

Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: as experimentações de Luísa

Augmentative and alternative communication and school inclusion: Luísa's experimentations

Jeruza Santos Nobre*
Sheyla Werner Freitas**
Cláudia Rodrigues de Freitas***

Resumo

O presente artigo busca analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo como apoio o pesquisar-COM como estratégia metodológica da análise do caso colocado em discussão. A articulação entre as narrativas evidencia a potência do percurso escolhido pela professora com seus alunos. Além de pesquisadores da área da CAA para a fundamentação teórica, oferecem-se pistas da perspectiva da inclusão. A partir da análise, é possível identificar o quanto a CAA se coloca de forma favorável à comunicação entre a criança em foco e os seus colegas, assim como junto à professora, qualificando a inclusão escolar. O uso da CAA desencadeado pela professora oferece mediação nos processos de autonomia da criança. Destacamos, ainda, a importância do papel da professora nos processos inclusivos, tornando possível transpor as barreiras iniciais de comunicação para a efetivação de aprendizagens.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa e Aumentativa. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

Abstract

This paper aims to analyze the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) from an experience with a child in Kindergarten. It is a qualitative study, supported by pesquisar-COM as a methodological strategy of the analysis of the case put under discussion in which articulation between narratives shows the power of the strategy chosen by the teacher with their students. In addition to researchers in the area of AAC for the theoretical foundation, clues are offered from the perspective of inclusion. From the analysis, it is possible to identify how much AAC favors communication between the child in focus and their peers, as well as with the teacher, which qualifies school inclusion. The use of AAC triggered by the teacher offers mediation in the autonomy processes of the child. We also highlight the importance of the teacher's role in inclusive processes, making it possible to overcome the initial communication barriers for learning.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Assistive Technology. Inclusive education.

* Mestra e Doutoranda em Educação PPGEDU na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil; Bolsista CNPq; Professora no município de Gravataí – RS, Brasil; E-mail: jeruzanobre76@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora no Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Brasil; E-mail: sheylawerner@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora na Faculdade de Educação da UFRGS e no PPGEdu/UFRGS; E-mail: freitascrd@gmail.com

Primeiras palavras, primeira conversa

Você gosta de conversar? Desculpe, vamos reformular a pergunta: você gosta de se comunicar? Como você faz isso? Que sentidos do corpo você utiliza? Parecem perguntas simples, mas sabemos que há uma diversidade de respostas ao trazermos essas questões ao contexto inclusivo.

Sempre que se discute inclusão escolar, escutamos as questões referentes aos seus desafios, os quais acabam – em nossa experiência – restringindo-se aos sujeitos: aquele que não fala, que não olha, que não escuta, que não para, que não anda... *que não, que não e que não*. Entendemos, a partir de Glat, que a “inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências” (2018, p. 9). Uma das premissas de um planejamento pedagógico, em especial para a Educação Infantil, é que esse seja produzido a partir dos conhecimentos e das experiências dos alunos. Certo?! Então, porque ainda escutamos tanto “*o que vou fazer com essa criança que não...?*” As perguntas as quais podem provocar uma ampliação de ideias seriam: “o que essa criança faz? O que ela já sabe?” O que precisa para se comunicar e aprender? Com quem aprende? Perguntas iniciais que nos fazem pensar em nosso interlocutor e perspetivar ações inteiramente pedagógicas e, conseqüentemente, dentro das normativas atuais acerca da inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

‘Profe, a Luísa ¹ está falando!!’ Disse Carolina, de 4 anos, encantada com o tablet da colega em que, ao clicar, uma voz anunciava: “Quero pracinha!” Todos da sala vieram “ouvir” Luísa comunicar-se com ela! Naquele dia, a rodinha tratou de retomar com a turma os diferentes jeitos de se comunicar. E, digo a vocês, achei que eu iria ensinar algo, mas na verdade fui eu que aprendi. (Notas do diário de campo de uma das autoras)

Independentemente da condição de Luísa, o momento vivenciado e relatado por uma de nós, na condição de professora interlocutora de Luísa, chama nossa atenção em três pontos fundantes: o uso e as possibilidades da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); a potência de uma educação na perspectiva inclusiva e do aprender junto; e a importância da professora na articulação com outros profissionais na tessitura da proposta pedagógica.

Este artigo objetiva analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Além disso, busca aproximar-se da realidade escolar, oferecendo ao leitor trechos da vivência de uma professora que conheceu a CAA a partir da necessidade de comunicação com sua aluna. Não se trata de analisar os trechos, mas de evidenciar uma experiência comum com relatos vívidos da experiência de um cotidiano escolar que se faz inclusivo.

