

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ADRIANA BRANCO SCORSATO

**Análise da produção do conhecimento acerca de recursos e de instrumentos avaliativos
envolvidos com o uso da comunicação suplementar e / ou alternativa no contexto
educacional**

Curitiba

2021

ADRIANA BRANCO SCORSATO

Análise da produção do conhecimento acerca de recursos e de instrumentos avaliativos envolvidos com o uso da comunicação suplementar e / ou alternativa no contexto educacional

Apresentação para a banca de defesa do Programa de Pós- Graduação Stricto – Sensu – Mestrado em Distúrbios da Comunicação, da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora Profa. Dra. Ana Paula Berberian.

Co- Orientadora Dra. Simone Infingard Krüger

Curitiba

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S423 Scorsato, Adriana Branco .

Análise da produção do conhecimento acerca de recursos e de instrumentos avaliativos envolvidos com o uso da comunicação suplementar e / ou alternativa no contexto educacional/ Adriana Branco Scorsato; orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Paula Berberian; coorientadora Prof^a. Dr^a. Simone Infingard Krüger.

72 f.

Dissertação em formato de artigo (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Sistema de comunicação alternativo e aumentativo. 2. Prancha de comunicação. 3. Tecnologia assistiva. 4. Instrumentos avaliativos. 5. Avaliação educacional. 6. Avaliação de deficiência. 7. Comunicação alternativa. I. Dissertação em formato de artigo (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação/ Mestrado em Distúrbios da Comunicação. II. Título.

CDD – 371.26

TERMO DE APROVAÇÃO
ADRIANA BRANCO SCORSATO

Análise da produção do conhecimento acerca de recursos e de instrumentos avaliativos envolvidos com o uso da comunicação suplementar e / ou alternativa no contexto educacional

Esta Dissertação foi julgada e ____ para a obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 27 de Maio 2021

Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Berberian
UTP – Programa em Distúrbios da Comunicação

Co-orientador: Dra. Simone Infigard Krüger
UTP – Programa em Distúrbios da Comunicação

Profa. Dra. Luciana Branco Carnevale
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Departamento de Fonoaudiologia

Prof. Dr. Cristiano Miranda de Araújo
UTP – Programa em Distúrbios da Comunicação

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres “

Rosa Luxemburgo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai amoroso e supremo, por me dar a oportunidade da vida e me permitir forças para chegar até esse momento mais que especial.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula Berberian agradeço, pelo apoio e paciência, durante a trajetória para realização desse trabalho. Por acreditar e buscar sempre a excelência. Por dar voz a mim e ao meu mundo. Pela muitas vezes em que me fez pensar e ressignificar pensamentos e posturas. A você, meu sincero obrigado.

À minha Co Orientadora. Dra. Simone Infingardi Krüger, por acreditar em mim e no meu trabalho, antes de mim mesma, por me ensinar que generosidade, benevolência e companheirismo podem superar os maiores desafios

Aos meus Alunos deficientes, que me provam todos os dias, que a deficiência está apenas nos olhos de quem vê, e que a superação é sempre a base da vida. Como também que amor, respeito, admiração e amizade são sentimentos que estão além de qualquer limitação.

Em especialmente a minha família que não mediu esforços para me ajudar a chegar até aqui, me dando suporte e apoio nos momentos difíceis.

A minha neta Luísa por sempre estar comigo nos momentos de estudos, e com sua ingenuidade e inocência de criança, muitas vezes me fez refletir pontos sob o brilho esperançosos de seus olhos.

Aos meus filhos Karel e Yuri por estarem sempre dispostos a ajudar.

Ao meu marido Frank por jamais me deixar pensar em desistir, me provando que sou capaz de chegar onde quiser.

A minha mãe Ottília (in memoriam) por jamais duvidar da minha capacidade, e por deixar que eu me visse pelo olhar orgulhoso dela.

Ao meu pai Durval (in memoriam.) por me fazer lutar para provar a mim mesmo do que sou capaz, e por me fazer forte o suficiente para acreditar além dos olhares depreciativos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	16
ARTIGO I A prancha de comunicação suplementar e /ou alternativa no contexto educacional: uma revisão integrativa.....	17
INTRODUÇÃO	4
MÉTODO	12
RESULTADOS E DISCUSSÃO	14
CONCLUSÃO	323
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
ARTIGO II instrumentos avaliativos adotados para a implementação de recursos de comunicação suplementar e ou alternativa: uma revisão integrativa	36
INTRODUÇÃO	38
MÉTODO	41
RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60

APRESENTAÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire (1996)

Início essa apresentação contando como adentrei no mundo da leitura e escrita, pois esta experiência com certeza me tornou quem sou hoje e foi o pontapé inicial em minha busca pelo aprender e pelo meu interesse futuro em com o ensinar.

Fui alfabetizada aos seis anos pela minha mãe de uma forma lúdica, interessante e prazerosa. Através dos olhos dela conheci poetas, personagens históricos, desenvolvi a curiosidade e o prazer de aprender, mesmo sem ter uma finalidade pré-determinada, aprender pelo prazer de aprender. O lema da minha mãe sempre foi “o saber não ocupa espaço e o conhecimento é um bem que ninguém pode lhe tomar”. Como diz o ditado, logo entendi que conhecimento é poder.

Assim como na infância, me considero até hoje uma eterna aprendiz. Todos os cursos que desejei fazer minha mãe e eu encontrávamos um jeito de fazer acontecer pois, mesmo quando não tínhamos condições financeiras, íamos atrás de bolsas de estudo.

Desse modo, aos quatorze anos ingressei no magistério com um incentivo de minha mãe, já que seu sonho era ser professora. No segundo ano assumi o desafio de estagiar numa escola no Movimento Brasileiro de Alfabetização (**MOBRAL**), voltado à alfabetização de adultos. Aquela experiência foi inovadora uma vez que, a formação era baseada nas concepções de Paulo Freire, as quais, na época, como até hoje, considero libertarias. Daquela época trago a imensa admiração pelos trabalhos de Paulo Freire.

Depois de formada comecei a lecionar na Educação Infantil, depois de algum tempo lecionando na educação infantil, recebi a proposta de voltar a trabalhar com jovens e adultos numa proposta nova, num projeto lançado pelo Serviço Social da Indústria – SESI, cujo objetivo era propiciar a alfabetização dos funcionários no seu ambiente de trabalho. Fui lecionar numa fábrica de tinta em uma sala multisseriada. Com essa experiência mais aprendi do que ensinei, pois as experiências e os conhecimentos de vida daquelas pessoas, muitas vezes, me levaram a questionar a utilidade de alguns conteúdos escolares. Foi naquela época, também, que entendi,

infelizmente, que a proposta de alfabetizar aquelas pessoas não visava ampliar suas possibilidades de acesso ao conhecimento, mas tornar os funcionários alfabetizados funcionais atendendo às demandas de suas atividades.

Dentro de tal perspectiva minhas posições, baseadas em concepções formuladas por Paulo Freire não eram aceitas, uma vez consideradas libertadoras demais para um sistema que busca pessoas obedientes e submissas e não críticas. Naquele contexto de trabalho fui advertida com todas as letras “que minha função era ensinar a ler e escrever, e não a pensar”, esta frase me dói até hoje.

Depois do falecimento dos meus pais, minha família resolveu morar em Curitiba e, a partir de minha solicitação de transferência para essa cidade, pude perceber que existe uma diferença entre as realidades educacionais de um mesmo país. Recebi a informação que para ser transferida não poderia trabalhar na educação de jovens e adultos, pois não havia curso de alfabetização de adultos, nem nas escolas e nem nas empresas por falta de demanda.

Assim fui transferida para a Educação Infantil, naquela época estava em voga uma perspectiva construtivista, a partir da qual defendia-se a idéia de que o aluno aprende a partir das interações com professor e que caberia ao ensino formar um cidadão crítico e transformador. Passamos a participar de cursos de formação e em meio a protestos de professores tradicionalistas, começamos a trabalhar com base nessa perspectiva.

Embora identificada com essa perspectiva teórica e metodológica, discordava da maneira como foi implementada, descartando e desqualificando as anteriores e desprezando conhecimentos já construídos por professores. De uma certa forma, pairava um certo modismo e a idéia de que uma nova metodologia poderia resolver todos os problemas educacionais existentes.

Evidenciando uma série de contradições presentes no sistema educacional brasileiro, naquele período, após concluir a pré-escola do SESI (Serviço Social da Indústria) as crianças deveriam realizar provas de múltipla escolha para entrarem nas escolas particulares regulares da época, tais provas desconsideravam todo o processo construção de conhecimento feito pela criança, a partir da construção coletiva de significados feitas através da mediação do professor e do grupo, visto que tais provas eram formuladas a partir de uma metodologia tradicional (que pressupõem resposta mecânicas baseadas no conhecimento “transmitido” de forma tradicional), metodologia esta que as crianças desconheciam. Sempre acreditei que isto era uma forma de

adequá-las ao sistema, tornando-as peças de engrenagem do sistema. Nesta hora ecoava na minha cabeça a advertência “A função é ensinar a ler e escrever e não a pensar”.

Na Educação Infantil, também, tive o contato com minha primeira aluna considerada especial, uma menina acometida com a Síndrome de Down, e o trabalho junto a ela me desafiou a ir além dos conhecimentos adquiridos até então.

Por esse motivo, ingressei no curso de Pedagogia e, apesar de minha busca por novas formas de conceber os processos de ensino-aprendizagem, me deparei com metodologias já abordadas e consolidadas no magistério. De qualquer forma, pude ter acesso a novos questionamentos, enfrentamentos e quebras de alguns paradigmas e entender a minha responsabilidade nesse processo.

Naquele período fui aprovada em dois concursos públicos, em cidades diferentes na mesma região metropolitana e passei a me deparar com diferentes realidades de trabalho, assentadas em prioridades e interesses distintos.

