro de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

**Emely Kelly Silva Santos Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-6411>

**RESUMO:** Este artigo tem como principal objetivo problematizar concepções de linguagem e de sujeito que possam garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças que “não falam”. De maneira específica, pretende-se discutir compreensões de deficiência que circulam nas formações e em produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva. Pretendemos, também, discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais de uso desses recursos para que as crianças que se comunicam por meio da fala possam participar das atividades e, conseqüentemente, acessar o currículo escolar. A apresentação do texto terá três focos: no primeiro, faremos uma discussão sobre os avanços do campo da Educação Especial, as concepções de deficiência e o processo de inclusão escolar; no segundo, comentaremos sobre os sujeitos com necessidades complexas de comunicação e seu lugar na escola. E, na terceira parte, comentaremos sobre o acesso curricular desses sujeitos a partir do uso de recursos de Comunicação Alternativa. Os argumentos expostos esclarecem a necessidade de se investir em acessibilidade atitudinal e deixam claro que esses recursos são os principais instrumentos capazes de garantir o direito à comunicação e promover a aquisição de linguagem no ambiente escolar e por se tratar de um conhecimento especializado exige um trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Linguagem, Criança, Escola, Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA).

**ABSTRACT:** This article aims to problematize conceptions of language and the subject that can guarantee the dialogical processes in school settings for children who “do not speak”. Specifically, it intends to discuss understandings of disabilities that circulate in training and scientific productions, arguing in favor of those that

come closest to an inclusive perspective. We also intend to discuss the initial and fundamental ways of using these resources so that children who communicate through speech can participate in activities and, consequently, access the school curriculum. The presentation of the text has three focuses: firstly, we discuss the advances in the field of Special Education, the conceptions of disability and the process of school inclusion; secondly, we comment on the subjects with complex communication needs and their place in the school. And, in the third part, we comment on the curricular access of these subjects from the use of Alternative Communication resources. The exposed arguments clarify the need to invest in attitudinal accessibility and make it clear that these resources are the main instruments capable of guaranteeing the right to communication, in addition to promoting language acquisition in the school setting, and, because it is specialized knowledge, it requires collaborative work.

**Keywords:** Language. Child. School. Augmentative and Alternative Communication (AAC).

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo problematizar concepciones del lenguaje y el sujeto que puedan garantizar los procesos dialógicos en el ámbito escolar para los niños que “no hablan”. En concreto, se propone discutir las comprensiones de la discapacidad que circulan en la formación y las producciones científicas, defendiendo aquellas que más se acercan a una perspectiva inclusiva. También pretendemos discutir las formas iniciales y fundamentales de utilizar estos recursos para que los niños que se comunican a través del habla puedan participar en las actividades y, en consecuencia, acceder al currículo escolar. La presentación del texto tiene tres ejes: en primer lugar, se discuten los avances en el campo de la Educación Especial, las concepciones de discapacidad y el proceso de inclusión escolar; en segundo lugar, comentamos los sujetos con necesidades complejas de comunicación y su lugar en la escuela. Y, en la tercera parte, comentamos el acceso curricular de estos sujetos a partir del uso de recursos de Comunicación Alternativa. Los argumentos expuestos aclaran la necesidad de invertir en accesibilidad actitudinal y dejan claro que estos recursos son los principales instrumentos capaces de garantizar el derecho a la comunicación, además de promover la adquisición de la lengua en el ámbito escolar, y, por tratarse de un conocimiento especializado, requiere trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Lenguaje, Infantil, Escolar, Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).

## INTRODUÇÃO

Compreendemos a escola como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser amplamente e permanentemente defendido e valorizado (SAVIANI, 2017). Sem dúvida, o início deste século representa um importante marco temporal para o estabelecimento de uma política educacional brasileira com perspectivas mais democráticas e inclusivas, especialmente, voltadas para o público-alvo da Educação Especial .

No Brasil, as políticas voltadas à Educação Inclusiva ganharam um contorno diferente, após os movimentos mundiais que afirmaram a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (EBERSOLD, 2009; KASSAR, 2011; PLAISANCE, 2011). Diferente, porque houve uma escolha de construção de políticas voltadas para a Educação Especial, com perspectiva de Educação Inclusiva. Nesse contexto, o campo da Educação Especial ficou mais fortalecido, a partir de produções científicas

que forneceram (e ainda fornecem) suporte para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial, processo que faremos referência aqui, como Inclusão Escolar. Nessas produções, encontramos também conhecimento científico que favorece esse processo, em suas especificidades.

Além disso, nesse campo há também pesquisadores que produzem conhecimento para fomentar uma visão mais ampla e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, de modo que, além de uma preocupação com a problematização de questões em torno da temática do processo de Inclusão Escolar, também problematizam questões em prol de um projeto nacional de educação que a valorize de maneira que todos tenham acesso a esse bem cultural e, conseqüentemente, a uma formação humanizadora e democrática (ALMENDROS; LARDOEYT, 2012; OMOTE, 2006; PAGNI, 2015; VELTRONE et al, 2009).

Considerando esse ponto de vista, Neves, Rahme e Ferreira (2019) reforçam que nos anos de 1990 começa a se configurar, no cenário internacional, um movimento distinto, a partir da circulação de declarações formalizadas de modo transnacional, as quais passam a orientar os países signatários na condução de suas políticas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Esses documentos, são alguns dos exemplos de afirmação da necessidade de um compromisso ético e político, mencionado anteriormente.

Além dessas discussões dentro do campo de conhecimento, as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 2008, p. 16).

Isso não significa extinguir as classes exclusivas ou especiais, mas sim reforçar que esse modelo não deve ser a prioridade e, portanto, não pode ser incentivado, muito embora ele também seja necessário. Ainda encontramos essa modalidade de ensino nessas classes em todo o território nacional, principalmente em instituições especializadas, como ocorre tradicionalmente em todo o contexto mundial.