Antes de conhecer Luísa pessoalmente, recebi seu laudo anexado à frente de uma entrevista realizada com a mãe na matrícula da escola. Óbvio que corri para a internet para entender “que” criança era aquela. Mas, como acontece na maioria dessas buscas rasas e a partir de

¹ Todos os nomes são fictícios.

diagnósticos, minha busca levou a uma criança incapaz, uma criança de existência impossível, uma criança que não existe. Ainda mais forte ficava a pergunta: Quem é Luísa? Voltei às anotações, olhei na entrevista e bem embaixo dizia: ‘a mãe diz que ela gosta de massinha de modelar’. Bom, essa criança existe!

Chegou o primeiro dia de aula e quem chegou na sala não foi Luísa, foi sua mãe. Onde estava esta criança? Será que ela não existia? A mãe parecia apreensiva, olhava ao redor da sala como quem nunca tivesse visto uma. Mais uma vez ela me disse o nome difícil que estava escrito no laudo. Eu fingi que entendia do que se tratava, mas, em meu pensar, aquela criança não era possível. Rapidamente, falei da massinha! A mãe sorriu, eu sorri.

A primeira semana com a turma foi como qualquer primeira semana em uma escola: uma loucura. E, em se tratando de educação infantil, uma loucura reunida com adaptação, choro, doces e, claro, muita massinha de modelar. Toda criança ama, não era exclusividade de Luísa. E mais: Luísa também chorava, também corria, também brincava, também queria a mãe, também amava doces. Luísa sorria. Ela era sim uma criança possível! Ela era uma criança. (Notas do diário de campo de uma das autoras)

As crianças são possíveis. E o relato evidencia uma aflição e uma calmaria recorrentes no cotidiano escolar, muitas vezes acompanhadas da dúvida “eu não sei o que vou fazer com essa criança!”. O medo e a aflição são comuns ao entrar em uma sala de aula ao iniciar um novo ano escolar. Esses sentimentos se inflam quando os alunos chegam e, junto com eles, chega um rótulo o qual não diz somente “quem é o aluno”, mas pretende dizer ao professor “o que é possível ser feito com esse aluno”. Esse rótulo que vem em forma de diagnóstico transita nos espaços escolares e, muitas vezes, invade a ação pedagógica como uma forma de fuga para o frio na barriga sentido pelo professor ao receber uma criança diferente. No entanto, em uma turma com 20 crianças, é possível sabermos, previamente, que todas serão diferentes.

Nesse ponto dos encontros e das tessituras de uma proposta pedagógica acolhedora e inclusiva, indica-se a necessidade de a professora conhecer as formas de comunicação utilizadas pela família com Luísa e estabelecer interlocução com a equipe que dava esse lastro à família e à menina. Entender bem de perto sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa se mostrava urgente e os laços de encontro foram se estabelecendo. Luísa estava ali, junto de seus colegas, possuindo os mesmos direitos e sendo diferente. Afinal, crianças não são iguais umas às outras!

Caminhos metodológicos

O estudo em pauta toma por referência o relato de uma criança matriculada na Educação Infantil em uma escola da rede privada em uma cidade da grande Porto Alegre – RS, de sua família, além das interlocuções organizadas pela escola e pela professora para sua inclusão e a aprendizagem no espaço escolar nos desencadeiam afeto. Com a narrativa das experiências de Luísa, a possibilidade de tessituras potentes se faz necessária e se renova a cada caso. Isso dispara a pesquisa, pois esse relato mostra ser “possível povoar o mundo com outras histórias, outros modos de tecer as relações e as diferenças.” (MORAES, 2012, p. 133).

Compreendendo, assim, que uma das formas de pesquisa acadêmica está em “narrar, contar as histórias nas quais a pesquisa foi feita, histórias parciais, feitas no e do encontro com os outros” (SILVA et al., 2017, p. 178). Histórias essas que tornam possível o diálogo do fazer prático com a pesquisa, apresentando aqui um percurso semelhante ao de um estudo de caso (MINAYO, 2000), mas como disparador para a análise, não como sustentação dela. Igualmente, mostram indícios do olhar atento e propositivo oferecido pela escola através de adequações dos dispositivos pedagógicos para o coletivo de alunos.

A partir do relato que dispara a pesquisa, buscamos a tessitura teórica e analítica na intenção de dar contorno ao objetivo de analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Como segundo passo, passamos à busca teórica.