Neste processo de formação continuada e de mudanças de escolas onde lecionei ao longo de minha trajetória, tive a oportunidade de trabalhar na Educação Fundamental com crianças consideradas com transtornos de conduta, em geral, temidas pelos professores, pelos profissionais da escola e pelos outros alunos, por serem consideradas “violentas”, incapazes de “respeitarem regras e limites” e por, em alguns casos, se mutilarem.

Quando esse trabalho teve fim, decorrente da troca de gestão, voltei a atuar na Educação Infantil e conheci o meu primeiro aluno diagnosticado com autismo. Devo ressaltar que quando o conheci, ele não era exatamente meu aluno, freqüentava uma outra sala de aula, na qual ficava excluído do grupo. Tal situação me intrigava e solicitei a direção e aos pais que ele fosse transferido para minha sala, pois assim eu poderia interagir com ele e tentar entender sua diversidade. Em 2002, foi atuando com esse aluno que compreendi que meus conhecimentos não dariam conta de lidar com as particularidades e singularidades.

Com objetivo de ampliar meus conhecimentos, realizei um curso de pós-graduação em Educação Especial. Para a minha decepção, o curso foi focado em conteúdos relativos à causas e sintomas, bem como, a classificações de diferentes deficiências e não, propriamente, aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem junto a esses alunos.

A relação com o referido aluno continuava e suscitava questões acerca da linguagem e de suas diferentes formas de manifestação. Essa relação permitiu que eu entendesse que a

interação não se dá apenas a partir da fala e que, portanto, a de se recorrer a outras modalidades e manifestações de linguagem (gestual, corporal, escrita). O vínculo estabelecido com esse aluno me despertou o interesse de trabalhar com crianças com necessidades especiais e adentrar num mundo onde a “fala” não é o único modo de “dizer”, pois existem formas não verbais de interagir e de criar vínculos a partir dos quais a aprendizagem se realiza.

Naquele período, fui professora da disciplina de arte, em uma escola especial em diferentes turmas, com alunos com diferentes particularidades e especificidades. Foi um período interessante, pois o previsível deixou de existir e o imprevisível virou o cerne e a ferramenta de trabalho.

Foi naquele contexto, num trabalho desenvolvido junto à professora e à fonoaudióloga da escola, que tive contato com recursos relacionados à comunicação alternativa. Na ocasião, achei muito interessante poder conversar, com crianças com significativas restrições de fala, utilizando figuras e símbolos e, dessa forma, procurei compreender como eram construídas e implementadas as pranchas de comunicação alternativa (PCA). Pude perceber tal construção acontecia, em geral, sem a participação das crianças que faziam uso da mesma e dos diferentes educadores que estabeleciam relação com elas. Por sua vez, era introduzida fora do contexto dialógico estabelecido no cotidiano escolar, a partir de treinos e reduzida a um instrumento de comunicação. Dessa forma, tal recurso não dava conta de promover interações entre as crianças com restrições de fala e as outras pessoas da comunidade escolar.

A partir dessa percepção, passei a questionar, apesar do pouco conhecimento que tinha, sobre a possibilidade de existir outras formas de construção e utilização da PCA no contexto educacional e, portanto, nos processos de ensino-aprendizagem. Movida por tais questionamentos, em 2012 realizei outro curso de especialização em Educação Especial com ênfase em Comunicação Alternativa.

Após a conclusão dessa especialização solicitei vaga para atuar como professora de CSA e, um dentre os muitos desafios encontrados foi avaliar/conhecer os alunos e identificar suas potencialidades e limitações para, a partir daí, escolher os melhores recursos de CSA a serem utilizados.

Pude perceber, ao longo de minha trajetória com alunos com restrições de fala, que a falta de interação entre os profissionais da educação e da saúde, o desconhecimento de critérios e instrumentos avaliativos e a escassez de procedimentos específicos destinados a pessoas com

restrição de fala representavam uma barreira para a implementação de recursos de CSA no contexto educacional.

Diante dessa problemática, assumi o desafio de promover um contexto interacional no qual recursos relativos à CSA estivessem presentes no cotidiano escolar, extrapolando, a sala de AEE a partir da construção e difusão de materiais adaptados, pranchas, bem como, de espaços de discussão e formação que envolvessem professores, pais, terapeutas e demais interlocutores que participam da comunidade escolar.

Para dar conta de tamanha empreitada e em busca de formação que me respaldasse, ingressei no Programa de Pós – Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná em Distúrbios da Comunicação e passei a fazer parte do grupo de pesquisadores que atuam na Linha de Pesquisa denominada: Promoção da Saúde no Contexto da Comunicação Humana

A partir do aprofundamento de princípios assentados numa perspectiva sócio histórica, norteadora dos estudos desenvolvidos por esse grupo, acredito ser possível analisar, de forma crítica e aprofundada, aspectos relacionados ao uso de CSA, bem como, distintas concepções de linguagem e de aprendizagem que fundamentam tais modos.

A continuidade no meu processo formativo é motivada pela ânsia de intervir de forma crítica na realidade em que estou inserida, a partir de conhecimentos construídos e (re)construídos nas e pelas interações que estabeleço com diferentes atores sociais (autores, professores, profissionais da área da saúde e da educação) acerca de concepções, recursos e instrumentos envolvidos com o uso da CSA no contexto de educacional.

ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado a partir de dois artigos, conforme abaixo apresentados.

ARTIGO I

Título: A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E /OU ALTERNATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

OBJETIVO: Analisar parte da produção do conhecimento científico acerca de concepções, finalidades e modos de construção relacionados à prancha de comunicação alternativa no contexto educacional.

Destaca-se que tal artigo será submetido à Revista Unisinos.

ARTIGO II

Título: INSTRUMENTOS AVALIATIVOS ADOTADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E OU ALTERNATIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

OBJETIVO: Analisar instrumentos avaliativos adotados para a implantação de recursos de CSA, junto a pessoas com significativas restrições de fala, publicados nos livros dos Congressos Brasileiros da ISAAC-Brasil entre anos de 2005 a 2019.

Destaca-se que tal artigo será submetido à Revista Unisinos.

ARTIGO I

A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E /OU ALTERNATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

THE SUPPLEMENTARY AND / OR ALTERNATIVE COMMUNICATION BOARD IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: AN INTEGRATIVE REVIEW

RESUMO: Diante da precária e tímida utilização da PCA nos diferentes níveis e etapas da formação escolar, torna-se necessário o implemento de pesquisas que ofereçam elementos para a sistematização de conhecimentos que promovam a ampliação e a efetividade do uso da PCA junto a alunos com restrições de fala. **Objetivo:** Analisar parte da produção do conhecimento científico acerca das concepções, finalidades e modos de construção relacionados à PCA no contexto educacional. **Método:** Trata-se de uma revisão integrativa de artigos publicados em periódicos indexados nas bases Lilacs, Scielo, Eric, Pubmed/Medline, Google scholar, ProQuest. A partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 12 estudos que passaram a compor o corpus de análise. **Resultados:** Quanto aos participantes envolvidos nas pesquisas, 50% eram professores e alunos, 25% professores, alunos e familiares, 8% apenas alunos e familiares, 8% alunos, professores e pesquisador e em 8% só alunos. Quanto à faixa etária dos alunos, 83% dos participantes eram crianças, 18% adolescentes e 8% sem idade definida. Pode-se observar o predomínio de alunos com paralisia cerebral. Nota-se em relação à escolaridade dos alunos participantes o predomínio de estudos voltados as séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em detrimento as demais etapas da escolarização. Em relação ao tipo de instituição de ensino 66% dos participantes estavam matriculados na escola regular e 33% em escolas especiais. No que concerne à finalidade no uso da PCA constatou-se o uso para promover a interação/dialogo. **Conclusão:** Os estudos aqui analisados apontam que a crescente presença de alunos com oralidade restrita no contexto educacional evidenciam a necessidade do implemento de estudos que possam contribuir com a interações entre os diferentes profissionais que estejam envolvidos com os seus processos de ensino-aprendizagem. Enfatizamos a premência de novos estudos que abordem tal recurso a partir de um referencial teórico que conceba a PCA como recurso capaz de promover interações sociais estabelecidas entre professores / alunos, aluno/aluno, e que ofereça elementos teórico-práticos para que a construção da mesma seja realizada, com a participação da pessoa/aluno com restrições de fala e de seus principais interlocutores e que contribua, especialmente, para a sua constituição enquanto sujeito /autor de seu processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Sistemas de Comunicação Alternativo e Aumentativo; Prancha de comunicação; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT: In view of the precarious and timid use of PCA at different levels and stages of school education, it is necessary to implement research that offers elements for the systematization of knowledge that promote the expansion and effectiveness of the use of PCA with students with disabilities. speech restrictions. **Objective:** To analyze part of the production of scientific knowledge about the conceptions, purposes and modes of construction related to PCA in the educational context. **Method:** This is an integrative review of articles published in journals indexed in the Lilacs, Scielo, Eric, Pubmed, Scholar, Pro Quest databases. From the application of the inclusion and exclusion criteria, 12 studies were selected, which became part of the analysis corpus. **Results:** As for the participants involved in the research, 50% were teachers and students, 25% teachers, students and family, 8% only students and family, 8% students, teachers and researcher and in 8% only students. Regarding the age of the students, 83% of the participants were children, 18% were adolescents and 8% had no defined age. It is possible to observe the predominance of students with cerebral palsy. It is noted in relation to the education of the participating students the predominance of studies aimed at the early grades (Early Childhood Education and Elementary School) to the detriment of the other stages of schooling. Regarding the type of educational institution 66% of the participants are enrolled in regular school and 33% in special schools. Regarding the purpose of using the PCA, it was found to be used to promote interaction / dialogue. **Conclusion:** The studies analyzed here show that the growing presence of students with restricted orality in the educational context shows the need for the implementation of studies that can contribute to the interactions between the different professionals who are involved with their teaching-learning processes. We emphasize the urgency of new studies that address this resource from a theoretical framework that conceives the PCA as a resource capable of promoting social interactions established between teachers / students, student / student, and that offers theoretical and practical elements so that the construction of it be carried out, with the participation of the person / student with speech restrictions and their main interlocutors and that contributes, especially, to their constitution as the subject / author of their learning processes.

