

IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS SUPLEMENTARES DE COMUNICAÇÃO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA DESCRIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS DOS FILHOS

IMPLEMENTATION OF AUGMENTATIVE RESOURCES OF COMMUNICATION: FAMILY PARTICIPATION IN THE DESCRIPTION OF THEIR CHILDREN'S BEHAVIOR

Débora DELIBERATO¹
Eduardo José MANZINI²
Natália Silveira da GUARDA³

RESUMO: durante o processo de seleção dos recursos alternativos e/ou suplementares são necessários cuidados específicos como uma ampla avaliação do usuário, de maneira a focalizar seus centros de interesse, suas habilidades e necessidades. Neste contexto, é importante a participação do aluno, da família e da escola. O objetivo desta pesquisa foi analisar os atos comunicativos de dois alunos com deficiência múltipla em situações familiares por meio de registro de diário e de relato familiar. Os resultados indicaram a importância de inserir a família no processo de avaliação do vocabulário inicial e os aspectos de comunicação que deverão ser orientados para a seleção e implementação de recursos alternativos e /ou suplementares de comunicação.

PLAVRAS-CHAVE: comunicação alternativa; educação especial; família.

ABSTRACT: during the selection process of the alternative and / or augmentative resources of communication are needed specific care as well as great evaluation of the students to meet their interest centers, capacities and necessities. In this context it is important the participation of the student, the family and the school. The objective of this research was to describe the communication's action of two students with multiple deficiencies in family environment with registers of the diaries and the family relates. The results displayed the importance to introduce the families in the process of the evaluation of the initial vocabulary and aspect of the communication then to give directions to the selection and implementation of the augmentative and alternative resources of communication.

KEYWORDS: alternative communication; special education; family.

1 INTRODUÇÃO

A literatura da área de educação especial enfoca, com certa freqüência, a necessidade da participação de pais, profissionais, professores no processo educacional da criança acometida por alguma deficiência. Porém, a mesma literatura, muitas vezes, identifica a interpretação, por parte de professores e demais profissionais, de que vários dos comportamentos apresentados pelos filhos têm sua origem e são mantidos no lar, ou seja, atribuem alta dose de responsabilidade aos pais.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília.

² Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. Líder do Grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais" CNPq/1997.

³ Aluna do Curso de Fonoaudiologia da Unesp – PIBIC/CNPq.

Uma segunda interpretação, que pode ser vislumbrada na literatura, se refere à necessidade de participação dos pais nos processos de intervenção, pois sem eles o aprendizado acabaria por não ocorrer.

A participação dos pais no processo de intervenção da criança com severa dificuldade de comunicação também é defendida por Tetzchner e Martisen (2000). Afirmam os autores que os pais e irmãos de crianças com severos problemas de comunicação são figuras centrais na vida das crianças, sendo parceiros importantes na intervenção: "as crianças não se tornarão utilizadores competentes de signos gestuais, gráficos e tangíveis⁴ sem que os membros da família compreendam e apoiem esse esforço" (TETZCHNER & MARTISEN, 2000, 267).

Esses autores salientam que a participação dos pais não significa que eles devem ser transformados em professores dos seus filhos e nem que tenham que assumir as responsabilidades dos profissionais. Nesse sentido, Tetzchner e Martisen (2000) defendem que os pais devem ser ensinados a utilizarem formas de comunicação alternativa ou suplementar para, exatamente, transformarem as atividades rotineiras e de vida diária tão agradáveis, variadas e interessantes quanto possíveis.

Autores como Norris e Rothschild (2001) discutem a necessidade de os pais e demais profissionais serem participantes da equipe de profissionais que irão trabalhar com a criança. Para essas autoras, os pais querem conhecer os sistemas de comunicação alternativa e suplementar e precisam compreender a importância da comunicação funcional, que ocorre a toda hora e todos os dias. Assim, isso somente será possível se os pais forem membros integrantes da equipe de trabalho.

Vários estudos têm sido realizados sobre a questão da participação da família na implementação de recursos e estratégias de comunicação alternativa e/ou suplementar. Esses estudos sugerem que a participação efetiva da família pode gerar e manter o comportamento comunicativo nos filhos, em situação escolar ou no lar (REICHLER, 1997), bem como garantir, cientificamente, o avanço do desenvolvimento comunicativo dos filhos (HETZRONI, LANDAU & BEM-ZVI, 2000). Apesar desses resultados positivos, outros estudos apontam que poucas famílias estão envolvidas no processo de avaliação para implementação de sistemas de comunicação alternativa (PARRET & ANGELO, 1997), sendo que, nos estudos sobre intervenção, poucos pesquisadores descrevem qual é a participação da família nesse processo.

Para Manzini e Deliberato (1999), durante o processo de seleção dos recursos alternativos e/ou suplementares, são necessários cuidados específicos, como uma ampla avaliação do usuário, de maneira a focalizar seus centros de interesse, suas habilidades e necessidades, além de seu vocabulário inicial. Neste contexto é importante a participação do sujeito, de uma equipe de trabalho, da família e da escola (MANZINI & DELIBERATO, 1999; DELIBERATO, MANZINI & SAMESHIMA, 2003).

⁴ Signos tangíveis podem ser definidos como objetos tridimensionais, quer sejam os objetos concretos e reais, que sejam miniaturas, por exemplo, de animais, frutas, carros, dentro outros (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Em se tratando de indivíduos com severos distúrbios de comunicação, os pais e familiares são as pessoas que apresentam maior competência para *compreender* as necessidades, vontades e desejos dos filhos. Os pais, devido à ampla convivência com seus filhos, conseguem identificar as nuances de significados expressos por gestos, entoação, olhar, movimento de cabeça, dentre vários outros, que estão inacessíveis a pessoas de ambientes sociais não circunscritos.

Assim, a interpretação dos atos comunicativos de alunos com severo comprometimento na comunicação, por pessoas que estão fora do círculo familiar, pode ser uma tarefa difícil de ser realizada sem a participação da família.

Se por um lado, os pais são dotados de grande competência para *compreender* as necessidades dos filhos que não falam, por outro, em nossa experiência, constatamos que nem sempre eles conseguem *descrever e explicar as formas* pelas quais compreendem seus filhos, ou seja, parece existir uma dificuldade para *descrever e explicar* como seus filhos *demonstram* suas necessidades, desejos e vontades.

Nesse sentido, cabem a nós, profissionais, professores e educadores, facilitar formas para que esses pais possam melhor *descrever os comportamentos comunicativos* de seus filhos.