As plataformas e os bancos de dados escolhidos, inicialmente, foram a *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* e o banco de teses e dissertações Capes, utilizando os descritores: Comunicação alternativa, comunicação aumentativa e alternativa e comunicação complementar e alternativa. Na consulta a artigos, fizemos outras pesquisas, ou seja, realizamos, também, a busca das referências citadas nos primeiros artigos, assim como nas referências dos artigos resultantes dessas segundas consultas.

Constituindo-se, dessa maneira, como pesquisa qualitativa, a qual se “propõe a implicação do pesquisador, para posicioná-lo ao lado da experiência e do suposto pesquisado, evitando o perigo das pesquisas tradicionais de saber sobre, apostando no saber com” (BICALHO; ROSSOTI; REISHOFFER, 2016, p. 231). Esses e outros aspectos acerca da CAA serão aprofundados ao longo do artigo. Glat (2018, p. 8) ressalta que, “em inúmeros casos, a inclusão escolar demanda somente mudanças na forma de estruturar o ensino e o manejo de sala de aula [...] podem favorecer a colaboração entre os alunos e facilitar a aprendizagem de todos.” A seguir, destacamos as proposições da professora ao organizar a proposta pedagógica para Luísa e seus colegas.

Estratégias de comunicação entre Luísa, seus colegas e a professora

A narrativa sobre Luísa, o acolher da escola e a inquietude da professora embaralharam-se às vivências de diversas outras professoras que, ao adentrarem um novo ano, recebem os nomes de seus alunos e, junto deles, a frase “esse ano sua turma vai ter um aluno de inclusão”. Além disso, logo chega o arquivo carimbado por um profissional da saúde, informando um código numérico que define quem é o aluno. Mas o que isso diz sobre a criança? Nada! Assim como não dizia sobre Luísa, isto é, seu diagnóstico não dizia que ela amava massinha de modelar ou que ria muito na pracinha. Isso foi descoberto pela professora que se propôs a conhecer a menina.

O trabalho pedagógico se fez intenso e envolvia articulação permanente do fazer da professora com Luísa, sua família, colegas e a equipe técnica de apoio. Comunicar é isso. Envolve os processos de linguagem, do gesto da criança ainda pequena que movimenta a mão pedindo colo, o choro do bebê para expressar sua fome, a fala, a escrita. Existindo um emissor e um receptor e uma mensagem transmitida e compreendida entre ambos, há comunicação,

independentemente do suporte e da forma utilizada e, conforme Passerino e Bez (2015), compreendemos o quanto a comunicação

[...] não pode ser pensada como um processo linear e reduzida ao processo gramatical ou fonético de combinar símbolos arbitrários. Trata-se, pelo contrário, de um processo complexo, que combina as dimensões social, histórica, interativa e intersubjetiva, além da linguística (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 21).

Comunicar algo é um processo complexo que envolve dimensões históricas, sociais, interativas e intersubjetivas além da linguística, como citado anteriormente. Logo, é questionável: como transmitir uma mensagem quando uma dessas dimensões possui uma barreira? Nesse contexto, a comunicação passa a receber outros olhares, e se começa a pensar na disponibilização de diferentes formas que abarquem a maior parte dos sujeitos e que seja útil a todos.

As semanas foram se tranquilizando e fui conhecendo melhor cada um e a todos. Luísa arrumou uma melhor amiga: Carol. Pedro também tinha uma melhor amiga, a Gabi, e por que estou contando isso? Ah, porque era lindo. Também preciso contar que eu e a turma decidimos fotografar vários momentos da nossa rotina, espaços da escola e conversar sobre isso. Juntos, escolhemos o que era importante fotografar. E já na rodinha passamos a usar as imagens da turma. Luísa levou para casa cópia das fotos em miniatura. Foi como ela passou a contar para família sobre o que ela fazia na escola (notas do diário de campo de uma das autoras).

A comunicação que tem seu uso diferente das formas habituais utilizadas por determinados sujeitos é denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), representando uma alternativa às formas conhecidas de comunicação como a fala ou a escrita formal, sem as substituir. No relato, podemos ver uma proposta de atividade comum na educação infantil, ou melhor, uso de imagens dos locais da escola para estabelecer a rotina. No entanto, o que torna essa proposição de fato inclusiva? Ou, conforme Glat (2018, p. 16) também indaga, “o que significa ensinar em uma escola inclusiva?” Na situação oferecida, podemos afirmar que foi justamente a necessidade do uso ou não do recurso. Um jogo pedagógico não é exatamente um recurso inclusivo, porém, se o aprendizado, a comunicação e/ou o desenvolvimento de um aluno acerca de uma determinada proposta só se tornam possíveis por meio desse recurso, passando a ser, naquele contexto, para aquele sujeito, a possibilidade da inclusão.