A partir do momento que o público-alvo da Educação Especial teve o direito de frequentar a escola regular, em classes comuns, garantido (BRASIL, 1988; 1996; BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2015, dentre outros), para muitos a deficiência passou a ser mais um dos entraves do processo de escolarização, muito embora sejam poucos os casos nos quais essa condição exija uma atenção especializada. Desse modo, nas últimas décadas os esforços de pesquisa se ampliaram muito com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em

relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Além disso, é necessário reiterar que, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitam as especificidades dessa diversidade e ajudam a lidar com elas.

Ao longo desse percurso de busca desse conhecimento, que deve ser constante, compreende-se melhor que o direito de aprender precisa fazer parte da vida de todas as pessoas e é ele que possibilitará a qualquer uma delas, independentemente, de suas condições de desenvolvimento (linguístico, social, cultural, dentre outras) ter acesso à produção, transformação e apropriação cultural na sociedade em que ela vive. E, ao mencionar o âmbito escolar, é necessário que isso ocorra desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que tem recebido mais atenção, também devido aos avanços de democratização do ensino.

Dentro desse contexto, esse artigo tem como principal objetivo problematizar formas de garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças “que não falam” e discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais para que elas possam acessar o currículo escolar. De maneira específica, pretende-se discutir possíveis concepções de deficiência e de “sujeito que fala” que circulam nas formações e em produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva.

Essa exposição terá dois focos: no primeiro, faremos uma discussão sobre os diferentes modos de compreender a deficiência e a articulação dessas compreensões com o processo de inclusão escolar; no segundo, serão problematizados conceitos e aspectos sobre os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação<sup>1</sup> e seu lugar na escola, tendo como direcionamento as possibilidades de garantir processos dialógicos a esses sujeitos e, principalmente, o seu acesso ao currículo escolar.

## **AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tradicionalmente e, em termos práticos, a modalidade de Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem e/ou de comportamento. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão sobre a deficiência de “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, ele precisava ser “ajustado”. E, infelizmente, essa compreensão

---

1 Essa expressão tem sido utilizada para referir-se aos sujeitos que apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente na sua capacidade de participar de forma independente na sociedade (BALANDIN, 2002). Essas restrições podem estar ligadas a aspectos físicos, sensoriais e ambientais.

ainda circula tanto em formações, quanto práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir aos sujeitos.

A falta de acesso da maior parte da população à Educação no Brasil fez com que as preocupações educacionais com essas pessoas fossem ainda mais tardias. No começo da década de 30, do século passado, a proporção de escolarização da população não chegava a 60 para cada 1000 pessoas (JANUZZI, 2006). E quando começaram essas preocupações, as avaliações e os diagnósticos para as pessoas com deficiência também foram articulados a essa compreensão de “defeito ou falha” e serviram, durante muito tempo, como um “mecanismo social de seleção”, expressão utilizada pela autora. Esse mecanismo foi muito fortemente atrelado ao fracasso escolar em décadas seguintes e serve de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), hoje, deficiência intelectual.

Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais e, principalmente, dos avanços em relação à concepção de escola como instituição de prática democrática, os profissionais do campo da Educação Especial voltaram seus esforços para a busca de outras formas de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, principalmente, de obter alternativas de absorção dessas pessoas nas redes de ensino regular (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Ao longo desse percurso, a ideia de categorização das deficiências na Educação Especial perpetuou e, ainda perpetua, com práticas dentro e fora da escola que segundo Omote (1996) cria-se a ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Além disso, a distinção estabelecida nos serviços a serem prescritos para diferentes categorias de deficiência pode ser perversamente orientada por conceitos enviesados que as pessoas têm acerca de cada tipo de deficiência. Isto mostra que práticas como a institucionalização para o cuidado com esses sujeitos são profundamente influenciadas por concepções que localizam a deficiência no plano individual de cada pessoa reconhecida como deficiente e diferenciam as pessoas segundo categorias específicas de deficiência às quais podem ser encaixadas (OMOTE, 1996). Infelizmente, essas concepções ainda permanecem muito fortemente nas formações em diferentes áreas e, portanto, também continuam circulando em produções científicas.

Ainda, nesse sentido, Omote (1994) pontua que uma tendência comum entre as pessoas, diante de sujeitos que atraem alguma atenção especial, é a de classificá-los em categorias distintas. Assim, são criadas terminologias especiais com referência a essas categorias e profissionalizam-se alguns conjuntos de atividades dirigidas aos membros dessas categorias. Esse mesmo risco é observado nas práticas de ensino, quando essas não consideram um caráter interacionista da relação professor-aluno e aluno-aluno. Sem obviamente desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores (ROLDÃO, 2014; TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2006), as considerações pontuadas aqui,

voltam o olhar para aqueles mais específicos de planejamento e avaliação das práticas de ensino que podem contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas com perspectiva inclusiva.

Omote (1996) comenta ainda que uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas com deficiência funcionam, mas, explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças e tal teoria deve ser capaz de explicar também a não-deficiência que é construída socialmente por meio dos mesmos mecanismos de construção social da deficiência (OMOTE, 1994).

Por outro lado, não podemos negar que algumas ações políticas, sem dúvida, contribuíram muito para que essa concepção segregadora e de incapacidade desses sujeitos sofresse mudanças e muitas são as barreiras que ainda impedem mudanças mais significativas, especialmente, no que se refere às formas de compreender a deficiência e que implicam diretamente em atitudes de profissionais e de professores diante desses sujeitos. Essas diferentes concepções, com perspectiva inclusiva, encontram-se em processo de (re)significação e revelam que parte dos professores que atuam em salas de ensino comum não apresenta intelecção sobre o princípio político, filosófico e ideológico da Educação Inclusiva, bem como sobre os seus papéis político, pedagógico e social com respeito à presença da diversidade humana dentro da escola, incluindo os estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial (MARINHO; OMOTE, 2017).