Abordando a questão sobre como as pessoas descrevem comportamentos, podemos vislumbrar, pelo menos, duas formas: 1) falando ou relatando sobre o comportamento comunicativo e/ou 2) escrevendo sobre ele.

Sobre a questão do relato, Tunes (1984) faz interessantes considerações a respeito dos relatos verbais como fonte de dados. Segundo a autora, um dos caminhos para se ter acesso a comportamentos privados seria ensinar as pessoas a descrever esses comportamentos. Dessa forma, cabe ao "pesquisador a preocupação de propiciar condições de relatos mais precisos e completos" (TUNES, 1984, p. 7).

Um caminho percorrido no sentido de entender como o pesquisador pode criar situações para que o diálogo ocorra foi realizado por Manzini (1995, 1998) e por Manzini e Simão (2001). Nos estudos desenvolvidos, o enfoque foi o de verificar quais os tipos de ações verbais que o pesquisador apresentava e quais as respostas dos sujeitos frente a essas ações verbais. Esses estudos culminaram com um texto sobre análise de perguntas em diálogos e entrevistas (MANZINI, 2003). Essa série de pesquisas tem como conclusão que é possível estudar condições para que a informação desejada possa ser criteriosamente planejada e coletada, mesmo sendo por meio de um diálogo ou por meio de uma entrevista, uma vez que ambos procedimentos estão imbuídos da função da linguagem.

Sobre a questão da linguagem, podemos nos apropriar dos estudos de Luria (1982). Saliencia o autor que:

[...] acima de tudo, a linguagem desempenha um outro papel fundamental que vai além dos limites de organizar a percepção e assegurar a comunicação. A existência da linguagem e de suas estruturas lógico-

gramaticais complexas capacita os humanos a tirarem conclusões com base em argumentos lógicos. (LURIA, 1982, p. 200).

A partir desse enfoque, seria então possível construir um sistema lógico de conclusões. No nosso caso particular, poderíamos, então, a partir do relato de pais, e a partir de diversas situações comunicativas com os pais, construir um sistema lógico para entender como os filhos se comunicam em diferentes situações e em diferentes ambientes.

A importância de o profissional estar atento aos recursos comunicativos já utilizados pelos indivíduos com severos distúrbios da comunicação se faz em diferentes situações, com diferentes interlocutores, principalmente nas situações familiares (DELIBERATO & MANZINI, 1997), nas quais os profissionais nem sempre terão oportunidade de estarem presentes.

Neste contexto, um dos objetivos desta pesquisa foi oferecer condições para que as famílias de dois alunos com deficiência múltipla pudessem descrever os atos comunicativos de seus filhos, em situações funcionais e naturais, quer em ambiente familiar ou extrafamiliar. O segundo objetivo foi descrever, qualitativamente e quantitativamente, baseado nos relatos dos pais, as formas de expressão comunicativa dos filhos.

2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), que faz parte da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, na cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo.

O CEES funciona como uma unidade auxiliar da Faculdade e tem como objetivo o atendimento à comunidade ao mesmo tempo em que possibilita a formação profissional de pedagogos, fonoaudiólogos e demais alunos da Unesp de Marília. A unidade auxiliar tem, portanto, um enfoque na extensão à comunidade, no ensino de seus alunos e nos trabalhos de pesquisa.

As atividades de extensão à comunidade são realizadas em diferentes áreas, tais como pedagogia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia. Esses atendimentos são executados por estudantes, docentes da universidade e profissionais da própria unidade auxiliar. Esses serviços são oferecidos aos alunos do ensino fundamental, às classes especiais, aos pais, dentre outros usuários.

Particularmente neste estudo, participaram duas famílias, cujos filhos (designados por sujeito A e B), recebiam atendimento pedagógico no CEES. Os dois alunos eram acometidos por deficiência múltipla e apresentavam severos distúrbios da comunicação oral e escrita. Ambos alunos freqüentavam a mesma sala de aula no CEES, que era composta por 7 alunos.

O Sujeito A contava, na época da coleta de dados, com 21 anos, apresentava deficiência mental e física e era do sexo masculino.

O sujeito B tinha 19 anos, apresentava deficiência mental e auditiva e também era do sexo masculino.

As famílias de ambos sujeitos foram contatadas e convidadas para participarem do Projeto de Comunicação Alternativa que era desenvolvido no CEES.

Nesse primeiro contato, as famílias foram informadas sobre o conteúdo do projeto e de seus objetivos: implementar um sistema de comunicação alternativa e suplementar para os filhos, uma vez que os alunos possuíam grande dificuldade de comunicação com seus pares, com estagiários e professores do CEES. Os pais, que participaram da reunião inicial, colocaram-se favoráveis ao projeto e se prontificaram a auxiliar naquilo que fosse necessário. Ambas as famílias assinaram um termo de anuência.

A partir desse primeiro encontro, foi estabelecido um cronograma de trabalho com a participação dos pais em encontros quinzenais.

No primeiro encontro quinzenal, os pais foram entrevistados com o objetivo de identificar as características de comunicação dos sujeitos. Nessa primeira entrevista, não foi utilizado roteiro preestabelecido, mas foi atualizado o prontuário dos alunos que continham informações na forma de anamnese, dentre outros registros.

Para dar continuidade à coleta de informações, foi proposto para as famílias um sistema de registro do repertório comunicativo dos sujeitos sob a forma de um *diário*. Foi explicada a importância desses registros para auxiliar na identificação do vocabulário funcional de cada sujeito, assim como o tipo de comunicação já utilizada pelos alunos, que pudessem contribuir na implementação do trabalho de comunicação alternativa e/ou suplementar. Neste sentido, salientou-se a importância dos registros de todos os atos de comunicação nas diferentes atividades realizadas em casa e/ou nos passeios.

Dessa forma, a participação dos pais teve como objetivo sistematizar uma descrição de como os filhos se comunicavam em situação familiar e em situação extrafamiliar.

Os diários eram trazidos pelos pais e os registros eram lidos e explicados. Assim, a cada encontro com os familiares, um maior número de informações era coletada, bem como as dúvidas eram retomadas e, novamente, descritas. Assim, os registros nos diários eram norteadores do diálogo com os profissionais envolvidos no projeto e propiciavam indagações no sentido da descrição dos atos comunicativos dos filhos.

Todas as verbalizações emitidas nos encontros com os familiares eram gravadas para serem transcritas e analisadas. Os registros realizados pelas famílias nos diários também foram analisados.

A análise consistiu em dois momentos. No primeiro, foi feita uma classificação das informações coletadas nas sessões de entrevistas, quinzenalmente, na qual o diário era lido e discutido. No segundo, foi feita uma classificação das

informações dos diários, tal como estavam escritas.