Keywords: Alternative and Augmentative Communication Systems; Communication board; Assistive Technology.

INTRODUÇÃO

Dentre os desafios que profissionais envolvidos com o sistema educacional brasileiro tem, historicamente, enfrentado para que a educação seja orientada pelos princípios de igualdade e equidade, destaca-se a possibilidade de acolher e lidar de forma construtiva com a diversidade dos alunos e dos contextos/condições sociais em que estão inseridos e, em especial, com particularidades de natureza orgânica, linguística, cognitiva, cultural e emocional que os constituem (SAVIANI, 2008; SANTAROSA e CONFORTO, 2012; RABÊLO e CHAHINI, 2019).

Estudos apontam que o predomínio de visões e práticas pedagógicas homogeneizadoras que, tradicionalmente, orientam os processos de ensino-aprendizagem restringe a possibilidade do enfrentamento crítico e criativo de tal desafio, representando uma barreira para o acesso e para a participação efetiva de alunos considerados deficientes em tais processos (BUENO, 1999; PATTO, 2000; DE CARVALHO, 2011; FRANCISCO e TAMBASCIA, 2017).

Associado a tal problema, pode-se acompanhar o fato de que professores responsáveis por conduzir tais processos nem sempre possuem formação básica, continuada e/ou em serviços capazes de promover a articulação ente teoria e prática. Tradicionalmente, tais formações priorizam a transmissão de conteúdo/informações de forma desvinculada da experiência/prática pedagógica e, portanto, do processo e dos desafios implicados no fazer escolar cotidiano restringindo, assim, as possibilidades dos educadores sistematizarem conhecimentos e metodologias que considerem e atendam às diversidades e singularidades dos alunos (SAVIANI, 2008; MARTINS, 2008; DE CARVALHO, 2011; R., RODRIGUES e BUREI A, 2017).

Chama atenção o fato de que, passada mais de três décadas da promulgação da Constituição de 1988, a qual defende que a educação é um direito e que devem ser garantidas, a todos, condições de acesso e de permanência na escola, bem como, atendimento educacional especializado quando necessário, o sistema educacional brasileiro não dispõe de recursos humanos, físicos e tecnológicos para fazer valer tal direito. Destaca-se que tal problema é ainda mais agudo quando analisamos as condições de ensino-aprendizagem de pessoas cujas particularidades são mais acentuadas, como é o caso, em geral, daqueles denominados como deficientes (NUNES e SCHIRMER, 2017).

Buscando contribuir para a superação dessa realidade, cabe destacar princípios que objetivam garantir a essas pessoas o direito à educação e que fundamentam políticas e propostas educacionais brasileiras:

“À promoção dos direitos das pessoas com deficiência é um aspecto central de políticas públicas e pedagógicas alicerçadas nos direitos humanos. No cerne de tal promoção, a acessibilidade constitui um elemento voltado a assegurar o respeito à dignidade humana, autonomia e equidade – princípios básicos de modelos democráticos de cidadania e de educação. Conforme esses princípios, a diferença corporal, funcional ou intelectual é reconhecida como um direito e não uma falha, uma falta ou algo a ser corrigido” (BRASIL, 2015:151).

Para que tais princípios sejam consolidados destaca-se, dentre outras, a necessidade de estudos que analisem criticamente aspectos que impactam negativamente os processos de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam restrições significativas de fala/oralidade. Nessa direção, interessa destacar que práticas pedagógicas tradicionais, centradas apenas em interações mediadas pela fala e assentadas numa concepção da linguagem como código de comunicação e de aprendizagem, representam, historicamente, uma barreira na promoção dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados por esses alunos. A centralidade da oralidade nas interações vivenciadas no contexto educacional, dentre outras implicações, pode resultar em relações de dependência e/ou de restrita participação/autoria estabelecidas por tais crianças nas atividades pedagógicas e nas relações com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (REILY, 2006; GOMES e NUNES, 2014; DELIBERATO e NUNES, 2015).

Dentre os aspectos relacionados ao fato da escolaridade das referidas crianças não ocorrer de forma efetiva, destaca-se o entendimento de que alunos com limitações de fala/oralidade apresentam, necessariamente, comprometimentos cognitivos e intelectuais que inviabilizam o avanço na aprendizagem. Pode-se acompanhar que grupos de profissionais que atuam junto aos referidos alunos estabelecem uma relação de causa e efeito entre tais limitações e restrições/incapacidades no desenvolvimento da cognição, da inteligência e da aprendizagem (KRÜGER, 2016; CARNEVALE, 2013; FREITAS, 2012).

Críticos a essa posição, profissionais da área da saúde e da educação chamam atenção para o fato da mesma estar atrelada a perspectivas reducionistas que, assentados numa lógica determinista, desconsideram potencialidades e particularidades das referidas crianças, produzindo e/ou reiterando estigmas e rótulos de incapacidade e, dessa forma, restringindo a qualidade das relações e dos processos educacionais vivenciados junto às mesmas (SACKS, 1998; REILY, 2006; FREITAS, 2012).

A fala, enquanto a modalidade de linguagem priorizada no âmbito escolar é, predominantemente, concebida como código de comunicação/expressão, transmissão e comunicação de conhecimentos e, dessa forma, pré-requisito para aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo Carnevale *et al* (2013) a fala é, portanto, assumida, tradicionalmente, como “condição necessária” para viabilização do desenvolvimento das propostas/atividades pedagógicas e, assim, a sua ausência ou restrição consideradas como fator impeditivo da aprendizagem. Ainda, de acordo com a autora, podemos afirmar que o estatuto da oralidade enquanto “veículo de comunicação” e “mecanismo de ensino-aprendizagem” ultrapassa o âmbito do ensino da língua portuguesa e estende-se às diversas disciplinas/domínios do conhecimento e etapas do processo educativo.

Apesar do impacto que de tal visão exerce no contexto educacional, interessa destacar que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Aluno com Deficiência Física (BRASIL, 2006), propõe ações colaborativas junto aos sistemas de ensino com o objetivo de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Uma das ações foi a elaboração do Portal de Ajudas Técnicas, cujo objetivo é contribuir com profissionais da educação disponibilizando recursos a serem incorporados, recriados e avaliados em situações de ensino e aprendizagem (MANZINI e DELIBERATO, 2006).

Neste portal os professores têm acesso a orientações e publicações referentes a metodologias e estratégias diferenciadas que, quando destinadas às crianças com restrições de fala, enfatizam a utilização de recursos denominados como comunicação suplementar e/ou alternativa – doravante CSA¹, conforme trecho a seguir:

Pensando, na interação entre professor e aluno com necessidades especiais na área da comunicação, os sistemas alternativos de comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos. Assim, a criança ou o jovem que esteja impedido de falar poderá comunicar-se com outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido (MANZINI e DELIBERATO, 2006 p.4).

¹Na literatura internacional, a CSA é denominada, predominantemente, como Augmentative and Alternative Communication (AAC), já no Brasil não há uma versão oficial para a Comunicação Alternativa podendo ser citada de diversas formas :Comunicação Alternativa e Suplementar, Comunicação Alternativa, Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, Sistemas Alternativos e Facilitadores de Comunicação, Comunicação Suplementar, Comunicação Alternativa e Ampliada.

Ainda que tais autores tenham uma visão instrumental da linguagem (código neutro) e, portanto da CSA, diferentes da nossa. Este portal traz importantes informações quanto à necessidade de que sejam implementados recursos, técnicas e estratégias da CSA.

Ainda, em âmbito nacional, a Base Nacional Curricular- BNCC - BRASIL (2017) aponta para necessidade de desenvolver práticas e procedimentos capazes de engajar todos os alunos nas aprendizagens e, para tanto, de elaboração e aplicação de recursos e estratégias didático-metodológicas que promovam o processo de ensino-aprendizagem, de alunos com limitações e/ou deficiências. Dentre tais ações, destacam-se aquelas envolvidas com a utilização, no contexto escolar, de diferentes modalidades e manifestações da linguagem.

Destaca-se que, reiterando as orientações do documento acima referido, estudos apontam que com o objetivo de promover o desenvolvimento das diferentes modalidades e de manifestações de linguagem e os processos de ensino-aprendizagem, alunos com fala restrita devem dispor dos recursos da tecnologia assistiva, como é o caso da PCA (PASSERINO *et al* 2013; ROCHA *et al* 2015; FRANCISCO e TAMBASCIA, 2017).

Sinalizando, ainda, para a importância do uso de recursos da CSA nos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com restrições de fala, cabe destacar a iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, a partir da publicação de Cadernos *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*², produzidos por professores da Rede Pública que fizeram parte do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (BRASIL,2016).

Quanto à ênfase no potencial de tais recursos, tal documento aponta que

“A CA tem suas próprias características, não sendo apenas uma expressão não vocal da linguagem falada. Seu uso possibilita ao educando tornar-se o mais independente possível em suas habilidades comunicativas, podendo, assim, ampliar suas oportunidades de interação com outras pessoas e com o meio. Portanto, adotando ações e construindo caminhos, é possível superar as dificuldades na efetivação de formas de comunicação com vistas à aprendizagem ” (BRASIL, 2016 p. 6).

Pode-se apreender no documento BNCC e no portal de ajudas técnicas, produzidos em âmbito Federal e nos cadernos Estaduais do PDE que orientam as políticas de educação especial e/ou inclusiva a ênfase na defesa e/ou na descrição e classificação de recursos relativos

² Estas publicações estão disponíveis *on-line* no Portal Dia a Dia Educação e estão organizadas em dois volumes- volume I artigos e no volume II Produção didático-pedagógica.