Mesmo sem um aprofundamento, desde as primeiras semanas, a professora buscou essa alternativa a fim de haver, para todos, a compreensão dessa rotina. As imagens da rotina, as cópias em miniatura passaram a exercer e a operar como Comunicação Aumentativa e Alternativa. Passerino e Bez (2015) afirmam a CAA como área de conhecimento,

[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits nessa área. Existem diversos sistemas de comunicação alternativos que apresentam um

vasto repertório quanto aos elementos representativos, como fotografias, desenhos e pictogramas. Os suportes para esses sistemas podem ser tanto de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais). A importância da CA concentra-se não no suporte midiático adotado, mas em estratégias e técnicas comunicativas que promovam a autonomia dos sujeitos em situações de comunicação. (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 30, 31)

O foco da CAA é o sujeito. Assim, a intenção é proporcionar que ele interaja social e culturalmente, que consiga se expressar e receber mensagens as quais conseguirá entender, interpretar e comunicar. Deliberato (2007) realça que a CAA é uma área da tecnologia assistiva (TA). Conte, Ourique e Basegio (2017), nesse sentido, destacam que a tecnologia assistiva (TA) surge como um esforço social e cultural, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais, garantindo direitos como a liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social. A CAA é uma área de estudos e de serviços da tecnologia assistiva e busca proporcionar ao sujeito novas formas de interação e de autonomia com seu meio social.

À vista disso, a TA é uma área “interdisciplinar de conhecimento na qual desenvolvem-se estudos, serviços, produtos e pesquisas, com a finalidade de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência” (PASSERINO, 2015, p. 190). A CAA é, portanto, uma área da TA que abarca todas as formas de comunicação que possam complementar e/ou suplementar a fala e/ou a escrita, promovendo e garantindo a comunicação do sujeito (DELIBERATO, 2007). Envolve o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos, escrita/reescrita simplificada, dentre outros (PASSERINO, 2015).

No relato da experiência vivenciada, todo esse processo fazia parte, ou seja, os gestos, o olhar, as fotografias e mais: a troca e a interlocução necessárias para além do ambiente escolar.

A mãe relatava na agenda como tinha sido o final de semana. Luísa também trazia fotos para contar pra turma o que ela fazia. As fotos eram repetidas. Aos poucos transformadas em mini desenhos (como diziam as crianças), mas sim, eram pictogramas. Assim aconteceu também com as fotos da escola. Luísa passou a ser incentivada a pedir para ir ao banheiro do mesmo jeito que pedia em casa, usando uma prancha, na qual indicava diferentes locais que compunham a escola. Bom, mais uma vez, em se tratando de educação infantil, pedir para ir ao banheiro é tarefa importante (notas do diário de campo de uma das autoras).

Para além da comunicação entre pares, destacamos, igualmente, os processos de autonomia e da acessibilidade que se estabelecem entre o sujeito e os espaços em que habita. Mas não há como simplesmente oferecer os pictogramas e a prancha como algo pronto e dado, é necessário ser construído com os sujeitos em uma prática investigativa, pois “trata-se de afirmar a pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro” (MORAES, 2010, p.42).

Sendo a CAA uma linguagem e, para muitos, a única, as escolhas para seu uso envolvem reflexões e estudos como qual melhor sistema, dispositivo a ser utilizado ou empregado com os usuários. “De fato, existem vários sistemas simbólicos que podem ser usados, com níveis progressivos de complexidade. Para decidir qual é o mais apropriado para

essa criança, lembre-se do que acontece com as pessoas que começam a entender um idioma.” (COSTANTINO, 2011, p.166)

A CAA também possui outras nomenclaturas como Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e se apresenta através de diversos recursos como a comunicação simplificada e o uso de pictogramas, símbolos que serão estudados a seguir.

Comunicação aumentativa e alternativa – O uso de símbolos pictográficos

Claro que, posteriormente, o uso do tablet ofereceu maiores possibilidades, mas ainda usávamos as impressões. As pranchas impressas “falavam” tanto quanto o tablet e, como dizia Carol, sua melhor amiga, “era mais rápido” (notas do diário de campo de uma das autoras).