Para os dois momentos citados, o sistema de análise foi individual para cada sujeito e sua respectiva família, e o sistema de classificação adotado, para ambos os sujeitos, teve como objetivo descrever quais eram os atos comunicativos dos filhos a partir dos relatos verbais e escritos dos pais, ou seja, construir um sistema lógico de conclusões sobre as formas de comunicação dos filhos.

A nomeação das categorias identificadas foi baseada na literatura da área de linguagem.

Cabe salientar que, paralelamente a coleta de dados com os pais, foi selecionado um sistema de comunicação alternativa com os sujeitos A e B, que cuja implementação não será discutida no presente texto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados estão divididos em: 1) resultados obtidos por meio das entrevistas 2) resultados obtidos por meio dos diários.

3.1 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Inicialmente, foram previstos oito encontros com as famílias dos sujeitos A e B, porém foram realizados cinco encontros com a mãe do sujeito A e seis encontros com a família do sujeito B.

Na Figura 1, estão descritas as categorias e subcategorias expressivas obtidas após as transcrições das fitas dos encontros realizados.

Situações dentro de casa	Expressão gestual	Gesto como gesto
		Gesto como fala
	Expressão gestual e oral	
	Expressão oral	
Situações fora de casa	Expressões não diferenciadas	
	Expressão gestual	Gesto como gesto
		Gesto como fala
	Expressão gestual e oral	
Situações fora de casa	Expressão oral	
	Expressões não diferenciadas	

Figura 1 - Categorias e subcategorias expressivas descritas pelas famílias.

Durante as entrevistas observou-se que as mães descreveram situações comunicativas dentro de casa e outras fora de casa, como, por exemplo, passeios realizados em casa de familiares e amigos ou ambientes sociais, como igreja e pesqueiro.

Nos contextos comunicativos citados pelas famílias, encontramos as seguintes subcategorias:

Expressão gestual: consideramos por expressão gestual qualquer referência ao uso de gestos realizados com o corpo ou com parte do corpo, assim como expressões faciais, movimentos com cabeça e com as mãos.

Expressão oral: consideramos nesta categoria qualquer emissão oral com ou sem significado. Neste sentido, fazem parte deste grupo: as palavras bem articuladas e as ininteligíveis, frases, entonações, sorriso, risadas, choro.

Expressão gestual e oral: foram consideradas as situações em que os sujeitos utilizaram gestos e emissões orais simultaneamente.

Expressões não diferenciadas: foram consideradas as situações em que a mãe descreve situações de comunicação, mas não deixa claro se o sujeito utilizou gesto, fala ou gesto e fala, simultaneamente.

Na subcategoria *gestos*, pode-se observar duas outras subcategorias: *gesto como gesto* e *gesto como fala*, somente para o sujeito B. Na primeira subcategoria, estão as situações em que a mãe descreve os comportamentos comunicativos gestuais, enquanto que, na segunda subcategoria, a mãe descreve as situações comunicativas gestuais utilizando o termo *fala*. Essa situação apenas ficou evidente no momento das entrevistas, quando a pesquisadora discutiu as informações registradas no diário e solicitou que a mãe explicasse melhor a situação. A Figura 2 apresenta um exemplo do tipo de intervenção para complementar a coleta e a descrição realizada pela família.

Mãe	Interferências	Mãe
[...] às vezes, chega em casa contando do ônibus também. Às vezes, ele fala alguma coisa que vê de diferente, né? Vamos supor que o seu J. (motorista do ônibus) breca. Ele chega em casa falando.	Quando a senhora fala que ele chega em casa falando é porque ele tenta falar mesmo?	Não, quer dizer, põe a mão na gente, né? não fala nada, sabe? Depois faz assim o seu J., só que não fala seu J., faz o gesto.

Figura 2 - Situações comunicativas exemplificadas pela mãe do sujeito B após interferência da pesquisadora.

Nessa ocasião, fica evidente a aceitação da família ao uso dos diferentes gestos do sujeito B nas situações interacionais. Neste sentido, não há percepção da modalidade comunicativa utilizada pelo sujeito, mas o significado conseguido pelo mesmo no momento de um diálogo. Vygotsky (1993) aponta para este tipo de relação em que, mesmo sem acesso a uma língua estruturada, a criança surda encontra alguma forma de comunicar-se, desenvolvendo uma forma rudimentar de linguagem, pois convive socialmente. O papel da família nesta ocasião assemelha-se ao levantado por Carvalho (1993), de aceitação da deficiência do sujeito de modo a lidar com ela da melhor maneira possível para o círculo familiar e para com as pessoas que também convivem com o sujeito.

Na Figura 3, são apresentados alguns dos exemplos citados pela mãe acerca das situações de comunicação do sujeito A, dentro de casa.

Situações dentro de casa	Expressão gestual	[...] <i>A rede ele não fala, só mostra.</i> [...] <i>balança a cabeça que sim.</i>
	Expressão gestual+oral	[...] <i>Ele olha assim e fica rindo.</i>
	Expressão oral	[...] <i>"letchê"; "pão"; "bebê", "vó", "ombus"</i>

Figura 3 - Categorias expressivas do sujeito A, descritas pela mãe, em situações familiares dentro de casa.

Não foram observadas a subcategoria *expressões não-diferenciadas* e a subcategoria *gesto como fala*. Como já foi mencionado, somente ocorreram no relato das situações do sujeito B.

Em relação às situações expressivas do sujeito A, categoria *fora de casa*, a mãe relatou somente três situações, como: *fala boa tarde para as pessoas; [...] ela fala assim: 'bem'; aí ele, 'tudo bem', fala daquele jeito*. Convém ressaltar que a mãe relata os exemplos de fala sem erros articulatórios. Boone & Plante (1994) e Miller (2002) discutem as dificuldades motoras no aluno com paralisia cerebral no momento da expressão verbal, semelhantes às descrições do sujeito A.

A baixa frequência de exemplos de situações expressivas fora de casa pode ser interpretada como situações concretas vivenciadas pelo Sujeito A, ou seja, os relatos indicam que o sujeito A não saía de casa para, por exemplos, passeios. Neste caso, é importante ressaltar que além da patologia em si, não podemos esquecer da importância da relação do sujeito com o seu meio, ou seja, como as pessoas do seu grupo social podem favorecer ou não a interação dos indivíduos com suas diversidades (VYGOTSKY, 1993).

A seguir, apresentaremos as porcentagens das subcategorias encontradas para o sujeito A, nas situações comunicativas dentro de casa.