à CSA, em detrimento da explicitação de que as implicações e os efeitos da utilização dos mesmos estão condicionados às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que as fundamentam. Se, tais documentos alertam para a importância de profissionais da saúde e da educação conhecerem e terem acesso a tais recursos, consideramos fundamental que os mesmos não sejam considerados, por si só, capazes de contribuir nos processos de ensino-aprendizagem de alunos com restrições de fala. Caso contrário, é reiterada a visão instrumental e tecnicista de tais recursos predominante nos contextos da saúde e da educação. Destaca-se, ainda, que a ênfase na afirmação da importância do uso de recursos de CSA, bem como a definição e classificação dos mesmos, expressas desde 2002 em tais documentos, não são suficientes para superar a utilização incipiente e restrita destes recursos, uma vez que não oferecem elementos para que educadores e profissionais da saúde sistematizem procedimentos que incluam tais recursos a partir de uma coerência teórico-metodológica.

Quanto às referidas classificações destaca-se que os recursos da CSA são divididos, tradicionalmente, em alta e baixa tecnologia. Os denominados de alta tecnologia são definidos como sistemas computadorizados, como comunicadores de voz e computadores adaptados com teclado e mouse especiais ou programas específicos para desenvolver pranchas para atender as necessidades individuais do aluno (PELOSI, 2003; MANZINI e DELIBERATO, 2006).

Os recursos de baixa tecnologia, priorizados em nosso estudo, referem-se, em geral, às denominadas pranchas de comunicação (PCA) confeccionadas a partir de imagens gráficas (desenhos, fotos), letras ou palavras escritas. Tais recursos são de baixo custo e, portanto, de maior acesso e podem ser construídos de acordo com particularidades e necessidades das pessoas (ZAPOROSZENKO e ALENCAR, 2008; SCHIRMER e BERSCH, 2007; KRÜGER *et al*, 2020).

É importante referir que há um número escasso de referências que abordem visões, tipos e/ou modos como as referidas pranchas são concebidas e/ou utilizadas no contexto escolar. Contudo, considerando as temáticas envolvidas nesse estudo, interessa esclarecer, com base em estudos desenvolvidos por REILY, 2006; MANZINI e DELIBERATO, 2006; KRÜGER, 2009, que tal recurso vem sendo, especialmente, caracterizado em dois tipos, ou seja, pessoais e temáticas.

As PCAs pessoais são construídas, em geral, pelas pessoas que fazem uso das mesmas em parceria com seus principais interlocutores, ou seja, pais, fonoaudiólogos e professores abordando assuntos como: família, alimentação, amigos, entretenimento e necessidades. Para a

construção das mesmas, deve-se considerar possibilidades individuais, dentre as quais, são destacadas às condições motoras das pessoas que fazem uso das mesmas (ZAPOROSZENKO e ALENCAR, 2008; KRÜGER, 2009; SCHIRMER *et al*, 2007).

Já, as PCAs temáticas utilizadas, especialmente, no contexto escolar, segundo REILY (2006) e KRÜGER (2009) podem ser confeccionadas envolvendo três temáticas, organizadas separadamente, em torno dos seguintes assuntos: rotina escolar, atividades pedagógicas e avaliação escolar. Tais pranchas podem ser construídas a partir da utilização de diferentes materiais e devem abordar a rotina escolar com a finalidade de situar os alunos quanto às atividades previstas no cotidiano escolar.

As PCAs, relativas às atividades pedagógicas, podem ser construídas para o uso de todos os alunos ou apenas para mediar a relação entre o professor e o aluno, respeitando às condições e habilidades motoras dos alunos com restrição de fala.

Já, as PCAs destinadas à avaliação dos alunos, devem ser produzidas para cada aluno, contendo símbolos referentes ao conteúdo pedagógico a ser avaliado. Nessa prancha deve conter, ainda, símbolos que permitam ao aluno “dizer” que não sabe a resposta, que está cansado ou que não entendeu a pergunta (SCHIRMER *et al*, 2007).

Além das incipientes produções que abordem tipos de PCAs, aspectos relacionados à sua construção e uso no contexto escolar, pode-se notar, também, uma lacuna nos estudos que coloquem em discussão quem e como as pessoas de forma geral e, em especial, os profissionais devem estar envolvidos na sua construção, na avaliação de sua funcionalidade, na reformulação e na supervisão de seu uso.

De qualquer modo, ROCHA e DELIBERATO (2012) e PELOSI e NUNES (2010) chamam atenção para o fato de que não deve ser responsabilidade exclusiva do professor identificar, prescrever, construir e criar estratégias para o uso da tecnologia assistiva no contexto escolar. É necessário o envolvimento de todos os profissionais da escola, dos alunos, das famílias e, também, por profissionais de diferentes setores envolvidos nas redes de apoio.

Destaca-se que a efetividade do uso das PCAs se dá, apenas a partir do envolvimento de pessoas cujo objetivo é interagir e dialogar com aqueles que apresentam restrições de fala (DELAGRACIA, 2007; PIRES, 2008; MANZINI *et al* 2017; ROMANO e CHUN, 2018). Nessa direção, Givigi *et al* (2012) afirma que;

“o desenvolvimento linguístico se dá a partir das interações e das experiências do indivíduo, ao entender o outro como parte fundante da construção da linguagem, a responsabilidade por sua constituição, passa a ser dividida com todos os envolvidos na interação e mediação com estes alunos, sejam estes profissionais da educação, da saúde e familiares.”(GIVIGI et al 2012, p.49)

Feitas breves considerações acerca dos modos de classificação dos recursos da CSA e, mais especificamente, dos tipos de PCAs, importa ressaltar que a construção e a utilização das mesmas estão assentadas em duas grandes perspectivas teóricas alinhadas a concepções de linguagem e do processo de ensino-aprendizagem, ou seja:

- a PCA e a linguagem são concebidas como código de comunicação e de expressão, e a aprendizagem como decorrente da transmissão, pelo professor, e da apreensão, pelos alunos, de conteúdo/conhecimentos,
- a PCA é concebida como recurso que deve ser utilizado para promover as interações sociais, a linguagem como simbólica e constitutiva dos sujeitos e a aprendizagem como fruto de um processo compartilhado dialogicamente entre professores e alunos.

Contrários à visão instrumental da PCAs e ao entendimento de que linguagem é um meio para alcançar um fim, considera-se que a noção de tal recurso como sistema fechado tende a restringir o repertório linguístico da criança/aluno uma vez que, em geral, a coloca numa posição de interlocutor restrito a “dar respostas” ou “dizer/pedir algo” pertinentes apenas aos conteúdos e/ou com a rotina escolares.

Tal posição, atrelada a contextos interacionais e a assuntos/temas pré-estabelecidos, pode levar a um repertório de linguagem restrito e passível de acomodação a significantes e símbolos específicos. Freitas (2012) chama atenção para o fato de que grupos de educadores que estabelecem relações com alunos que fazem uso de PCAs consideram que as mesmas devem contemplar um número restrito de símbolos e significantes circunscritos, em geral, às demandas cotidianas, aos conteúdos escolares capazes de dar conta de uma comunicação funcional.

Krüger *et al* (2020) sob esse aspecto, destaca que “a tomada de decisão por parte dos profissionais que desejam atuar com tais recursos, por si só, não garante um avanço efetivo” , ou seja a simples composição de figuras e símbolos na prancha manual ou digitalizada não assegura um funcionamento linguístico significativo aos usuários, pois a prancha pode se tornar um amontoado de figuras , caso não haja a ação interpretativa dos interlocutores, pois os símbolos não tem significado isoladamente.

Contudo, quando a CSA é adotada visando que o aluno possa assumir uma posição de autoria nas interações e, portanto, no discurso, há de se romper com práticas de linguagem “cristalizadas” e permitir que o mesmo, de falado pelo outro, passe a ocupar um lugar de quem tem o que e pode dizer a partir de recursos diversos (FREITAS, 2012).

Considera-se que a linguagem verbal (oral e escrita) e outras manifestações de linguagem vão além das funções comunicativa/expressiva/representativa, pois tem função constitutiva. A partir de tal concepção, entende-se que alunos/sujeitos com restrição de oralidade não escapam aos seus efeitos da linguagem, pois estão imersos em um mundo da e de linguagem, sendo assim a “fala”, o “discurso” se fazem presentes, mesmo que não oralmente.

Partindo do pressuposto de que tais pessoas produzem enunciados articulados ao discurso do(s) outro(s), ou seja, que há uma relação indissociável entre o dizer do outro e o dizer próprio, entende-se que o “pré-estabelecido”, a “cristalização” e o “aprisionamento” das palavras e/ou dos enunciações não levam em conta o querer dizer, a intenção e a necessidade de escolhas que são, simultaneamente, de cada um e dialogizadas na interação com o outro (FREITAS, 2012; KRÜGER, 2016).

Como enfatiza Krüger (2016), apoiada numa perspectiva dialógica da linguagem, sustentada em princípios formulados por Bakhtin (2011):

“ Considerando que locutor e interlocutor têm papel ativo nas produções discursivas, e que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, fica evidente a importância do outro não simplesmente como um ouvinte, mas como um interlocutor, com suas reações-resposta, ou seja, com atitudes responsivas ativas” (KRÜGER, 2016 p. 66).

Reiterando tal perspectiva, Geraldi (2003) afirma que as interações só se tornam “reais” enquanto acontecimentos singulares únicos e irrepetíveis no momento da enunciação; ou seja, “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (GERALDI, 2003, p. 6-7).

Alinhada a essa posição, Krüger (2016) adverte que quando há restrição da linguagem oral, a materialização/corporeidade do discurso pode se dar a partir da utilização de símbolos pictográficos, os quais, interpretados e respondidos pelo outro, passam a compor os enunciados e promover a dinâmica interacional/dialógica.

Nessa mesma direção, o compromisso pedagógico com o aluno que apresenta restrições de fala é proporcionar a linguagem de diferentes formas (verbais ou não verbais). Para tanto,

cabe ao educador potencializar autonomia e a enunciação as quais não acontecem com repertório restrito ou num contexto limitado e permanente, mas a partir de um amplo universo linguístico e cultural que convoca o aluno a compartilhar conhecimentos, eventos, emoções, sentimentos e, assim, viabilizar pensamentos, intenções e ações autoras.