As figuras apresentadas no tablet e, posteriormente, impressas para que Luísa pudesse também levar para casa, possuem um nome, isto é, símbolos pictográficos de comunicação ou apenas pictogramas. Quando o homem passa a viver em sociedade, mais precisamente na pré-história, tem-se o princípio da comunicação humana através dos denominados desenhos rupestres, figuras que consistem em gravuras feitas nas cavernas através da representação pictórica bastante simplificada da realidade cotidiana do homem das cavernas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 – Pictogramas vistos em pinturas rupestres²



Fonte: El país³.

Cavalos pintados há 15.000 anos na gruta de Ekain, Guipúzcoa.

Descrição da imagem: <início da descrição> fotografia da parede de uma gruta. Sobre um fundo em tons caramelados, a imagem de cinco figuras com características de cavalos. <Fim da descrição>.

² Compreendendo os princípios da acessibilidade, a presente pesquisa emprega o recurso de descrição das imagens.

³ <https://brasil.elpais.com/cultura/2019-12-22/por-que-os-primeiros-humanos-pintavam.html>

Esses símbolos pictográficos são a primeira forma de registro do conhecimento através da escrita e da comunicação visual e são utilizados ainda na atualidade (GROBEL; TELLES, 2014). Dessa forma, pictogramas são compreendidos como signos concisos que devem ser rapidamente compreendidos pelo maior número possível de pessoas, apresentando a informação de modo claro e sem ambiguidades. Não existem regras ou diretrizes sobre a construção ou a aplicação de pictogramas sendo, portanto, sistemas de representação visual através da construção de imagens simples (NEVES, 2007).

Um exemplo bem comum da aplicação desses símbolos e de sua simplicidade é visto em sinalizações de espaços públicos, como em banheiros de uso coletivo ou no trânsito conforme mostra o exemplo a seguir.

Figura 2 – Pictograma representando “proibido trânsito de pedestres”



Fonte: BRASIL, 2007, p. 154.

Descrição de imagem: <início da descrição> imagem simbolizando uma placa de sinalização. Em primeiro plano, um círculo vermelho com uma linha atravessando de uma ponta a outra em sentido lado superior esquerdo para lado inferior direito. Abaixo da linha, em segundo plano, na imagem o símbolo de uma pessoa caminhando na cor preta. <Fim da descrição>.

Ao pensarmos um material em CAA, é importante atentar para o fato de que o usuário dos sistemas pictográficos de comunicação necessita receber um material com a mesma qualidade ou próxima ao utilizado no material original. Por isso, mostra-se necessário o enquadramento do pictograma para que cada palavra simbolizada tenha sua própria representação gráfica mantendo a unidade frase e não tornando a sequência de símbolos como uma ilustração. Ao colocar a quadratura nos pictogramas, cada um possui sua própria unidade e faz parte do texto, apoiando a palavra que vai na quadratura e não tomando protagonismo. Para isso, é necessária a escolha por um bom sistema simbólico e existem diversos sistemas de CAA. O primeiro produzido foi o sistema de símbolos *Bliss* idealizado pelo austríaco Karl Blitz (é o resultado de um trabalho de duas décadas). Consiste em um sistema simbólico gráfico-visual que não utiliza recursos vocais, é formado por cem símbolos básicos, existindo seis categorias vocabulares e cada uma representada por uma cor: amarelo (pessoas ou pronomes);

verde (verbos); laranja (substantivos); azul (adjetivos e verbos); rosa (expressões sociais) e branco (restante dos símbolos) (KRUGER et al., 2017).

O sistema *Bliss*, apesar de não ser utilizado para livros, foi o primeiro Sistema de Comunicação criado como um meio alternativo de comunicação voltado para crianças que não possuíam a fala funcional. A partir da verificação de dificuldade das pessoas em manusearem o sistema *Bliss*, começaram a surgir outros Sistemas de Comunicação (MAYER, 2019, p. 53).