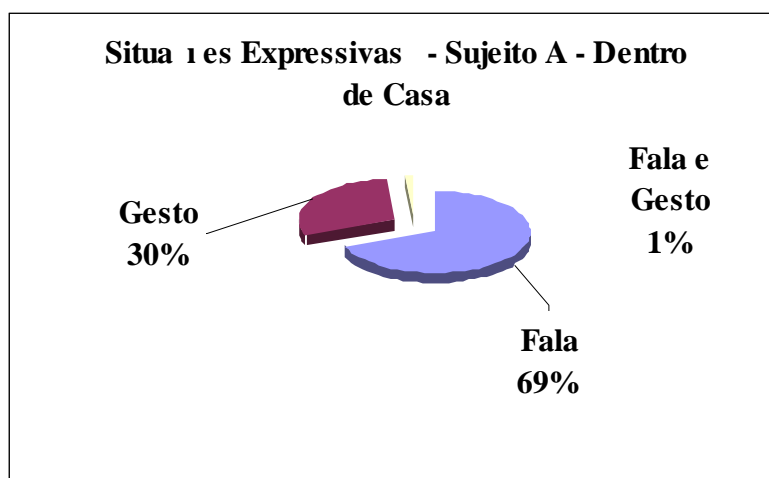


Figura 4 - Porcentagem das situações expressivas do sujeito A, dentro de casa.

Como demonstra a Figura 4, a maior porcentagem está relacionada com a comunicação oral, embora os exemplos citados pela mãe nos demonstrem que se tratam de situações orais restritas, que não são suficientes para garantir uma comunicação efetiva. Os relatos indicam que o sujeito A apresenta manifestações comunicativas como sorrisos, finais de palavras e palavras com dificuldade articulatória. Manzini (1999) aponta os comportamentos não-verbais expressos pela emoção, o sorrir, por exemplo, como complementos da interação verbal, principalmente não casos em que esta se encontra deficitária em função de algum acometimento.

Quanto ao uso dos gestos, apesar de a Figura 1 demonstrar que houve 30% de sua utilização, esses gestos são, na sua maioria, gestos indicativos e balanceios de cabeça. Houve somente uma situação em que foi relatado o uso do olhar e riso simultaneamente. Baseado nos relatos, podemos interpretar que a família parece não favorecer a utilização de outros gestos que poderiam colaborar para uma maior efetividade da comunicação com outros interlocutores, como relatam os autores Knapp & Hall (1999).

Segundo Knapp & Hall (1999) e Ekman & Friesen (1969), a comunicação não-verbal refere-se a todos os eventos comunicativos que transcendem as palavras escritas ou faladas, no sentido de serem um *continuum* a elas. Como exemplos, os autores apontam os gestos, dividindo-os em duas categorias: os gestos independentes da fala e os gestos relacionados à fala. Os gestos não ligados à fala teriam tradução verbal ou relação direta ao léxico, na forma de uma locução ou de uma ou duas palavras. No caso particular do Sujeito A, podemos interpretar que os gestos relacionados à fala, que se enquadrariam, ainda que em pouca quantidade, no repertório do sujeito A, estão ligados diretamente à fala ou a acompanham, servindo para ilustrar o que está sendo dito verbalmente.

Na Figura 5, são exemplificadas as categorias comunicativas do sujeito B.

Comunicação gestual	Gesto como gesto	[...] porque ele pegava a roupa, punha ela no jeitinho, fazia sinal, né? que queria ir para a escola.
	Gesto como fala	[...] que ele fala que vai um pouquinho na casa da tia..." (utiliza gestos) [...] aí quando ele chegou de lá, primeira coisa mostrou o peixe que ele pegou, ele diz que pegou o peixe maior. (por meio de gestos)
Comunicação gestual + oral		[...] na televisão, nossa mais ele grita o pai dele, mais grita o pai dele mostrando o peixe, ele fica todo entusiasmado.
Comunicação oral		[...] fala " cai" para pai, " cainho" para C., e" uia" para W." "...não ele fala "não".
Expressões não diferenciadas		[...] aí ele olhou para mim e falou que queria igual. [...] encontrou o pai na sala e foi falando para o pai ir pescar. [...] chegou já de noite dizendo que trabalhou bastante.

Figura 5 - Exemplos das situações comunicativas do sujeito B.

Na Figura 6, estão representadas as freqüências das categorias comunicativas do sujeito B.

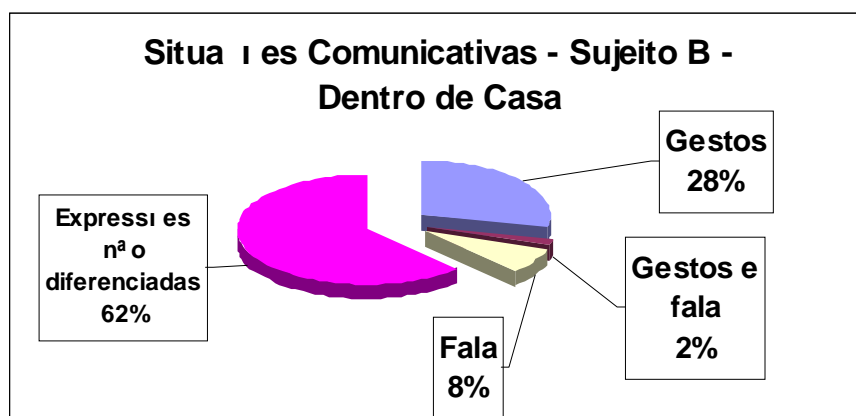


Figura 6 - Freqüência das categorias comunicativas do sujeito B, dentro de casa.

Podemos observar que a maior freqüência foi encontrada na categoria *expressões não-diferenciadas*. A mãe relata as situações comunicativas do sujeito B nas diferentes situações da rotina de casa como se o indivíduo utilizasse a fala. Como não houve a interferência da pesquisadora para que a mãe retomasse a modalidade

de comunicação utilizada pelo aluno e a explicasse de maneira melhor, estas situações não foram incluídas na categoria *gesto*, que é, em seguida, a categoria mais utilizada pelo aluno. Estes exemplos foram inseridos na categoria *expressões não-diferenciadas*.

Os exemplos de *fala* estão relacionados a pessoas da família, como o pai e o nome dos irmãos. Nas situações familiares, não há relato de risadas como recurso de comunicação.

Boone & Plante (1994), Launay (1989) e Van Riper & Emerick (1997) descrevem a família como importante meio norteador da comunicação de seu filho, de modo a interpreta-la, significa-la, promover sua continuidade, independente da forma de comunicação, verbal ou não-verbal. O sujeito em questão mostra-se com intenções para se comunicar, o que deve ser aproveitado ao máximo pela própria família, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento global de seu filho (MARCHEZI, 1973; BUSCAGLIA, 1993).