Apesar das diferentes perspectivas de linguagem e de CSA que fundamentam concepções acerca da PCA, pode-se apreender um consenso em torno da pertinência e da importância do seu uso no contexto educacional. Contudo, diante da precária e tímida utilização da mesma, junto a alunos com restrições de fala nos diferentes níveis e etapas da formação escolar, torna-se necessário o implemento de pesquisas que possam oferecer elementos capazes de contribuir com a sistematização de conhecimentos que promovam a ampliação e a efetividade de seu uso.

Destaca-se, assim, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que permitam verticalizar a análise em torno da produção do conhecimento enfatizando abordagens conceituais, modos de construção e finalidades do uso da PCA no contexto educacional.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de estudos do tipo revisão integrativa para a apreensão, análise e divulgação da produção do conhecimento em torno de temáticas específicas, bem como, para a identificação de problemáticas já abordadas e de futuras possibilidades de estudos junto à comunidade científica/acadêmico.

Feitas tais considerações, ressalta-se que esse estudo tem por objetivo analisar parte da produção do conhecimento científico acerca das concepções, finalidades e modos de construção relacionados à PCA no contexto educacional.

MÉTODO

A questão que orientou esta pesquisa foi: Como vem sendo constituído o conhecimento acerca das concepções, dos modos de construção e de uso da prancha de comunicação alternativa no contexto educacional? Quais as características observadas nas pesquisas quanto aos alunos que utilizam a CSA?

Para a busca dos trabalhos científicos foram utilizados os descritores e suas combinações em Língua Portuguesa e Inglesa, nas bases de dados: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Scielo (Scientific Electronic Library Online), Pubmed/Medline (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), Institute of

Education Science (ERIC). Além disso para a busca na literatura cinzenta foram consultadas as bases Google Scholar , Pro Quest.

A busca foi realizada no período de 25 a 27/04/19, norteada pelos seguintes descritores : *Auxiliares de comunicação para as pessoas com deficiência; Communication aids for disabled; Sistemas de comunicação alternativo e aumentativo; Augmentative and alternative communications systems; Tecnologia assistiva, Assistive technology; Placas de comunicação , Communication board.* Além dos descritores apresentados, também, foram utilizadas as seguintes palavras chaves: Prancha de comunicação alternativa, Alternative communication board, Educação Especial, Special Education, Inclusão. Inclusion.

Como critério de inclusão foram utilizados: artigos, teses e dissertações publicados na íntegra em língua portuguesa em periódicos científicos indexados nas bases de dados que abordassem a PCA no contexto educacional.

Foram excluídas publicações que abordassem recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa de alta tecnologia (CSA) e que a PCA nos contextos clínico e familiar.

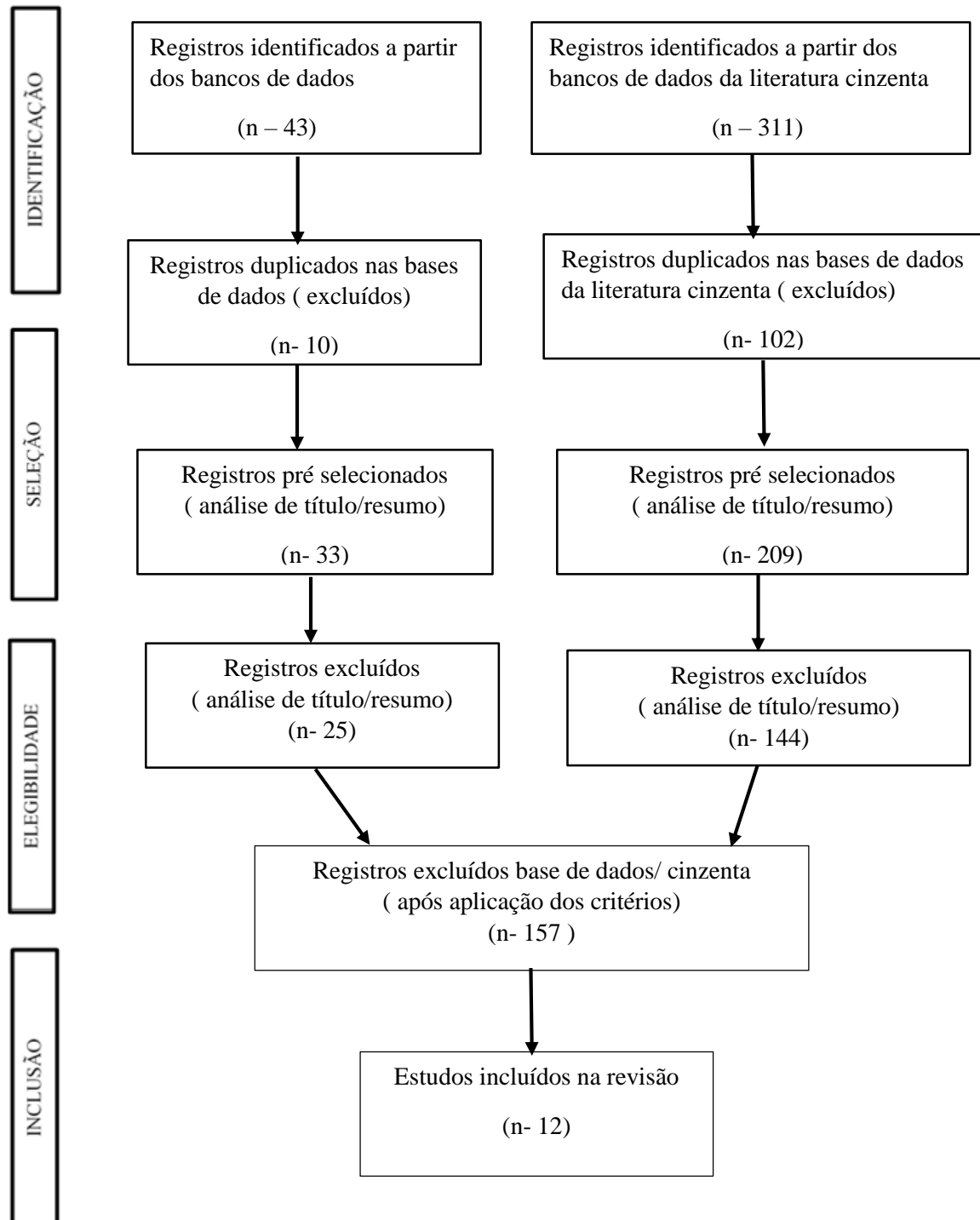
A busca foi realizada no período de 25 a 27/04/19, norteada pelos seguintes descritores : *Auxiliares de comunicação para as pessoas com deficiência; Communication aids for disabled; Sistemas de comunicação alternativo e aumentativo; Augmentative and alternative communications systems; Tecnologia assistiva, Assistive technology; Placas de comunicação , Communication board.* Além dos descritores apresentados, também, foram utilizadas as seguintes palavras chaves: Prancha de comunicação alternativa, Alternative communication board, Educação Especial, Special Education, Inclusão. Inclusion.

A busca totalizou 248 artigos nas bases de dados. E na literatura cinzenta foi possível identificar 103 publicações (teses e dissertações) pertinentes a nossa pesquisa. Tais publicações foram submetidas a seleção a partir da leitura por pares e aplicados dos critérios de inclusão e exclusão.

Destaca-se que as análises ocorreram após a leitura integral dos trabalhos, bem como, a delimitação de categorias, e a escolha e transcrição de trechos contidos nas publicações representativos das posições dos participantes, considerando os objetivos desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue abaixo o fluxograma com a descrição das etapas do procedimento de busca até a delimitação do *corpus* de análise.



A análise de resultados foi organizada a partir da abordagem denominada análise de conteúdo de Bardin (2011) e organizada considerando os seguintes eixos temáticos:

Eixo 1: Caracterização dos artigos quanto à população estudada : idade, nível de escolaridade, quadro clínico, tipo de instituição de ensino.

Eixo 2: Concepções e finalidades atribuídas às PCA

Eixo 3: Pessoas envolvidas na construção da PCA

Os 12 estudos (10 artigos, 1 dissertação e 1 tese) que compõe o *corpus* de análise desse estudo, foram publicados entre os anos de 2005 a 2018, estão apresentados no quadro abaixo e organizados a partir da descrição do título, do ano, da fonte, do(s) autor(es) e instituição de ensino e do resumo.