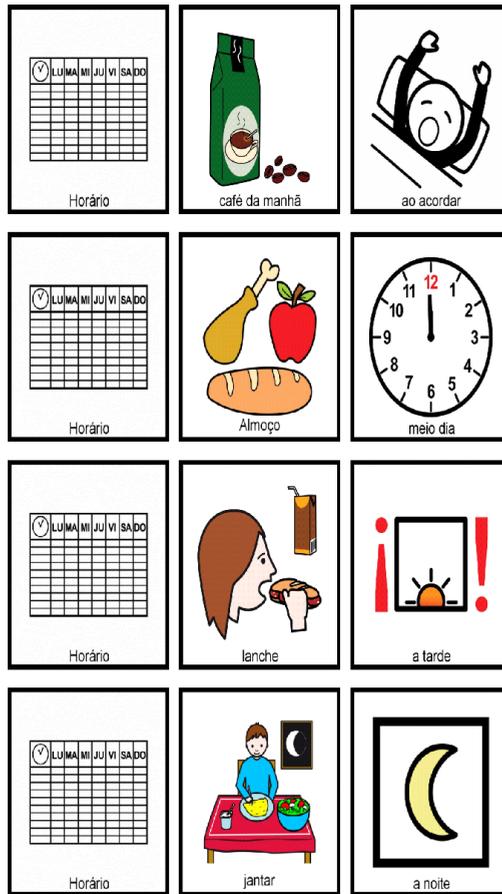
Após o surgimento do sistema *Bliss*, diversos outros sistemas passaram a ser desenvolvidos, sendo os mais conhecidos o Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa - *ARASAAC* e aqueles disponibilizados pelo software *boardmaker*.

O *ARASAAC* é um *software* de origem espanhola oferecido através de um website⁴ desenvolvido em 2007, de uso gratuito apresentado em 15 idiomas (PÉREZ; PASSERINO; PEIXOTO, 2018). A tradução do *ARASAAC* para o português brasileiro foi realizada por Miryam Bonadiu Pelosi⁵, professora do departamento de terapia ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Os pictogramas, nesse sistema, são fornecidos tanto no formato colorido quanto em preto e branco. Atualmente, o software libera cerca de 17 mil símbolos pictográficos. A forma dos pictogramas disponibilizados através desse software pode ser vista na figura abaixo.

⁴ In: <http://www.arasaac.org/>.

⁵ <https://sites.google.com/site/professorestoufrj/miryam-bonadiu-pelosi>

Figura 3 – Prancha rotina de alimentação



Fonte: prancha produzida pelas autoras.

Descrição da imagem: <início da descrição> imagem representando uma prancha de CAA. A prancha está dividida em três colunas verticais e quatro colunas horizontais. Cada coluna possui uma quadratura, e dentro dela seu respectivo pictograma seguido da palavra que simboliza. Na primeira coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de uma embalagem de café e alguns grãos, estando abaixo a palavra café da manhã; a terceira quadratura possui a imagem de uma pessoa acordando e, abaixo, as palavras ao acordar. Na segunda coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de um pão, uma maçã e uma coxa de frango e, abaixo, a palavra almoço; a terceira quadratura possui a imagem de um relógio, marcando o número doze que está em cor vermelha e, abaixo, as palavras meio-dia. Na terceira coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura traz a imagem de uma menina comendo um sanduíche e ao lado uma embalagem de suco de caixinha e, abaixo, a palavra lanche; a terceira quadratura possui a imagem de um sol desaparecendo em uma janela e duas sinalizações de exclamação em suas laterais e, abaixo, as palavras a tarde. Na quarta coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um menino sentado na mesa, comendo e uma janela aberta ao fundo com a imagem da lua e, abaixo, a palavra jantar; a segunda quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a terceira quadratura possui a imagem de um menino sentado na mesa, comendo e uma janela aberta ao fundo com a imagem da lua e, abaixo, a palavra jantar; a terceira quadratura, um quadro com desenho de lua e, abaixo, a palavra a noite. <Fim da descrição>.

O software *boardmaker* foi desenvolvido pela fonoaudióloga Roxana Mayer-Johnson ao observar a necessidade de um sistema de figuras para o uso de pessoas com a fala limitada.

Sendo assim, criou o livro intitulado *The Picture Communication Symbols* (PCS) com quase 70 símbolos pictográficos diferentes e com linhas grossas para que pudessem ser fotocopiados. Após a produção do *software*⁶, a utilização do sistema passou a ser também digital.

Figura 4 – Prancha de CAA construída através do Boardmaker



Fonte: assistiva⁷, 2020.

Descrição de imagem: <início da descrição> É visível aqui uma prancha de comunicação com 18 símbolos gráficos PCS, cujas mensagens servirão para escolher alimentos e bebidas. Os símbolos PCS estão organizados por cores nas categorias social (oi, podes ajudar? obrigado); pessoas (eu, você, nós); verbos (quero, comer, beber); substantivos (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) e adjetivos (quente, frio e gostoso). <Fim da descrição>.