Abaixo, a Figura 7 apresenta as porcentagens dos relatos das situações comunicativas do sujeito B, fora de casa.



Figura 7 - Frequência das categorias comunicativas do sujeito B, fora de casa.

Nos relatos das situações *fora de casa* a categoria de maior frequência foi a *gestual*. Foi possível perceber a mãe, no momento de descrever as situações fora de casa, tentar explicar de forma mais detalhada as formas comunicativas do sujeito. Além disso, houve maior intervenção da pesquisadora para que a mãe as explicasse. Este fato vem ao encontro de a possibilidade de que, nas situações comunicativas utilizadas dentro de casa, os exemplos de situações comunicativas *não-diferenciadas* poderiam estar fazendo parte da categoria *gestual*.

Os relatos sobre a modalidade *gesto e fala* apresentaram baixa frequência, o que poderia ser interpretado e justificado pelos comprometimentos mental e auditivo

do aluno que dificultariam tal associação. Autores como Van Riper & Emerick (1997) e Russo & Santos (1994) discutem alguns requisitos para o desenvolvimento da linguagem, tais como a integridade do sistema auditivo tanto ao nível periférico quanto central, e o desenvolvimento e a capacidade intelectual – cognitiva preservada e funcional. Segundo eles, para adquirir a linguagem oral é necessária uma capacidade mental para utilizar símbolos, representá-los, significá-los, simbolizá-los. É por possuir grande habilidade de distinguir sons, juntamente com a capacidade de simbolizá-los que a espécie humana desenvolve a linguagem falada.

Assim, pelas frequências demonstradas, é possível interpretar que o sujeito B, independente do meio em que está (dentro ou fora de casa), utiliza predominantemente a modalidade gestual como principal recurso de comunicação.

Como discute Hage (1997), a avaliação das situações interacionais é de importância fundamental para propostas de intervenção. A importância de o profissional estar atento aos recursos comunicativos já utilizados pelos indivíduos com severos distúrbios da comunicação oral se faz em diferentes situações, com diferentes interlocutores, principalmente nas situações familiares (DELIBERATO & MANZINI, 1997).

3.2 RESULTADOS OBTIDO POR MEIO DO DIÁRIO

Após a leitura e a seleção das unidades significativas do diário foi possível estabelecer, por meio da descrição das famílias, a rotina dos sujeitos e realizar o levantamento dos vocabulários de cada um.

A frequência da atividade realizada em casa seria um fator importante no momento da seleção do vocabulário inicial a ser trabalhado no processo do recurso comunicativo alternativo selecionado. Segundo Aimard (1986), ao se observar à construção da linguagem, seria preciso levar em conta simultaneamente os fenômenos múltiplos que interferem a cada momento no progresso do indivíduo com o que ele percebe, o que ele produz e o que compreende e, ao mesmo tempo, descrever os progressos facilmente apreciáveis e os mecanismos que subentendem as aquisições. Em adição ao que o autor levanta, estaria o ambiente em que o sujeito está inserido, com já foi discutido anteriormente segundo Ruesch & Kess (1956 apud KNAPP & HALL, 1999), Van Riper & Emerick (1997) e Knapp & Hall (1999).

Ainda neste contexto, as situações mais espontâneas poderiam contribuir para a reflexão e seleção do vocabulário a ser utilizado com os sujeitos, como demonstram as propostas de avaliação de linguagem baseadas na teoria interacionista, ou seja, por meio do processo de construção do conhecimento do sujeito nas situações dialógicas com diferentes parceiros comunicativos (PALLADINO, 1986).

A seguir estão exemplificadas as atividades registradas pela mãe do sujeito A.

Tabela 1- Rotina das atividades registradas pela mãe do sujeito A.

Tipos	Freqüência
Dormir	5
Nº o dormir a noite	4
Visita na casa de parentes	3
Convulsões	2
Assistir televisªo	2
Tomar banho	2
Ouvir música	1
Escovar os dentes	1

Nas descrições realizadas pela família a respeito do sujeito A foi possível observar, também, situações de comunicação como as exemplificadas abaixo:

Comunicação oral	[...] <i>Cumprimentou a vizinha.</i> [...] <i>Falou nada... não.</i>
Comunicação gestual	[...] <i>Mostrou o álbum de fotos e a pasta com os trabalhos da escola para os padrinhos.</i>

Figura 8 - Situações comunicativas do sujeito A registradas no diário.

Na rotina do sujeito A percebemos que os temas *dormir e não dormir* são os mais freqüentes. O aluno apresenta quadros convulsivos e a mãe manifestou que tem como uma das principais preocupações a disciplina para dormir, tanto a respeito do horário, quanto do local utilizado pelo filho para dormir. Para Miller (2002), a epilepsia é um componente bastante comum do aluno com paralisia cerebral e acrescenta que estes episódios convulsivos seriam, também, responsáveis por comprometer ainda mais o comportamento cognitivo e comunicativo do sujeito.

As atividades descritas nos sugerem poucas possibilidades do aluno ter situações de trocas comunicativas. Nas três descrições de passeios ocorridas, a família observa os comportamentos de birra apresentados pelo sujeito e não dá importância destes encontros como fator de estimulação. Como já discutimos, a família é norteadora para o desenvolvimento da linguagem e conseqüente eficácia comunicativa de seu filho (BOONE & PLANTE, 1994; LAUNAY, 1989; VAN RIPER & EMERICK, 1997).

As atividades relatadas pelas mães dos alunos foram classificadas em *atividades sociais, atividades básicas e atividades acadêmicas*. Somente a mãe do aluno B registrou a categoria *atividades acadêmicas*, como será relatado adiante.

A seguir, são apresentadas as freqüências dos tipos de rotinas descritas pela família do aluno A.