Quadro 1- Descrição do corpus de análise a partir do título, ano, fonte, autoria e instituições de ensino superior (IES), resumo.

de ensino superior, resumo

Art.	Título	Ano	Revista	Autores / IES	Resumo
A1	Comunicação alternativa e ampliada e o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescente com paralisia cerebral no Brasil	2018	Revista Ibero-americana de Tecnologia en Educación y Educación en Tecnologia	Mariana de Mello Gusso, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Percy N Ohama Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Crianças e adolescentes com paralisia cerebral e privados de comunicação efetiva podem também ter seu desenvolvimento intelectual dificultado. O objetivo desta pesquisa foi avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes com paralisia cerebral e necessidades complexas de comunicação em uma escola especial no Brasil, baseado no uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA). Quinze indivíduos com paralisia cerebral (idade média: 11a3m ± 2a9m) foram avaliados: 9 usavam CAA (seis meninos, 11a9m ± 3a4m) e seis não usavam (3 meninos, 10a6m ± 1a6m). As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial (CPM) foram usadas para a avaliação intelectual. Os que utilizavam a CAA obtiveram uma média de 25.89, os que não usavam 5.83 (p=0.012). Os resultados indicam que nesse coorte existe uma diferença significativa entre o desenvolvimento intelectual dos que usam CAA e dos que não a usam.
A2	Comunicação Alternativa como possibilidade de inclusão Educacional e Interação com o Ambiente	2018	South American journal of Basic Education, Technical and Technological	Vera Lucia Gomes Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	O trabalho docente na escola inclusiva, tem exigido dos professores novas estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem os impedimentos para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando suas especificidades. A presente pesquisa teve como objeto de estudo o estudante com paralisia cerebral e a comunicação alternativa e aumentativa. O cenário foi uma sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede estadual de ensino do município de Campo Grande/MS. O objetivo foi oportunizar acessibilidade comunicacional ao estudante com paralisia cerebral a partir da criação de uma prancha de comunicação alternativa, utilizando o software Boardmaker. A pesquisa foi exploratória com abordagem qualitativa e como instrumento para coleta de dados utilizamos o estudo de caso e observação participativa. Contou com a participação da professora do atendimento educacional especializado e da mãe do estudante. A utilização da prancha de comunicação possibilitou que o estudante com paralisia cerebral manifeste seus

					desejos e necessidades, tornando-se socialmente capaz e participativo, servindo como ponte que amplia as chances para a comunicação verbal e/ou sua compreensão da mesma. A realização deste trabalho possibilitou destacar a importância que o software Boardmaker desempenha no desenvolvimento da comunicação e da linguagem do estudante pesquisado, bem como, proporcionou o uso das pranchas em todos os contextos que o referido vivencia dentro da escola ou na sociedade.
A3	Comunicação alternativa: Discutindo a prática pedagógica e a utilização desses recursos	2017	Criar Educação	Burei, Ana Paula Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO Rodrigues, Roseli Viola Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO Stangherçin, Domingos Carlos Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO	O artigo tem intenção de apresentar um estudo sobre “A Comunicação Alternativa: discutindo a prática pedagógica e a utilização desses recursos”. O local da pesquisa foi uma Instituição de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Especial. A escolha desse tema justifica-se pela preocupação em investigar como é feita a intervenção pedagógica aos alunos nesse espaço, para isso foram realizadas observações. Os lócus do estudo trouxeram como resultado que a aprendizagem em sala de aula depende de metodologias e recursos específicos e adaptados ao próprio sujeito que aprende, considerando suas especificidades individuais.
A4	Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência	2015	Education Policy Analysis Archives	Deliberato, Débora Nunes, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Brasil UERJ Leila Regina D’Oliveira Paula UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro Brasil	Adequar o contexto escolar para a diversidade de alunos é uma meta importante, mas é um desafio frente à diversidade de alunos com deficiência. O objetivo deste trabalho foi descrever o uso de sistemas gráficos na rotina de uma sala da educação infantil por meio de um trabalho colaborativo. Participaram do estudo uma professora, 22 alunos de uma sala de aula da educação infantil de uma escola de uma cidade de grande porte na região sudeste do Brasil, uma mãe de uma criança com deficiência e um professor de apoio. Foi realizado um programa de ações colaborativas entre a pesquisadora, professora e os alunos da sala para inserir o sistema gráfico na rotina de atividades pedagógicas durante quatro meses. As atividades foram registradas por meio do diário de campo, filmagens e gravação das entrevistas realizadas por meio do protocolo. Os resultados obtidos por meio da análise de temas mostraram que as crianças usaram o sistema gráfico na rotina de atividades, o sistema gráfico auxiliou as crianças na leitura das palavras, o professor inseriu o sistema gráfico a partir da mediação da pesquisadora e, a rotina das atividades pedagógicas planejada pelo professor facilitou a inserção do sistema gráfico na sala de aula entre os alunos. O trabalho reforçou a necessidade de um programa de capacitação dos interlocutores da escola para incluir o aluno com deficiência.
A5	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	2014	Educação e pesquisa	Rosana C. Gomes Universidade Federal do Rio Grande do Norte Débora R.P. Nunes	Os aspectos polêmicos que envolvem o processo de inclusão de educandos com autismo nas salas de aula comuns têm suscitado debates amplos nas últimas décadas. Um dos principais desafios apontados por professores para realizar esse tipo de inclusão são os prejuízos na comunicação, tipicamente evidenciados por alunos com esse diagnóstico. Desse modo, torna-se imperativo o desenvolvimento de programas de intervenção focados no desenvolvimento das habilidades comunicativas desses alunos. Tendo isso

				Universidade Federal do Rio Grande do Norte	em vista, o objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de 10 anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora. Os dados foram coletados em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Natal (RN). No programa de intervenção, a professora foi capacitada a empregar estratégias do ensino naturalístico e recursos da comunicação alternativa ampliada para aumentar a frequência de interações com o aluno durante três rotinas da sala de aula. Com base em um delineamento de pesquisa quase experimental do tipo A-B (linha de base e tratamento) foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora- aluno, logo após a implementação do programa de intervenção. Limitações do estudo são apresentadas e discutidas a partir dos dados observacionais e registros das interações entre a diáde.
A6	A comunicação alternativa para além das Tecnologias Assistivas	2014	Redalyc	Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes Universidade do Estado do Rio de Janeiro Brasil Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter Universidade do Estado do Rio de Janeiro Brasil	A presença de alunos com paralisia cerebral e com autismo é crescente no cotidiano das escolas regulares. Professores frequentemente necessitam de formação no emprego de recursos de comunicação alternativa junto a esse alunado que exibe graves dificuldades de comunicação oral. Serão descritos estudos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação Alternativa do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública conduzidos em escolas regulares e especiais. Serão apresentados e comentados recursos de Comunicação Alternativa elaborados com o propósito de favorecer as habilidades linguísticas, comunicativas e sociais desses alunos em suas interações em sala de aula. Finalmente, serão discutidas questões relativas à pesquisa em sala de aula, à concepção de comunicação e ao papel da tecnologia na Comunicação Alternativa
A7	Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor	2013	Revista Educação Especial	Massaro, Munique Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil. Deliberato, Débora Unesp Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (Marília)	Os recursos de comunicação suplementar e alternativo podem inserir o aluno com deficiência e necessidades complexas de comunicação em diferentes atividades pedagógicas e ampliar as habilidades e as competências do professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo da pesquisa foi identificar a percepção do professor a respeito do uso da comunicação suplementar e alternativa durante um programa de intervenção na Educação Infantil. Participaram uma classe especial da Educação Infantil que possui sete alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação, a professora e a pesquisadora. Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicou-se um programa de comunicação alternativa. Ocorreram orientações sistemáticas à professora, a respeito de linguagem e comunicação. Em um processo colaborativo, foram selecionadas três canções infantis, conforme o planejamento pedagógico da professora e os recursos foram adaptados por meio de sistemas de comunicação suplementares e alternativos. Durante o programa de intervenção, também foram realizadas avaliações assistidas imediatamente após as atividades com a música. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de gravação em áudio. Para análise dos dados, foi realizada análise de conteúdo, estabelecendo temas e subtemas. Os resultados indicaram que a professora identificou que sistemas de comunicação suplementares e alternativos podem favorecer as habilidades de expressão dos alunos com deficiência; que os sistemas de comunicação suplementares e alternativos podem ser utilizados por crianças na Educação Infantil; e que recursos adaptados por meio dos sistemas suplementares e alternativos de

					comunicação devem estar de acordo com as especificidades dos alunos
A8	A Comunicação Alternativa e os efeitos do trabalho em redes na constituição da linguagem e nas práticas educativas inclusivas	2012	Educação Unisinos	Rosana C.N. Givigi Universidade Federal de Sergipe Kivia S. Nunes Universidade Federal de Sergipe Flávia L. Alves Universidade Federal de Sergipe Juliana Nascimento de Alcântara Universidade Federal de Sergipe	Este trabalho objetiva discutir a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em um grupo de seis crianças com dificuldades significativas de comunicação. Os pressupostos epistemológicos do trabalho se encontram nos estudos de Vygotsky e De Lemos, associados à literatura específica da CAA. A pesquisa, realizada durante um ano e meio, no curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe, analisa as práticas clínico-terapêuticas, o trabalho com a família, o trabalho com a escola e os efeitos desse trabalho em rede no processo de constituição da linguagem e de inclusão social. Seu desenho metodológico conjuga a pesquisa-ação e o método clínico-qualitativo. Os resultados obtidos com o estudo trouxeram evidências sobre o uso do sistema de CAA pelas crianças pesquisadas; o novo olhar das famílias sobre seus filhos; a inclusão de crianças na escola regular; e a necessidade de a escola instituir espaços-tempos para que seus segmentos possam vivenciar processos de ação-reflexão-ação. A partir desses resultados, conclui-se que a CAA pode efetivar-se como recurso para a constituição da linguagem e da aprendizagem e que o trabalho com as diferentes redes promove a construção de um novo dispositivo que mobiliza o sujeito e possibilita a constituição de novas formulações. Palavras-chave:
A9	Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento de Sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento Através do Uso de Inventários	2012	Reteme	Maria Rosangela Bez UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Liliana Maria Passerino UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado, que utilizou ações mediadoras com uso de comunicação alternativa para promover o desenvolvimento de dois sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Sendo que os inventários foram instrumentos de avaliação e acompanhamento de dois sujeitos com autismo e Síndrome de Cornélio de Lange. Os resultados mostram que o uso de inventários para avaliação e acompanhamento dos sujeitos foi relevante, pois pode-se verificar as maiores deficiências e propor ações mediadoras que emergiram no aprimoramento do desenvolvimento destes sujeitos, com uso de alta e baixa tecnologia focadas em comunicação alternativa.
A10	Sistema de Comunicação Alternativa na Interação de um aluno com autismo e seu professor	2012	Revista Teias	Andréa Rizzo dos S. B. Giardinetto Unesp Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (Marília) Débora Deliberato Unesp Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (Marília) Ana Lúcia Rossito Aiello Universidade Federal de São Carlos.	Indivíduos com autismo muitas vezes são incapazes de se comunicar por meio da fala, e os que chegam a falar possuem prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação. Este artigo apresenta um estudo de caso que observou o perfil comunicativo de um jovem com autismo na interação com sua professora nos momentos de atividades em sala de aula utilizando o PECS-Adaptado. Os resultados encontrados demonstraram que o aluno autista ampliou iniciativas comunicativas na interação com seu professor, e o sistema suplementar e alternativo de comunicação foi um instrumento facilitador no processo da aprendizagem da comunicação.
A11	Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação	2005	Revista Brasileira de Educação Especial	Stephen V. Tetzchner Universidade de Oslo – Noruega	Muitas crianças usuárias de meios alternativos de comunicação se encontram educacionalmente segregadas, mesmo não havendo evidências de que tais ambientes pudessem ser mais benéficos na promoção de sua comunicação e do desenvolvimento da