Além dessa concepção segregadora uma das principais barreiras é a noção de que a deficiência é comumente considerada sinônimo de anormalidade e de incapacidade. Em seu ensaio filosófico, “O normal e o patológico”, Georges Canguilhem trata dos conceitos da normalidade versus patológico e explica o anormal por meio da etimologia da palavra anomalia. Para o filósofo, “uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. Normalizar é impor uma exigência a uma existência” e a fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente (CANGUILHEM, 2009).

Essas críticas que se referem ao desejo de normalizar as ou de tirar o defeito da pessoa, referem-se ao Modelo Médico de compreensão da deficiência e das concepções médico-pedagógicas descritas por Januzzi (2006). Esse modo de compreender a deficiência é baseado apenas em códigos de identificação ou classificação das doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível. Trata-se, portanto, de uma anormalidade presente no sujeito que precisa ser reabilitado ou normalizado. Esse modelo definiu e ainda define diretrizes de formação em diversas áreas e ignora os fatores sociais e o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras). Neste modelo, a deficiência passou a ser entendida como uma doença crônica devendo seu aten-

dimento, até mesmo pela vertente educacional, ser ofertado pelo viés terapêutico (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Em contrapartida, o Modelo Social, presente mais recentemente em alguns documentos oficiais (BRASIL, 2015), desloca as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, advindas dessas condições para o meio social no qual elas convivem. Isso significa que essas dificuldades podem ser acentuadas ou não, a partir das formas que esse meio oferece para lidar com elas. Com isso, as limitações impostas pela deficiência são deslocadas do sujeito para a sua interação com a sociedade. E por isso, essa sociedade precisa dar respostas às barreiras enfrentadas por essas pessoas ao tentar participar dela. Isso ajudou a difundir a ideia de instrumento político desse modelo, pois à medida que essa interpretação avança, as transformações sociais que podem beneficiar essa população também podem ser ampliadas, por meio de políticas públicas, por exemplo.

Avançando um pouco mais, hoje preconiza-se o Modelo Biopsicossocial, com ideias que advêm de concepções anteriores (WHO, 2002). Esse modelo já compreendia a importância dos avanços médicos e tecnológicos para a população com deficiência, respeitava e fornecia suporte para a eliminação dos mais diversos tipos de barreiras que pudessem impedir a sua participação social. E por isso, compreendia que a melhor maneira de enfrentar essa condição seria por meio de mudanças sociais e estruturais que garantissem, por fim, uma assistência integral a essas pessoas (VAZ et al, 2019). Esse modelo originou-se da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que considera os componentes de saúde em níveis corporais e sociais. Desse modo, ao avaliar uma pessoa com deficiência, são considerados aspectos do modelo médico ou biomédico, baseados na etiologia da disfunção, aspectos psicológicos (dimensão individual) e aspectos sociais. Portanto, existe uma ideia de interação e relação entre essas dimensões e todas elas são influenciadas pelos fatores ambientais.

É a partir dessas compreensões, advindas dos modelos Social e Biopsicossocial que também problematizaremos outros “modos de fala”, em relação aos sujeitos que não se expressam verbalmente, que frequentam a escola regular e que possuem demandas comunicativas específicas que implicam também em adaptações curriculares, conforme já mencionamos e que, conforme já mencionamos, a literatura especializada tem chamado de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação.

## **OS SUJEITOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E SEU LUGAR NA ESCOLA**

Não há dúvidas de que a comunicação é de extrema importância para qualquer sujeito, pois além de um direito fundamental, ela permitirá a sua interação com o mundo e, conseqüentemente, possibilitará a sua participação na vida social (LEONARD, 2014; NUNES et al, 2011; VON TETZCHNER, 2009; BISHOP; MULFORD, 2002; NUNES, 2003). Porém,

no caso dos sujeitos que não se comunicam por meio da fala, essa participação pode ser restringida a ponto de lhe ser negado esse direito. E mesmo que recursos de Comunicação Alternativa estejam presentes na vida deles, se os seus interlocutores não forem capazes de manuseá-los também, essa interação torna-se mais complexa e menos competente.

Portanto, assim, como em qualquer situação de comunicação e de interação, é preciso que haja uma troca e os interlocutores estejam disponíveis e sejam competentes para compreender e usar estes recursos (VON TETZCHNER, 2009; NUNES, 2003). São os chamados parceiros de comunicação. Esses recursos utilizados com esses parceiros e com as devidas mediações intencionais é que possibilitarão oportunidades para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem aconteça da maneira mais satisfatória possível.

Tratando-se de ambiente escolar, a linguagem deve ocupar espaço privilegiado nas interações que ali ocorrem, pois se num primeiro momento ela é importante para expressar o pensamento, num segundo, essa função é ampliada, permitindo à criança não só se comunicar, mas fundamentalmente, aprender e compreender, pois a linguagem torna-se um instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 2009). Essas funções serão aperfeiçoadas à medida que o sujeito participa das relações sociais e por isso, reiteramos que a escola é o espaço principal que possibilita, de maneira intencional e formal, a interação, a produção e a transformação de conhecimento, por meio de mediações e planejamentos que valorizam a cultura, sendo a linguagem um de seus mais fundamentais artefatos.

E não podemos nos esquecer de que o período crítico de aquisição e desenvolvimento da linguagem encontra-se nos primeiros anos de vida, fase em que a criança pode estar institucionalizada, caso ela tenha acesso à Educação Infantil. Por isso, a preocupação com as concepções de criança e de currículo devem estar presentes, desde essas fases iniciais dessa etapa da Educação Básica. Voltaremos nesses aspectos adiante.