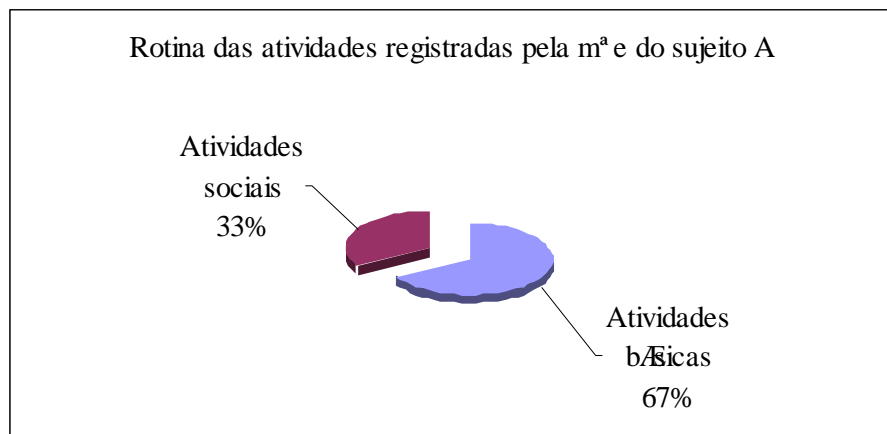


Figura 9- Freqüências das categorias das rotinas descritas pela mãe do aluno A.

Consideramos atividades sociais: *ouvir música, ir à casa de parentes, assistir TV* e, como atividades básicas *trocar de roupa, escovar os dentes e dormir*. Como a Tabela 1 demonstra, a atividade básica mais freqüente foi *dormir*. Este fato se deve, provavelmente, aos medicamentos ingeridos e às convulsões apresentadas pelo aluno.

Nas descrições da mãe, não há registros quanto às atividades acadêmicas, como ocorre no aluno B, uma vez já mencionado e que será mostrado adiante.

Além da rotina dos sujeitos e situações comunicativas utilizadas por eles, são apresentadas, na Tabela 2, as palavras relacionadas às situações descritas, que foram classificadas em substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e outros. Foram consideradas as preposições e as conjunções como categoria *outros*.

Tabela 2 - Número absoluto das categorias gramaticais e vocabulário do sujeito A, obtido por meio do diário.

Categorias	Substantivos	Substantivos	Substantivos	Verbos
		que indicam estado	que indicam lugar	que indicam
Vocabulário	Televisão, nibus, filme, música, rede, chocolate, almoço, lanche, refrigerante, toalha, lousa, caderno, batata, dinheiro, banho, dentes, bolacha, cabeleireiro, ovo de páscoa, leite, melão, barba, Álbum de fotos, pasta.	Dor, calor	Casa, bosque, chafariz, rua, quarto, sala.	Nadar, dormir, Balançar
Total	24	2	6	3

Na Figura 10, estão as porcentagens das categorias do vocabulário levantado por meio dos registros da família do sujeito A.

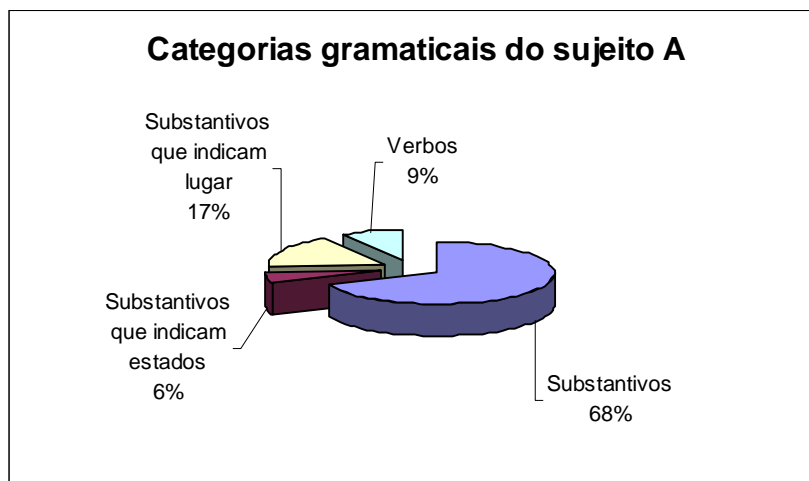


Figura 10 – Categorias gramaticais do sujeito A, descritas no diário.

Podemos observar que os substantivos foram as palavras mais referenciadas e que os verbos foram as palavras menos referenciadas. Manzini & Deliberato (2000), na identificação de figuras em tabuleiro de comunicação utilizado por um aluno com paralisia cerebral, constataram que a categoria dos verbos foi a de maior dificuldade para aquele usuário. No presente estudo, os verbos poderiam indicar uma capacidade maior de abstração da realidade, o que poderia ser justificado pelo comportamento verbal deficiente do aluno devido ao comprometimento cognitivo.

Podemos interpretar que, os substantivos, classe representada pela maior frequência, poderiam estar sendo utilizados devido a maior iconicidade com a realidade, com o concreto. Eles poderiam estar sendo utilizados também como termos únicos na sentença do sujeito. De acordo com Van Riper e Emerick (1997), os substantivos seriam classificados como palavras-frase ou holófrase, ou seja, o sujeito estaria comunicando o que desejaria com apenas uma palavra.

Quanto aos substantivos indicando lugar, observamos que *bosque*, *chácara* e *rua* foram situações trabalhadas pela escola, como a própria mãe nos relatou, e as palavras *quarto* e *sala* são os dois cômodos da casa que o sujeito mais utiliza, principalmente para dormir. Podemos justificar a frequência dos substantivos indicando lugar por meio do ambiente em que o sujeito está inserido, o que ele vivencia e quais palavras são requeridas em tal ocasião, como indicado pelos autores Van Riper & Emerick (1997), Knapp & Hall (1999).

A seguir, são apresentadas as atividades registradas pela mãe que foram realizadas pelo sujeito B.

Tabela 3 - Rotina das atividades registradas pela mãe do sujeito B.

Tipos	Frequência
Levantar	100
Escovar os dentes	84
Lavar o rosto	82
Tomar banho	67
Ir à escola	40
Assistir televisão	33
Ir à casa da tia	30
Trabalhar com o pai	23
Ir à casa da avó	21
Ir pescar	13
Ir à missa	10
Ficar na calçada	9
Trocar de roupa	6
Trabalhar no quintal	6
Jogar videogame	4
Outras	10

Na classe *outras*, foram consideradas as atividades registradas somente uma vez, como *lavar louça, ir ao carro do tio, ir ao supermercado*, entre outras. Podemos observar que a mãe do sujeito B conseguiu registrar um número maior de atividades e estabelecer, com isto, uma rotina de atividade que o aluno realizava em casa.

A Tabela 3, nos informa que o sujeito B realizava atividades em diferentes contextos, como *ir trabalhar com o pai, ir pescar, ir à missa*.

A realização de atividades em diferentes contextos propicia uma maior necessidade de comunicação por parte do sujeito nestes lugares. Knapp & Hall (1999) discutiram os efeitos do ambiente e dos diferentes parceiros comunicativos necessários no momento da interação humana, de maneira a influenciar o que fazemos e o que falamos.