suplementar alternativa	e			<p>Kari Merete Brekke Universidade de Oslo – Noruega</p> <p>Bente Sjøthun Universidade de Oslo – Noruega</p> <p>Elisabeth Grindheim Universidade de Oslo – Noruega</p>	<p>linguagem do que ambientes não segregados. Os efeitos potencialmente positivos do ambiente escolar inclusivo ainda não foram plenamente descritos. No entanto, explicações teóricas recentes sobre o desenvolvimento linguístico sugerem que a comunicação e o desenvolvimento de linguagem de crianças usuárias de sistemas de comunicação manual e gráficas possam estar melhor amparados em ambientes de pré-escola inclusiva do que em espaços segregados, desde que as práticas comunicativas dos adultos e dos pares sejam suficientemente adaptadas às habilidades e limitações das crianças. Neste contexto são possíveis o desenvolvimento e a facilitação das interações criança-criança e constituição cultural do sujeito. Os exemplos apresentados ilustram como as práticas inclusivas podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento de linguagem alternativa em crianças com diversas habilidades e limitações, sugerindo várias formas de interação entre as crianças que desenvolvem diferentes modos de comunicação e seus pares, incluindo situações envolvendo disputas infantis do cotidiano escolar. Além disso, são indicadas razões que justificam os benefícios dos ambientes inclusivos para muitas crianças que estão desenvolvendo comunicação alternativa.</p>
-------------------------	---	--	--	--	---

Fonte o autor 2020

Feita a apresentação do *Corpus* de análise desse estudo, os resultados e as discussões serão feitas a partir dos eixos temáticos 1, 2 e 3.

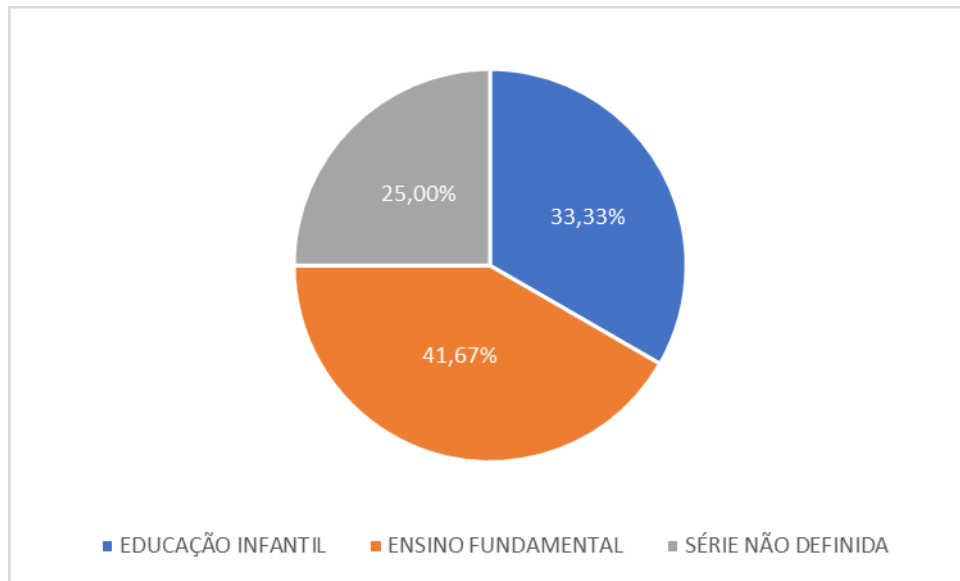
EIXO 1 : Caracterização dos artigos quanto à população estudada : Participantes, idade, nível de escolaridade, quadro clínico, tipo de instituição de ensino.

Em relação aos participantes que fizeram parte da pesquisa de campo dos estudos aqui analisados, 50% envolveram professores e alunos, 25% professores, alunos e familiares, 8% apenas alunos e familiares, 8% alunos, professores e pesquisador e em 8% só alunos.

Quanto à distribuição dos participantes em relação à faixa etária, 83% dos participantes eram crianças, 18% adolescentes e 8% apresentaram sem idade definida.

Os dados referentes à distribuição da população pesquisada, quanto ao nível de escolaridade dos participantes alunos seguem no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos participantes alunos quanto ao nível de escolaridade.



Fonte: o autor, 2020.

Considerando os dados referentes à idade e à escolaridade dos alunos participantes, nota-se uma prevalência de estudos envolvendo a faixa etária de 3 a 12 anos, envolvendo, em geral, alunos inseridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tais dados nos permitem estabelecer uma relação com o que está proposto nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014:

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p.55).

Chama atenção o fato de que apesar do projeto de universalização do ensino contemplar alunos deficientes de até 17 anos, apenas dois estudos envolveram participantes, na de 15 a 18 anos com restrições de fala que fazem uso dos recursos de CSA (Art.9,T1).

A escassez de estudos envolvendo adolescentes e adultos, também, foi identificada por Chun *et al* (2012), pois ao analisar os Anais dos Congressos da Isaac Brasil, nas edições de 2005, 2007 e 2009, verificou que apenas 1% dos trabalhos envolverem tais participantes (CHUN *et al* 2012, p.207).

Tal fato evidencia o quanto são escassos estudos que envolvam pessoas com restrições significativas de fala inseridas no ensino médio ou superior. Há de se considerar que a maior

parte dos alunos que necessitam fazer uso de recursos de CSA não tem acesso recursos humanos e matérias que lhes permitam ascender tais níveis de escolaridade (CORREIA, 2014).

A maior incidência de estudos que abordam os contextos da Educação Infantil e Fundamental, reitera a importância do uso da PCA desde os primeiros anos de escolaridade:

“A intervenção com a comunicação ampliada e alternativa precoce pode ser crítica para o desenvolvimento da linguagem e, assim favorecer o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais “ (DELIBERATO e NUNES, 2015 p.3).

Cabe salientar que dos estudos analisados, quatro (Art. 4, Art. 6, Art.7, Art.10) tratam da implantação da PCA na Educação Infantil como prioritária, conforme descrito no trecho abaixo:

Recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa são um meio e podem definir o cenário para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação durante os anos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e ainda, podem colaborar para a progressão do desenvolvimento global da criança. Logo, nunca será cedo demais para incorporar a comunicação suplementar e alternativa na intervenção com crianças com uma deficiência de comunicação significativa (Art.6, p. 334 - grifo do autor).

Nessa direção, Silva *et al* (2013) ressalta que a CSA deve ser introduzida o mais precoce possível junto a criança com restrição de fala e que, portanto, é equivocada a idéia de que há uma idade específica para o seu uso.

Diferentemente da posição acima apresentada, visões contrárias à implementação precoce da CSA podem ser identificadas em trabalhos como os de Ronski e Sevcik (2005). Os autores referem que o uso precoce da CSA pode dificultar o desenvolvimento da fala e que o uso de tais recursos deve acontecer após o desenvolvido um conjunto de habilidades.

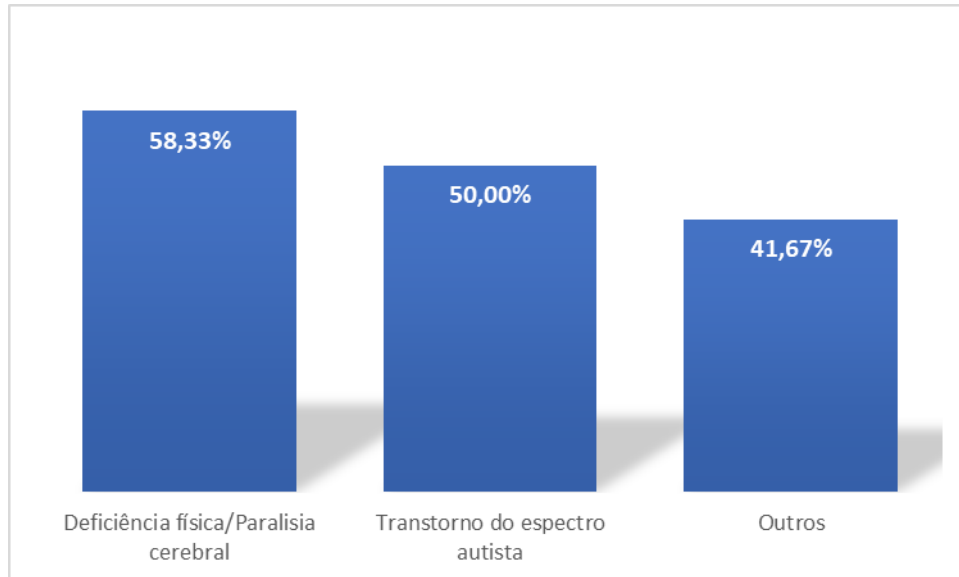
Evidenciando visões contrárias ao uso precoce de recursos de CSA, estudo realizado por DE Mello Gusso e Nohama (2018), aponta para a afirmação de um grupo de fonoaudiólogos que “normalmente começam a usar a CAA, quando a criança está com nove anos de idade, como uma última ferramenta quando eles ainda não conseguiram estabelecer a comunicação oral.”

Outro aspecto que merece destaque, refere-se ao fato de que 25% dos alunos participantes dos estudos analisados estarem inseridos em um ano escolar não definido. Tal fato pode estar relacionado à existência de escolas organizadas a partir do sistema de ciclos, de acordo com a lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1996³.