Dentro desse contexto de tamanha relevância para a infância, as interações sociais e a fala produzem mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, reestruturando suas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção e a formação de conceitos (VYGOTSKY, 2009). A linguagem assume, portanto, um papel decisivo na estrutura do pensamento para além de ser considerada um instrumento indispensável no processo de comunicação. Mas e os sujeitos que não conseguem se expressar por meio da fala? Como é possível pensar nesse desenvolvimento tão complexo? Esse é o nosso segundo ponto de problematização proposto aqui nesse texto.

Em relação a esses sujeitos, podemos lançar mão, também, do pensamento de Vygotsky (1989) que comenta que a linguagem não depende da natureza do material que ela utiliza, ou seja, não importa o meio de expressão, mas o uso funcional dos signos que possam exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. Esse uso funcional tem a ver, fundamentalmente, com a concepção de criança que adotamos em nosso trabalho do dia a dia.

Se partirmos do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, cuja identidade é construída na e pelas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009; 2017), conceberemos que essa criança também é produtora de cultura infantil e, assim, é possível pensar numa concepção de sujeito que fala que não seja restrita somente aquele que se comunica por meio da oralidade. Carnevale (2010) problematizaram a concepção de linguagem e, mais precisamente, de “fala”<sup>2</sup>, adotada correntemente pela Escola, enquanto instrumento de comunicação que permite a transmissão/construção de conhecimentos em meio a um processo interativo que ocorre desde os primeiros anos da Educação Básica.

Segundo as autoras, é ainda geralmente por meio da “fala” que o professor verifica em que medida tais conhecimentos estão sendo elaborados pelos alunos. Poderíamos estender essa discussão aqui para vários aspectos intimamente ligados às práticas pedagógicas, a exemplo das fases de escrita indicadas por Ferreiro e Teberosky (1986), por exemplo. A fala é vista, nessa perspectiva, como um meio de retorno, mais ou menos, imediato dessa elaboração e permanece a serviço do próprio processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se claro que a linguagem, vista sob essa ótica, é condição de viabilização de cada proposta pedagógica. Desse modo, torna-se possível imaginar os impasses interativos e a condição de “isolamento”, não raramente, vivenciados por sujeitos com deficiência, assim como tornam-se extremamente complexas as compreensões e apropriações docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento e desempenho escolar dessas crianças e talvez por isso, as baixas expectativas depositadas nelas, frequentemente (CARNEVALE, 2010).

Nessa dimensão, as mesmas autoras salientaram que ainda que se reconheça a singularidade entre os falantes de uma dada língua, um efeito imaginário de semelhança ou dessemelhança se produz de antemão, respectivamente, frente à possibilidade ou impossibilidade de “falar”. Assim, é possível afirmar que toda a ilusão de comunicação reside naquela de que somos iguais, pelo menos no que diz respeito à capacidade que a maioria dos seres humanos tem de “falar”. Nesse sentido, o não falar “como todos”, compromete o laço social e marginaliza aquele não considerado “falante ideal” (CARNEVALE, 2010).

Ao analisar esse contexto, é possível afirmar que a oralidade se impõe nas relações e demarca a diferença, à medida que coloca em desvantagem aquele que não a produz. É nessa perspectiva que devem emergir e serem muito valorizados os recursos alternativos de comunicação, tais como aqueles ligados à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se configura uma área do conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituir como sujeitos na ausência de oralidade. E mais, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar, pois ao se apropriar desses recursos, todas as atividades desses sujeitos podem

---

<sup>2</sup> As aspas são necessárias e utilizadas aqui, porque estamos nos referindo à comunicação e não necessariamente à produção de fala por meio da oralidade.

ser desenvolvidas a partir deles. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que o transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

Reforçando essa concepção, Vasconcellos (1999) comenta que ao contrário do que se pode pensar, o sucesso de implantação de sistemas alternativos pictográficos de comunicação não reside no seu “ensino”, mas está intimamente ligado à concepção de linguagem do outro-falante responsável pela proposição ao sujeito e à sua família deste novo modo de “falar”. Tais sistemas não constituem uma língua por si mesmos. Seus símbolos gráficos ficam na dependência do funcionamento simbólico, na fala do intérprete, para ganharem sentido e, possivelmente, um efeito de “eficácia comunicativa” (VASCONCELLOS, 1999; pg. 57).

Por isso, é extremamente importante que as pessoas que convivem com esses sujeitos tornem-se parceiros efetivos de comunicação, modelando essa comunicação, em todos os momentos da rotina desse sujeito. Especificamente no ambiente escolar, será necessário um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), pois o acesso ao currículo vai depender das adaptações propostas e o professor, ainda que seja especializado, muito provavelmente necessitará de suporte interdisciplinar para realizar essas adaptações.

Do mesmo modo, a exemplo do que ocorre com a aquisição oral de manifestação da linguagem, símbolos não se tornam “fala” da criança mediante instrução formal. Eles não são passíveis de ensino, mas exigem interpretação particular, ou seja, dependem da leitura do outro, que deve ir além do sugerido por sua materialidade pictográfica representativa (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010). Não podemos esquecer, também, que essa leitura do outro deve respeitar princípios conquistados no campo da infância e, portanto, essas leituras dos pictogramas devem acontecer de maneira dialógica, respeitando-se a posição de falante dessa criança (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010).