Os sistemas *Arasaac* e *boardmaker* são amplamente utilizados em pranchas de CAA⁸ em escolas e, em contextos clínicos, porém nenhum foi pensado para a construção de livros. Ambos são amplamente difundidos por serem métodos acessíveis a qualquer computador, representando recursos de acessibilidade através de um “Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras” (BERSH, 2017, p. 6). Compreendemos que, embora sejam tecnologias assistivas, todos que estão no contexto do uso da CAA podem se beneficiar e, mais, querer participar dessa comunicação, vivenciando-a. A experiência da Luísa destaca esse aspecto, pois colegas também queriam usar a prancha do tablet para anunciar suas escolhas.

⁶ In: https://www.clik.com.br/mj_01.html.

⁷ In: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

⁸ As pranchas de CAA são suportes que visam auxiliar ou aumentar o repertório comunicativo do usuário com uma sequência de símbolos que podem ser desde símbolos para alimentação ou para rotina que permitem que o usuário comunique através da prancha sua necessidade.

Luísa e Samuel trocavam o nome das cores de vez em quando. Passamos a lembrar usando o tablet juntos. No início, era um desafio contornar o desejo de todos da turma quererem usar o tablet para anunciar a cor escolhida. Mas era um desafio tão gostoso porque era notável perceber que aquela comunicação estava completamente envolvida entre eles (notas do diário de campo de uma das autoras).

Essa é a indicação de que uma prancha com as cores e os seus nomes, passível de uso pelo *software boardmaker* no *tablet*, funcionava também como um recurso comum da turma. É essencial refletirmos sobre o uso dos recursos de tecnologia assistiva em nossas salas de aula: estamos promovendo/incluindo a participação dos demais? Por que não oferecer o mesmo recurso a todos? São perguntas as quais auxiliam na construção de um ambiente escolar inclusivo, questões-guia de planejamento pedagógico.

Além dos *softwares* indicados, existe, também, o *Widgit*⁹, que é um conjunto de símbolos especificamente criados para informações escritas, proporcionando maior autonomia de seu usuário. É um *software* que se apresenta como uma possibilidade de escrita fácil de símbolos para todos. Possui ferramentas de escrita independente, grades interativas, opções de inserir imagens, de escutar as palavras simbolizadas, dentre outras funções. Esse software não foi utilizado na experiência exposta, mas já se coloca como possibilidade para um processo de alfabetização, para ampliação e suplementação dos símbolos que Luísa e toda sua rede conhece, algo que também pode ser feito a partir dos mesmos sistemas já utilizados. A proposição aqui é evidenciar o quanto há possibilidades para a comunicação de Luísa e de tantas outras crianças.

Considerações finais

A história de Luísa pode ser a de Cecília, a de Gabriel ou a de Diego. São muitos os nomes que caberiam desde que, de antemão, vejamos todas as crianças como sujeitos possíveis, independentemente de suas características, deficiência ou barreiras que as condições possam trazer. Além disso, é preciso reconhecer que a trajetória dessa criança diz respeito não somente a ela, mas aos seus colegas, aos professores e à equipe. Como refere Pletsch (2009, p. 12), a inclusão envolve um “conjunto de personagens - diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários - responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas.” Diz, igualmente, de um cotidiano escolar aberto aos processos inclusivos, aberto às tessituras junto à família, aos profissionais especializados e implicados na oferta de um fazer pedagógico para todos. Um fazer pedagógico que visa à inclusão e ao acesso de todos.

Compreendemos que este artigo não visa, unicamente, dizer da potência e das possibilidades da inclusão no contexto educativo. Não é necessário que seja dito. Ele está perpassando o relato da professora, está nas entrelinhas do fazer e da investigação coletiva e estará em toda a trajetória escolar e social da Luísa. Reconhecemos o quanto há desafios e outras barreiras a serem ultrapassadas para além da comunicação, mas fica nítido que há caminhos para buscarmos, ou, se for necessário, para inventarmos.

A trajetória de Luísa está articulada com a compreensão e a aplicação da CAA em dois elementos em especial: primeiro, do processo, ou seja, utilizar a CAA é um processo, tal

⁹ <https://www.widgit.com/>

qual a comunicação também o é, dando-se o desenvolvimento processual, iniciando-se com imagens, podendo utilizar igualmente objetos, fotos reais, além de, na sequência, desenhos, e, posteriormente, os pictogramas. O segundo elemento refere-se à articulação entre o simples e o complexo existente na CAA – pranchas impressas a *softwares* com voz e outros recursos, por exemplo. O destaque é para a compreensão de que, independentemente da tecnologia a ser utilizada, ela segue sendo um recurso de acessibilidade, uma tecnologia assistiva igualmente potentes.