A seguir, apresentaremos as situações comunicativas descritas no diário. Convém ressaltar que essas descrições foram mais bem esclarecidas no momento das entrevistas, como já foi discutido.

Expressão gestual	[...] Disse (mãe) para A. que não tinha aula e ele fez sinal que tinha. [...] Chegou da pescaria, colocou a mão na cabeça dizendo que estava dif cil.
Expressões não diferenciadas	[...] Chegou falando que pegou peixes. [...] Disse que trabalhou muito.

Figura 11 - Vocabulário do sujeito B, obtido por meio do diário.

Na Figura 12, apresentamos as rotinas das atividades registradas pela mãe do sujeito B.

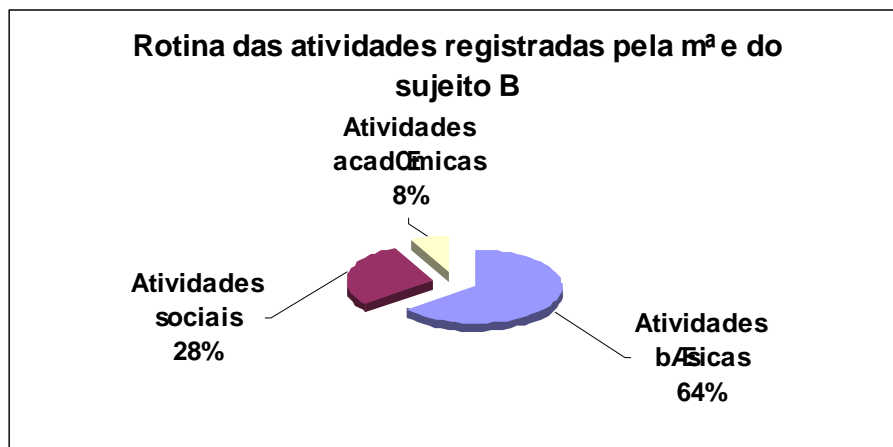


Figura 12 - Frequências das atividades registradas pela mãe do aluno B por meio do diário.

Nas atividades sociais, podemos observar, comparando com a rotina de atividades, que o aluno B parece estar exposto a maior variedade de opções de passeios em relação ao aluno A, embora a frequência desta categoria seja menor para o aluno B. A frequência maior foi nas atividades básicas, como também foi encontrado nos resultados do aluno A. Porém, cabe salientar que os registros do diário informam sobre a presença de atividades escolares para o aluno B.

Na Tabela 4, são apresentados os registros da identificação do vocabulário do aluno B, por meio das descrições do diário.

Tabela 4 - Vocabulário do sujeito B, obtido por meio do diário.

Categorias gramaticais	Substantivos	Substantivos que indicam lugares	Substantivos que indicam estado	Verbos
Vocabulário	Missa, rosto, banho, parentes, roupa, tia, avó, televisão, ovo de páscoa, varas, peixe, relógio, morte, verdura, caixão, mala, vídeo game, basquete, teclado, muro, dor, gripe, água, sono, dente, salgado, bolacha, manteiga, mesa, café, calçada, refrigerante, pão, bola, computador, caderno, vela, batata, mandioca, revista, caneta, carro, cola, ônibus, toalha, suco, pimenta, grama, comida, médico, lousa, aparelho de barbear, lanche, frutas, enxada, sofá, cavalete, bebedouro de água, presentes, flores, óculos de sol, tijolo, carro, cobra, sacola, caixa, bandeira, mãos, foto, terra, música, máquina fotográfica, pasta, professora, irmãos,	casa, sala, escola, festa, quintal, ir ao churrasco, igreja, velório, cozinha, bosque, parque, banheiro, chácara, ir ao aniversário, festa junina, campo de futebol, rua, igreja, piscina.	Doente, cansado, Medo.	levantar, lavar, trocar, dançar, pescar, viajar, trabalhar, comer, limpar, beber, jogar, pular, escrever, brincar, cortar, passear, deitar, mostrar, almoçar, dormir, nadar, pegar.
Total	76	19	3	22

Na Figura 13, apresentamos as categorias gramaticais do sujeito B.

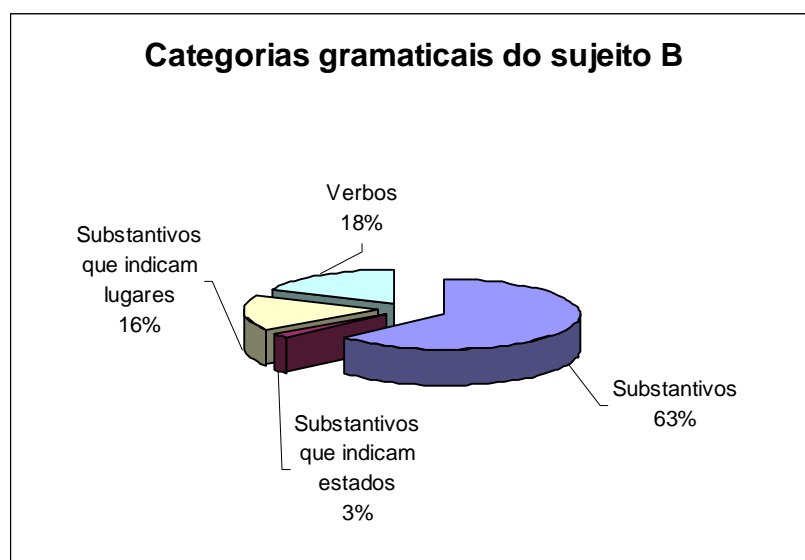


Figura 13 – Categorias gramaticais do sujeito B, descritas no diário.

Notamos que os substantivos foram a categoria de significados de palavras mais freqüentes, seguidas pela de verbos. Já discutimos a utilização dos substantivos e verbos anteriormente, com base em Van Riper & Emerick (1997) e Manzini & Deliberato (2000). Provavelmente, em função das diferentes atividades realizadas pelo sujeito B, houve maior freqüência da categoria *verbos* em relação ao sujeito A, mais uma vez ressaltamos a importância do ambiente para requerer a necessidade de comunicação (KNAPP & HALL, 1999). Os substantivos que indicavam de lugar parecem estar relacionados, não só, às atividades realizadas pela escola, como ocorreu no sujeito A, mas também pelas situações vivenciadas com seus familiares.

CONCLUSÕES

O sistema de coleta adotado, por meio da entrevista orientada com a presença das anotações do diário e com as próprias anotações do diário, foi efetivo para proporcionar um quadro lógico de referência sobre os sujeitos A e B.