Assim, é possível entender que o processo de aquisição de linguagem que dê suporte para a constituição de sujeito, não está atrelado à capacidade de oralizar, conforme também foi destacado por Givigi (2007). Essa autora pontuou que uma abordagem linguística voltada aos contextos discursivos com a ideia de relação dialógica aceita as intervenções e reformulações feitas pelo sujeito por meio do contato de olhos, do contato físico, dos gestos de apontar, das vocalizações, da espera da resposta do outro e da não aceitação da interpretação errada do outro. A ideia, segundo a autora, é a de que do orgânico passamos à linguagem, centralizando as ações mais não ser que fala do que nos distúrbios da fala, mais no ser que pensa do que no que verbaliza.

De acordo, ainda, com Givigi (2007), as discussões e mudanças a respeito do paradigma teórico no campo da linguagem, apontam novas alternativas de trabalho que implicam, em muitos casos, a produção ou aquisição de recursos e equipamentos específicos para o desenvolvimento dessa linguagem e essa mudança paradigmática, além de apontar para novas alternativas de trabalho, desloca a discussão da dimensão orgânica para a di-

menção da constituição do sujeito. Desse modo, coloca em destaque a comunicação como uma das condições fundantes do desenvolvimento humano, no sentido, por exemplo, que Vygotsky (2009) comenta sobre a constituição do sujeito em interação com o outro por meio da linguagem, indicando um caráter cultural do desenvolvimento do psiquismo, por meio das interações.

Portanto, é de extrema importância que os professores criem ambientes sociais e significativos que utilizem e favoreçam o uso competente de recursos e sistemas de comunicação alternativa, já que eles não podem ser constituídos de maneira natural, como comumente vemos na aquisição da linguagem oral. A Comunicação Alternativa não é uma forma natural de comunicação e, portanto, exige processos de construção e planejamento (VON TETZCHNER, 2009; DOWNING, 2009).

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão esse suporte, especificamente em relação à linguagem, deve abordar além do entendimento sobre as estratégias e recursos alternativos de comunicação, o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem. Tal processo diz respeito à trajetória da criança em direção à língua constituída e ao papel estruturante que o outro já-falante ocupa neste percurso (DE LEMOS, 2002). Esse conhecimento não se restringe simplesmente às tradicionais fases de desenvolvimento da linguagem e da fala, pois estamos falando da constituição de um sujeito “que não fala” pela linguagem e pela cultura, que devem mediar as suas interações e relações sociais (VYGOSTKY, 2009).

Caso isso não ocorra, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos poderão ficar comprometidos e condicionados pela inexistência de meios para interagir com o mundo, com outras pessoas, com familiares ou professores. Os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação correm o risco de se verem excluídos do processo de ensino formal. E no caso das crianças, isso se agrava, considerando que se trata de um dos períodos mais importantes e mais ricos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. E fica fácil notar que seus direitos de aprender estão sendo violados.

Por isso, tamanha importância deve ser dada à Comunicação Alternativa, com mediação intencional por meio do uso desses recursos. Nesses casos, é possível que as mesmas atividades sejam propostas para esses sujeitos, pois são estes recursos e o uso adequado e constante deles é que permitirão esse desenvolvimento e o acesso ao currículo. Precisamos compreender que a comunicação é parte essencial da vida humana e que esse direito não pode ser negado a ninguém.

Desde a década de 80, do século passado que a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) define a Comunicação Alternativa como área de práticas clínica, educacional e de pesquisa, de competência dos patologistas da fala-linguagem-audição que tenta compensar, de forma temporária ou permanente, o prejuízo e os padrões de incapacidade de indivíduos com severos transtornos de comunicação expressiva e distúrbios de compreensão da linguagem (ASHA, 1989). Com os avanços do campo da Tecnologia As-

sistiva (GALVÃO FILHO, 2013), a Comunicação Alternativa também passou a se configurar como uma subárea da TA, envolvendo o uso de sistemas e recursos alternativos capazes de propiciar aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar (TOGASHI; WALTER, 2016). Com isso, a Comunicação Alternativa pode garantir a acessibilidade a diferentes sistemas de comunicação e melhorar a compreensão e a expressão da linguagem de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação.

De maneira específica e instrumental, a Comunicação Alternativa é conceituada como um conjunto de recursos que incluem gestos faciais, manuais e corporais, sinais e símbolos pictográficos que podem favorecer o desenvolvimento linguístico, bem como o processo da aprendizagem, formando o elo necessário para a atividade dialógica de pessoas com limitações na produção da fala oralizada (KRÜGER et al., 2013).

Massaro e Deliberato (2013) comentam que os recursos de comunicação alternativa para os alunos com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação podem ser uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, não só em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também em relação às atividades pedagógicas, que podem promover atividades com perspectiva inclusiva.

Krüger et al. (2013) que corroboram essas noções, comentam que se partirmos do pressuposto de que somos constituídos na e pela linguagem, a partir das relações dialógicas e considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, podemos inferir, também, que as interações sociais e essas relações dialógicas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem devem ser igualmente estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem oral no contexto educacional.

Por fim, reiteramos que existe um arcabouço internacional relevante de pesquisas que indicam, constantemente, que o uso de recursos de Comunicação Alternativa não interfere, de maneira negativa, no desenvolvimento da fala, pois esses recursos utilizados funcionam como apoio para esse desenvolvimento e podem ser decisivos durante a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (MASSARO; DELIBERATO, 2013). Em alguns casos, esses recursos podem inclusive promover o desenvolvimento da fala em sujeitos que possuem atraso de linguagem, mas que tem a possibilidade de se comunicar por meio da oralidade. Massaro e Deliberato (2013) comentam ainda, que nunca será cedo demais para dar início ao uso desses recursos.

## **ACESSO AO CURRÍCULO POR MEIO DO USO DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA**

Ao respeitar e reforçar os seis direitos de aprender das crianças pequenas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenta preservar e operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reforçando que as interações e

brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Com isso, as relações humanas promovidas durante essas brincadeiras é que caracterizam o cotidiano infantil (BRASIL, 2017). Isso é fundamental, também, para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e que a ela estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais de todo esse processo. A descrição do direito de conviver ilustra parte disso: “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BNCC, p. 38).