Conhecer, experimentar e ampliar o uso a partir da variedade de possibilidades no desenvolvimento da comunicação alternativa é pressuposto para uma prática inclusiva, afinal “a importância da CA justifica-se não pelo suporte midiático adotado, mas pelas estratégias e técnicas comunicativas que promovem autonomia dos sujeitos em situações de comunicação.” (PASSERINO, 2012, p. 230)

Ao fim do ano, me despedi da turma. Eu e a mãe de Luísa, mesmo com tantos encontros ao longo do ano, mais uma vez nos olhamos como naquele primeiro dia. Na entrega do parecer, eu tinha tanto a dizer sobre os aprendizados de Luísa que esqueci de contar que ela já não gostava mais de massinha, justamente porque sempre que eu oferecia, ela apontava na prancha “não quero”, “não gosto”. (Notas do diário de campo de uma das autoras).

Em nossas escolas, mostra-se fundamental oferecer recursos suficientes para que todos os alunos e as alunas possam se comunicar entre si, contar sobre seus gostos, seu jeito, suas dificuldades e seus desejos a partir de si mesmos e na relação com toda sua rede.

Referências

BERSH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; ROSSOTTI, Bruno Giovanni de Paula Pereira; REISHOFFER, Jefferson Cruz. A pesquisa em instituições de preservação da ordem. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 85-97, jan. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. (Org.). Manual de trânsito. **Gov**. Disponível em: <<https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/arquivos-denatran/educacao/publicacoes/manual>>. Acesso em: 28 out. 2021.

Jeruza Santos Nobre; Sheyla Werner Freitas;
Cláudia Rodrigues de Freitas.

CIVIAM: TECNOLOGIA ASSISTIVA (Brasil). Picture Communication Symbols® (Pcs) (Org.). **Boardmaker**. Disponível em: <<https://tecnologiaassistiva.civiam.com.br/produto/boardmaker-7/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**. [S.L.], v. 33, p. 1-24, 28 set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698163600>

COSTANTINO, Maria Antonella. Il testo in simboli. In: COSTANTINO, Maria Antonella (Org). **COSTRUIRE LIBRI E STORIE COM LA CAA**. Itália: Centro Studi Erickson, 2011.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio de comunicação. In: PINHO, Sheyla Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (Org). **Núcleos de Ensino**. V. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, p. 366-378.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 24, n. especial, p. 9-20, out./dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>.

Gobierno de Aragón (Org.). Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. **ARASAAC**. Disponível em: <<https://arasaac.org/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. Da comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentoscópica. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan./mar. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Maria%20Cec%20ADlia%20Blumer%20GROBEL.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2021.

KRUGER, Simone Infingardi; BERBERIAN, Ana Paula; SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle Athayde. Delimitação da área denominada Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA). **Revista Cefac**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 265-276, mar./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171927316>.

MAYER, Denise Both. **Leitura para além de palavras**: identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com comunicação alternativa. 2019. 116 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-31.

MORAES, Marcia. Do “Pesquisar-com” ou de tecer e destecer fronteiras. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (Org). **Cartaz para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. EDUFEZ, 2012, p. 131-129.

_____. Marcia. KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

NEVES, João Vasco Matos. Conceber pictogramas. **Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco**; Comunidades & Coleções; ESART - Escola Superior de Artes Aplicadas Portal das Artes Gráficas. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2102/1/conceber_pictogramas.pdf>. Acesso em: 24 abril 2022.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015, p. 189-204.

_____. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012, p. 223-246.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: UPF editora, 2015, p. 20-33.

PÉREZ, Cláudia C. C.; PASSERINO, Liliana Marina; PEIXOTO, Bianca. Método para construção de ontologia de pictogramas para sistemas de comunicação alternativa. **Renote**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 331-340, 28 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.89307>.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 25, n. 33, p. 143-156, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufrbr.edu.br/educar/article/view/5233>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, T. A.; MORAES, M. O.; COUTO, C. S. R.; TREBISACCE, D. C. R.; VAZ, J. P. C.; PESTANA, K. da S.; MIGNON, L. R.; PAULA, L. P.; CORRÊA, L. N. C.; FRANÇA, M. de M.; RAPOSO, R. B. de F. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 176-190, ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2021.

WIDGIT SOFTWARE (Org.). **Símbolos Widgit**. 2002. Disponível em: <<https://www.widgit.com/about-symbols/index.htm>>. Acesso em: 28 out. 2021.