As informações familiares foram significativas para o estabelecimento da rotina dos alunos e, com isto, estabelecer o vocabulário necessário para iniciar a seleção e implementação do recurso comunicativo suplementar.

Por meio da descrição das famílias foi possível estabelecer um quadro sobre três tipos de atividades: 1) atividades básicas; 2) atividades sociais e 3) atividades acadêmicas. Situações que seriam difíceis de o pesquisador estar presente para uma observação.

Por meio do sistema de coleta também foi possível uma indicação precisa sobre a identificação de substantivos em ambos os sujeitos. Tais informações são importantíssimas para a implementação de um sistema de comunicação alternativa funcional em ambiente natural.

Nos contatos quinzenais, foi possível identificar, por meio das descrições, rotinas das famílias dos sujeitos. Assim foi possível interpretar que a família do sujeito A parecia proporcionar poucas situações vivenciadas fora de casa e que isso não ocorria com a família do sujeito B, quando relatou atividades como ir pescar, ir à missa e visitas às casas da avó e tia.

Quanto ao uso de comunicação alternativa, também foi possível interpretar que a família do sujeito A: 1) pareceria não incentivar o uso da comunicação não-verbal; 2) a modalidade oral, durante a comunicação da rotina das situações familiares, parece ser a mais utilizada. Já para a família do sujeito B, foi possível interpretar que: 1) essa família percebe a utilização de gestos como um recurso substituto à fala e que 2) o sujeito B parecer utilizar a modalidade gestual para a comunicação durante a rotina das atividades familiares.

Como mencionado no texto, as interferências do pesquisador nos encontros quinzenais, por meio do diálogo orientado pelo diário, possibilitou uma melhor classificação do repertório comunicativo dos filhos. Muitas vezes, os pais apresentavam que *os filhos falavam*, mas o meio para isso era o gesto e não a fala.

Essas nuances da apreensão dos significados por parte dos pais foram reinterpretadas em vários momentos dos encontros com os pais. Assim, o procedimento adotado foi importante para *lapidar* a descrição dos comportamentos comunicativos dos dois sujeitos que participavam do Projeto de Comunicação Alternativa.

Por fim, foi possível vislumbrar que as anotações do diário foram fundamentais para a identificação do vocabulário dos filhos, bem como para a compreensão dos acontecimentos cotidianos que ocorriam no interior da família ou em situação sociais fora do lar. Tal procedimento pode ser vislumbrado como observações em situações naturais nas quais os pais seriam os observadores. Os registros dessas observações eram anotados no diário. Apesar de a literatura da área de psicologia do desenvolvimento ter abandonado esse procedimento de coleta de dados por meio de diários com pais, conforme salienta Dessen & Borges (1998), o resgate de procedimentos clássicos pode ainda se mostrar importante nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. *A linguagem da criança*. Trad. Francisco Vidal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BOONE, D. R.; PLANTE, E. *Comunicação humana e seus distúrbios*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- CARVALHO, R.E. Família, Escola e Comunidade: alicerces da Educação Especial. *Mensagem da APAE*, p. 29-36, 1993.
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Comunicação Alternativa: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System (P.C.S.). *Boletim do C.O.E.*, Marília, n. 2, p. 29-39, 1997.
- DELIBERATO, D. ; MANZINI, E.J. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E.J. *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000, p. 35-45.
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; SAMESHIMA, F.S. Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A ; TANAKA, E. D. O. *Avaliação*. Londrina: Eduel, 2003. p.129-140.
- DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. IN: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.31-50.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98, 1969.
- HAGE, S. R. V. *Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos*. Bauru: Edusc, 1997.

- HETZRONI, O. E.; LANDAU, O.; BEN-ZVI, A. Partnership with families: communication intervention in a preschool for toddlers with developmental disabilities. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNACIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 9, 2000, Washington. *Proceedings of ISSAC ...* Washington: ISAAC, 2000.
- KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN Editora, 1999,
- LAUNAY, E. B. M. *Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância*. 2. ed. São Paulo: Roca, 1986.
- LÚRIA, .A. R. *Language and cognition*. New York: John Wiley and Sons. 1982.
- MANZINI, E. J. *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: identificação através do estudo de interações verbais*. 1995, 123f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- MANZINI, E. J. Formas de raciocínio utilizadas por alunos de classes especiais para deficientes mentais: uma análise através do estudo das interações verbais *Boletim do COE*, Marília, n. 3, p. 1-19, 1998.
- MANZINI, E. J. Recursos Pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*. n. 84 . v. 36, p. 17-21, 1999.
- MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001. p. 55-87.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003.
- MANZINI, E.J., DELIBERATO, D. Comunicação alternativa - aumentativa. *Coleção Prata da Casa*, São Luis, v. 6, p. 95-103, 1999.
- MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. Avaliação da aprendizagem de símbolos em tabuleiro de comunicação alternativa. In: MANZINI, E.J. (Org.) *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000. p. 47-55.
- MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa*. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 54p. il.
- MARCHEZI, S.R.S.B. *Criança e família: o problema do retardamento mental*. Tese de Doutorado. Araraquara: Unesp, 1973.
- MILLER, G. Paralisias cerebrais: uma visão geral. In: MILLER, G. & CLARK, G.D. (Org.). *Paralisias Cerebrais: causas, conseqüências e conduta*. Barueri: Manole, 2002.
- NORRIS, L.; ROTHSCHILD, N. Orientação para pais, profissionais e outros membros da equipe. In: ENCONTRO SOBRE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E/OU ALTERNATIVA, 1, 2001. São Paulo. *Material de apoio...* São Paulo: Memnon, 2001.
- PALLADINO, R. R. R. Reflexões sobre a investigação de linguagem em crianças pequenas. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 1, n. 1, p. 1- 11, 1986.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. D. & GUARDA, N. S.

PARRETET, H. P.; ANGELO, D. H. Augmentative and alternative communication impact on families: trends and future directions. *The Journal of Special Education*, v 31, p. 77-98, 1997.

REICHLE, J. Communication intervention with persons who have severe disabilities. *The Journal of Special Education*, v. 31, 110-134, 1997.

RUSSO, I.C.P.; SANTOS, T.M.M. *Audiologia Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TETZCHNER, S. V.; MARTISEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Portugal: Porto editora, 2000.

TUNES, E. Considerações a respeito dos relatos verbais como fonte de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 10, n.1, p. 1-10, 1984.

VAN RIPER, C.; EMERICK, L. *Correção da Linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiolgia*. Trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997, 445p.

VYGOTSKY, L.V. *Pensamento e Linguagem* Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em 13/10/2003

Reformulado em 22/08/04

Aprovado em 20/09/2004