Mas aqui temos a nossa primeira crítica em relação à BNCC. Nela a valorização das expressões orais e escritas é muito intensificada, e nos lugares nos quais esse conteúdo aparece, ele se refere aos diferentes tipos de linguagens e, portanto, não é possível interpretar que se esteja mencionando a linguagem enquanto sistema simbólico fundamental que o sujeito usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e, construir suas funções psicológicas superiores.

Nesse documento, a linguagem possui uma dimensão maior de expressão, com função de “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, p. 11). Isso nos leva a interpretar que esse documento contempla a linguagem apenas dessa forma e não como sistema simbólico do desenvolvimento humano. Ao valorizar de maneira exagerada as expressões orais e escritas observamos, também, que os princípios da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar foram pouco contemplados nesse documento.

Sabemos que a influência dos aspectos curriculares europeus na Educação Infantil no Brasil foi (e ainda é) muito intensa nas últimas décadas e contribuiu muito para os avanços da área. No entanto, concordamos com Carvalho (2019) quando ele comenta que talvez esteja na hora de privilegiarmos estudos mais contextualizados sobre a própria realidade brasileira ou de lugares próximos/semelhantes da América Latina. Em termos nacionais, temos visto os estudos da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2010; CARVALHO, 2019) avançarem muito e nessas concepções encontramos princípios que nos ajudam a valorizar mais a diversidade presente na escola. E, quando falamos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com necessidades complexas de comunicação essa valorização da diversidade passa a ser algo imprescindível para favorecer esse processo no contexto da Educação Infantil. Conseqüentemente, quando há uma preocupação com os aspectos curriculares que respeitam uma concepção de infância, de criança e de currículo pautada na Pedagogia da Infância essa diversidade é, naturalmente, respeitada.

No campo da Educação Infantil, muitos autores argumentam em favor de um currículo chamado emergente, já que uma organização curricular não seria coerente com uma concepção de criança que respeite seus direitos de aprender. Nesse currículo, os interes-

ses das crianças é que indicam as propostas a serem consideradas pelos professores ou profissionais que ali estejam. Essa centralidade da criança as transforma em “protagonistas”, termo bastante utilizado na Educação Infantil, seja por professores ou por pesquisadores (CARVALHO, GUIZZO, 2016; CARVALHO; FOCHI, 2017).

Para Pagano (2017) o protagonismo das crianças ocorre quando os professores observam, escutam, mas também planejam, criam e ampliam os interesses dessas crianças. Ou seja, a prática docente emerge a partir dos interesses e conhecimentos das crianças, mas nessa prática deve haver intencionalidade pedagógica e propostas de investigações e descobertas (PAGANO, 2017). Ora, se há uma relação intensa, diretamente com as crianças durante essas atividades, a interação e a comunicação serão as responsáveis pela mediação desses momentos, o tempo todo.

No caso das crianças com necessidades complexas de comunicação, esses momentos devem ser ainda mais, cuidadosamente, planejados, por causa do uso sistemático de recursos de Comunicação Alternativa. E, voltando ao currículo emergente, nos momentos de escuta dessas crianças, devem ser utilizados todos os sentidos para perceber as relações que elas estabelecem com o mundo (MATA et al, 2015; HOYUELOS, 2017).

Em razão desses comprometimentos (nos mais distintos níveis), é inquestionável a necessidade de apoio especializado que esses alunos precisam. No entanto, esse apoio deve assumir uma essência educacional, já que ele poderá ser desenvolvido por profissionais que não possuem formação de professores. Formação de professores tratada aqui como aspectos de saberes e de trabalho docente extremamente específicos e particulares (TARDIF, 2014; CUNHA, 2013). E, portanto, esse apoio deverá fazer parte das ações da escola, articuladas fundamentalmente ao seu projeto pedagógico, respeitando-se a autonomia da instituição escolar.

Especificamente sobre o início do trabalho com recursos de Comunicação Alternativa na escola, concordamos com Deliberato (2013) que sugere cinco etapas específicas para a implementação de um programa, quais sejam: a) identificação de um vocabulário funcional, por meio do uso de instrumentos específicos. Vale destacar que há muitos instrumentos que não são de uso exclusivo de determinados profissionais e que podem ajudar muito nessa etapa. Nessa etapa também é importante conhecer o perfil da criança em termos funcionais (habilidades motoras finas, por exemplo), para saber que tipo de recurso é viável. b) numa segunda etapa são selecionados e/ou definidos os recursos, por meio do uso de objetos e do estabelecimento de uma rotina para esse uso. Em alguns casos essa rotina já existe e é necessário apenas a escolha de momentos dela para que se estabeleça esse uso em maior intensidade, já que ele deve ser constante; c) na terceira etapa, já são previstos usos de imagens associadas aos objetos, caso ainda seja necessário, ou associados à escrita. Independentemente da fase de desenvolvimento da criança, essa é uma importante oportunidade de contato com a escrita; d) na quarta fase é necessário que ocorra uma ampliação

do uso de vocabulário e principalmente de aspectos sintáticos da língua; e) na quinta fase é importante ampliar os aspectos linguísticos vinculados à produção de texto.

Nessas duas últimas fases há inúmeros trabalhos que indicam possibilidades do uso de histórias infantis, sejam elas das próprias crianças ou estruturadas como indicou o estudo de Oliveira (2021). Este estudo abordou a produção de histórias infantis com crianças que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de um programa metatextual denominado PRONARRAR, que tem como foco o apoio estruturado para essa produção. Os resultados indicaram que o uso de estratégias metatextuais favoreceram o engajamento das crianças na atividade proposta e promoveram a construção de narrativas (OLIVEIRA, 2021) e, portanto, podem ser importantes estratégias a serem utilizadas no contexto de crianças que precisam de recursos de Comunicação Alternativa.

Mendes e Oliveira (2019) traçaram o perfil comunicativo de uma criança com Paralisia Cerebral com demanda para recursos de Comunicação Alternativa. Nesse estudo, as autoras utilizaram imagens e após obterem um perfil comunicativo funcional da criança, concluíram que a criança conseguia se comunicar de maneira eficaz, considerando suas especificidades (apraxia de fala). Ela conseguiu realizar pedidos de objetos por meio de emissões orais, bem como, pedidos de ação por meio de gestos. Também chamava a atenção de sua mãe e do segundo interlocutor da interação, requerendo objetos presentes na atividade. Jogo compartilhado, repetição, vocativo, respostas, dentre outras, também foram funções observadas. Essas funções estão presentes num instrumento específico para traçar esse perfil (OLIVEIRA, 2021).

Ao longo desse trabalho, podem ser confeccionadas pranchas específicas ou temáticas, a depender do que está sendo trabalhado. Além disso, é possível também construir materiais com histórias, por exemplo, com os quais há oportunidade de participação de todas as crianças. Há sites gratuitos que disponibilizam imagens padronizadas para construir esses materiais. É o caso do portal do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Mas em alguns casos, é interessante que sejam utilizadas também fotos ou imagens reais (exemplo: cachorro ou outro animal de estimação da criança), fotos de familiares, colegas. No início desse uso, quanto mais vinculado à rotina da criança estiver esse material, melhor.

É importante dizer que essa criança, com certeza, deverá ter um acompanhamento profissional especializado (da área de Fonoaudiologia) responsável pelos seus atendimentos nas áreas de Linguagem e Comunicação e, portanto, esse profissional deverá auxiliar o professor no início dessa implementação do uso desses recursos em ambiente escolar, por meio de uma assessoria educacional sistematizada com etapas que prevejam avaliação e acompanhamento.

Enfim, nesse começo, é importante que em todos os momentos das atividades, o professor ao conversar, cantar, contar histórias e dialogar, use de maneira simultânea os recursos de Comunicação Alternativa. Assim, a criança terá mais possibilidades de apren-

der, enriquecer o vocabulário e desenvolver a linguagem, devido à interação que incentiva essa comunicação com seus pares e com os adultos. O uso simultâneo da fala com esses recursos é chamado de modelagem e é uma das principais ações que os parceiros de Comunicação Alternativa devem lançar mão. Esses cuidados serão os responsáveis pela participação da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, pelo seu acesso ao currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de uma criança com deficiência na escola causa impacto e muito receio, na medida que essa presença mobiliza a estrutura habitual dessa instituição e de seus atores. No entanto, essa mobilização deve acontecer em prol do direito que esse sujeito, assim como todos que estão lá, possuem de aprender. E é interessante como alguns elementos dessa mudança são suscitados muito antes da chegada dessa criança, indicando que muitos aspectos são preditos sem conhecer esse sujeito e sem saber se e de que ele precisa ao longo desse processo.

Reiteramos que esse receio é importante, pois ele pode mobilizar mudanças, por exemplo, do ponto de vista das práticas pedagógicas, de concepções de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem e de como podemos construir e transformar o nosso legado cultural, especialmente, a cultura infantil. Por isso é tão necessária a presença dessas diferenças na escola, representadas aqui nesse texto pelos sujeitos com deficiência.

E essa diferença é ainda mais acentuada quando tratamos de crianças com deficiência que “não falam”. A democratização do ensino tem marcado a presença da diversidade das diferenças humanas (físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas, dentre outras) na escola. Mas alguns desses sujeitos ainda chamam muita atenção, em razão de não se encaixarem nos chamados padrões de normalidade (física, intelectual, sensorial, dentre outras). No entanto, essas diferenças não podem, jamais, deixar que a essas pessoas sejam negadas oportunidades ou direitos fundamentais da vida, a exemplo da educação e da comunicação.

Reforçando o que menciona César (2003, p. 119) essas diferenças devem ser encaradas do ponto de vista positivo e não como uma ameaça ao desenvolvimento. Segundo o autor:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Especificamente no processo de inclusão escolar de sujeitos que não se comunicam por meio da fala, a Comunicação Alternativa pode ser o único meio de garantir a esse sujeito oportunidades dialógicas e de acesso ao currículo escolar, desde que sejam respeitadas e efetivadas as devidas adaptações e, principalmente, desde que seja dado o devido suporte aos professores, pois trata-se de um tema extremamente específico e que requer, necessariamente, um apoio interdisciplinar.

Uma vez que a comunicação exerce um papel fundamental nas relações sociais, os sujeitos com comprometimento nesta área são frequentemente prejudicados e, na maioria das vezes, em razão de seus interlocutores desconhecerem os recursos de apoio à comunicação, isso se agrava e se protela ao longo de todo o processo de desenvolvimento infantil. Portanto, buscar uma comunicação que dê autonomia ao sujeito e lançar mão de recursos no processo comunicativo pode contribuir, sobremaneira, para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, ampliar as oportunidades de interação, de aprendizagem e, principalmente, de acesso ao currículo escolar. Consequentemente, tudo isso favorecerá a participação deste público em diferentes contextos comunicativos e inclusivos.

Por fim, destacamos alguns desafios importantes relacionados ao que problematizamos nesse texto: a) a necessidade de as universidades ampliarem o debate sobre aspectos da Educação Inclusiva nos currículos da formação inicial de professores; b) a necessidade de as universidades públicas ampliarem a oferta de formação continuada voltada para a Inclusão Escolar; c) a necessidade de as universidades ampliarem a compreensão de que não existe uma escolarização ou uma prática pedagógica específica voltada para pessoas com deficiência, ainda que alguns desses sujeitos possuam especificidades em seu processo de desenvolvimento e necessitem de recursos adaptados para acompanhar as atividades escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMENDROS, Inácio Calderón.; LARDOEYT, Sabina Habegger. Educación, Hándicap e Inclusión - Una lucha familiar contra una escuela excluyente, Granada: Máqina edicones, 176 p, 2012.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Competencies for speech language pathologists providing services in augmentative communication. ASHA, v.31, p.107- 110, 1989.

BALANDIN, Susan. Message from the President. The ISAAC Bulletin. 67, 1, p. 1-4, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

BISHOP, Dorothy.; MOGFORD, Kay. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015). Acesso em: 03 set. 2018.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 6ª Edição revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARNEVALE, Luciana. Memorial. Concurso para contratação de professor na área de Linguagem Relacionada a Desordens Neurológicas. Natal: UFRN, 2009.

CARNEVALE, Luciana. Implementação de Recursos e Estratégias de Comunicação Alternativa. Subprojeto de pesquisa In: Centro Educacional de Formação Continuada e Extensão. Projeto Institucional de Formação Continuada da Educação Básica – UNICENTRO, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de.; Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, v. 14, p. 188-207, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 23, p. 222-236, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2018.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, Maria Izabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 609-625, 2013.

DE LEMOS, Claudia. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. (Org.). Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, p. 71-90, 2013.

DOWNING, June E. Assessment of early communication skills. In: SOTO, Gloria; ZANGARI, Carole. Practically speaking: language, literacy and academic development for students with AAC needs. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 27-46.

EBERSOLD, Serge. Inclusion, Rechercheet Formation pour les Professions de l'Education: former à accueillir les élèvesen situation de handicap. INRP, Lyon, n. 61, p. 71-83, 2009.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FURMANN, Natalie. Efeitos da Comunicação Alternativa no diálogo entre sujeitos com paralisia cerebral que não oralizam e o outro. 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia), Universidade Estadual Centro-Oeste, Irati, 2010.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stéphane.; DESBIENS, Jean-François.; MALO, Anne.; SIMARD, Denis. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise.; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GIVIGI, Rosana C. N. Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. Entre ciencia y arte: la relación dialógica profesional con los niños y las niñas. Revista Infância, Barcelona, n. 164, p. 9 - 18, 2017.

KASSAR, Mônica C.M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011.

KRÜGER, Simone.; BERBERIAN, Ana Paula.; LIMA, José Luiz.; MIRANDA, Elba Neri Moreira de. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. Tuiuti: Ciência e Cultura, Curitiba, v. 4, n.47, p.181-98, 2013.

JANUZZI, Gilberta S. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

LEONARD, Laurence B. Children with Specific Language Impairment. London: The MIT Press, 2014.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.30, p. 629–641, 2017.

MASSARO, Monique.; DELIBERATO, Débora. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil: percepção do professor. Revista Educação Especial. 26, 46, p. 331-50, 2013.

MATA, Simara Pereira da; REGANHAN, Walkíria Gonçalves; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Comunicação multimodal para alunos com surdo cegueira e deficiência múltipla sensorial. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ANTOSZCYSZEN, Samuel; MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. v. 1. 236p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1996.

MENDES, Camila Cristina Camilo; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Indicadores de perfil de uma criança com paralisia cerebral para introdução de Comunicação Suplementar e Alternativa. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019, Marília. Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019. v. 1. p. 65-74.

NEVES, Libéria Rodrigues.; RAHME, Mônica Maria Farid.; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.4. n.1, p.1-21, 2019.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais. Rio de Janeiro, Dunya, 2003.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula.; QUITERIO, Patrícia Lorena.; WALTER, Cátia Crivelenti de F., SCHIRMER, Carolina Rizzoto.; BRAUN, Patrícia. (Eds). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, p. 81-91,2011.

OLIVEIRA, Emely K. Silva Santos. Engajamento de crianças com transtorno do espectro autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; VIANA, Fernanda Leopoldina.; ZABOROSKI, Ana Paula. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. Revista Distúrbios da Comunicação, v.32, n.3, p. 434-444, 2020.

- OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 4, p. 127-135, 1996.
- OMOTE, Sadao. Inclusão e as questões das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br). Acesso em: 25 abr. 2019.
- PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Educação Infantil em Reggio Emilia: Reflexões para compor um diálogo*. Curitiba: UTP, 2017.
- PAGNI, Pedro Angelo. Encontros com a deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in) visível. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. [online]. v. 2, n. 1, 2015, p. 103-120. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5295/3708>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- PLAISANCE, Eric. Educação Especial. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 267-272, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores: Triangulação esquecida. In: Oliveira, Maria Rita. *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.
- SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662. Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOGASHI, Cláudia. M; WALTER, Cátia Crivelenti. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016. Acesso em: 05 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>.
- VASCONCELLOS, Roseli. *Paralisia Cerebral: a fala na escrita*. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- VAZ, Daniela Virginia.; ANTUNES, Ana Amélia Moraes.; FURTADO, Sheila Rossana Cavalcanti. Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. *CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL*, 27(4), 917-928, 2019.
- VELTRONE, Aline Aparecida.; MENDES, Enicéia Gonçalves.; OLIVEIRA, Glaucimara Pires de.; GIL, Maria Stella Alcântara. A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição de deficiência mental, in: COSTA, M. P. R. *Educação Especial – aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: Edufscar, p. 11- 27, 2009.
- VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, Débora.; GONÇALVES, Maria de Jesus.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comuni-*

cação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p. 14-27, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF. [WHO/EIP/ GPE/CAS/01.3]. Genebra; 2002.