³De acordo com esse sistema, o ensino fundamental possui dois ciclos: um da primeira à quarta série e o outro da quinta à oitava. Fonte - Verbete sistema de ciclos, por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da*

Referente aos quadros clínicos dos referidos alunos, há o predomínio de crianças diagnosticadas com paralisia cerebral, associada ou não a outras deficiências, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição dos participantes alunos quanto ao quadro clínico.



Fonte: o autor 2020

O predomínio acima referido pode ser relacionado ao fato de que, segundo CHUN *et al* (2012), desde sua origem, o campo denominado como CSA, nacional e internacionalmente, ter um viés clínico voltado, predominantemente, ao atendimento de crianças “não oralizadas” acometidas por esse quadro clínico. Os dados da pesquisa de Manzini *et al* (2016), cujo objetivo foi analisar a produção científica brasileira no campo da comunicação suplementar e/ou alternativa, corroboram com os achados desse estudo uma vez que os públicos alvos predominantes foram crianças com paralisia cerebral, famílias e crianças com autismo.

Interessa destacar que 50% (Art.2, Art.3, Art.5, Art.8, Art.9, Art.10) dos estudos envolveu participantes com Transtorno do espectro Autista (TEA), e 41,63% com diferentes quadros clínicos (Art.8) Síndrome de Cornélia de Lange, Síndrome West, Síndrome Noonan, (Art.6) Síndrome Dandy Walker, (T1) Síndrome genética não identificada. Tais achados podem estar relacionados ao fato de que a presença de pessoas com diferentes deficiências em diferentes níveis de escolaridade vem, gradativamente, se ampliando o que, por sua vez, pode gerar uma

série de desafios educacionais e motivar a realização de estudos que contribuam para o enfrentamento dos mesmos.

Esse fato decorre de movimentos sociais e políticas públicas que vem sendo implementadas, especialmente, nas últimas duas décadas em prol da inclusão e da acessibilidade de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro (SCHIMMER *et al*, 2007). A presença dessas pessoas no contexto escolar representa um desafio para os educadores, uma vez que demanda a sistematização de conhecimentos, de práticas e de recursos capazes de promover a acessibilidade e uma formação educacional de qualidade.

Dentre a população de deficientes interessa destacar que para aquelas que apresentam comprometimentos significativos da fala, atendimentos especializados devem ser disponibilizados no âmbito escolar, em especial, em salas de recurso multifuncionais (Brasil 2010). Com o objetivo de promover o desenvolvimento das diferentes modalidades e de manifestações de linguagem (oral, escrita e corporal) e os processos de ensino-aprendizagem, neste contexto os alunos com fala restrita devem dispor dos recursos da tecnologia assistiva, como é o caso da PCA (PASSERINO *et al*, 2013).

Conforme já apresentado, cabe ressaltar que o implemento de pesquisas comprometidas com a análise da tecnologia assistiva e de demais recursos da CSA na promoção da aprendizagem de alunos considerados deficientes atende às diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014) uma vez que, dentre as estratégias para o acesso à educação básica e ao atendimento especializado de qualidade ressalta a importância de:

“Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL 2014, spp.).

No tocante ao tipo de instituição educacional abordada, objeto de nossa análise, destaca-se o predomínio de 66% (Art.1, Art.3, Art.4, Art.5, Art.7, Art.8, Art.10, D1) dos participantes matriculados na escola regular e 33 % (Art.2, Art.6, Art.9, T1) em escolas especiais.

Tal predomínio pode estar associado à implementação de políticas públicas e à movimentos sociais em torno da inclusão, os quais resultaram no aumento progressivo das matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular. De acordo com pesquisas nacionais de grande escala, sabe-se que houve um aumento de 33,2% das matrículas destes alunos em escolas regulares em todo o país no período de 2014 a 2018 (Censo escolar,

divulgado em 31/01/2019, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Portal Mec.gov.br).

Outro aspecto, que pode estar relacionado ao aumento de tais matrículas, refere-se à ampliação, nas últimas décadas, de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas regulares (SCHIMER *et al*, 2007). A partir da implantação de tais salas os referidos alunos, embora no contexto regular de ensino, devem ter assegurado, nesses espaços, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade, mobiliários e equipamentos específicos, além de um professor com formação em educação especial (FERNANDES *et al*, 2007). Ressalta-se que as atividades desenvolvidas nos AEE não devem substituir às implementadas nas classes regulares mas, no contraturno, contribuir para a inclusão de alunos com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem todos os alunos (MORAES, 2017).

Apesar dos alunos participantes dos estudos analisados estarem, predominantemente, inseridos no ensino regular, pode-se acompanhar trabalhos que abordam alunos cursando escolas especiais (Art.2, Art.6, Art.9, T1).

Paralelamente aos movimentos de inclusão no ensino regular, estudos apontam que escolas especiais podem representar um espaço de reconhecimento e acolhimento das limitações e particularidades dos referidos alunos, uma vez que, propiciam aos mesmos e a seus familiares, a possibilidade de interagirem com pessoas que vivem processos e problemáticas semelhantes, o que pode gerar um senso de pertencimento (MARTINS, 2019; GIVIGI *et al*, 2012).

Ressalta-se, ainda, que nessas instituições especiais os alunos podem ter acesso a serviços que escolas regulares não oferecem como, por exemplo, transporte público especial gratuito para deslocamento até a escola, atendimentos clínicos especializados de diferentes áreas (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, e terapia ocupacional). Alguns estudos apontam que tal situação permite à família reduzir gastos e dispor de tempo para desenvolver outras atividades (DE MELLO GUSSO e NOHAMA, 2018).

EIXO 2 – Concepções e Finalidades atribuídas às PCAs

Para discutirmos concepções acerca da PCA e das finalidades atribuídas às mesmas, nota-se no quadro 2, duas perspectivas predominantes, apresentadas como: - Código de Comunicação e Expressão e Recurso Linguístico Utilizado para Promover as Interações Sociais. Já, no quadro 3, podem ser verificadas as diferentes finalidades atribuídas ao uso da PCA.

Quadro 2 – Distribuição dos estudos acerca das concepções da PCA

Concepção de CSA	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	D1	T1
Código de comunicação e expressão												
Recurso utilizado para promover as interações sociais												

Quadro 3 – Distribuição dos estudos quanto às finalidades de uso da CSA

Finalidade da CSA	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	D1	T1
Atender necessidades básicas e desenvolver atividades de vida diária												
Promover interação / diálogo												
Aprendizagem escolar												
Facilitar a comunicação												
Desenvolver a linguagem oral												

A análise dos estudos que apresentam a perspectiva de linguagem como Código de comunicação e expressão (A3, A4, A5, A6, A9, D1, T1), permite verificar que tal perspectiva está embasada numa concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado, exterior ao sujeito e desvinculada de sua constituição e de suas relações e experiências de vida. Desse modo, seu repertório simbólico, manifesto a partir da linguagem verbal e não verbal, não é acessado e compartilhado nas interações sociais.

A partir de concepções de linguagem como código neutro, bem como, do sujeito como emissor e receptor de mensagens, como ressalta Krüger (2016):

“ profissionais e pesquisadores entendem que a criança aprende sua língua materna por meio de treinamento adequado, e percebem a linguagem como um código, sugerindo um treino mecânico pré-estabelecido, descontextualizado, desconsiderando a subjetividade do sujeito” (KRÜGER, 2016, p. 48).

Dentre os estudos que concebem tal recurso a partir da perspectiva acima referida, seguem os seguintes trechos :

“A pessoa com deficiência necessita ter o domínio da língua natural do seu meio, mas terá que aprender um sistema de representação que lhe possa garantir a qualidade de novos aprendizados e, com isso, propiciar o acesso à interação e comunicação com diferentes pessoas”(A4, p.3 -**grifo do autor**).

“Para as crianças com autismo, a comunicação alternativa poderia lhes favorecer formas de expressão e formas de entendimento da linguagem oral” (A9, p.229 -**grifo do autor**).

Para analisar tais posições, de acordo com MELLO P. (2007) considera-se que:

“os símbolos por si só não têm vida própria no contexto da linguagem. Precisam ser postos em funcionamento na língua através do sujeito em suas relações histórico-sociais, para que, no jogo dialético da interpretação, possam ser atribuídas significações” (MELLO P, p.20).

Destaca-se que a implantação técnica, instrumental e descontextualizada de recursos da CSA pode levar a criança a utilizá-la, apenas, em situações pré-determinadas como mostra o trecho abaixo descrito:

“Apesar de ter acesso aos pictogramas na interação, Luan não os utilizou como alternativa de expressão. Podemos atribuir esse comportamento à falta de instruções explícitas de como utilizá-los” (A5, p. 151 – **grifo do autor**).

Ressalta-se, ainda, que se crianças e adolescentes com oralidade restrita necessitam ampliar suas possibilidades de “dizer” por meio das diferentes modalidades de linguagem e recursos alternativos, há de se considerar que as mesmas estão inseridas na linguagem a partir das relações sociais estabelecidas com as pessoas que fazem parte de sua vida.

Atrelada à visão instrumental da PCA, pode-se identificar a finalidade de facilitar a comunicação, desenvolver a linguagem oral e a aprendizagem escolar como demonstrado indicam os trechos abaixo:

“o uso de recursos e estratégias envolvendo os sistemas gráficos favorece não só as habilidades comunicativas, mas também viabiliza a participação do aluno com deficiência não falante nas atividades pedagógicas programadas pelo professor”(A4, p. 4 - **grifo do autor**).

*“Uma das principais estratégias utilizadas pelos professores da pré- escola era a de facilitar a **aprendizagem incidental ao iluminar as práticas comunicativas de forma a adaptá-las às habilidades e deficiências de cada criança individualmente. Embora**”(D1, p. 173 - **grifo do autor**).*

Nota-se, nos estudos alinhados a perspectiva instrumental da PCA, que o seu uso objetiva, predominantemente, a transmissão e a avaliação de conteúdos escolares e que, desse modo, resulta em interações, no contexto escolar, que desconsideram a posição responsiva do aluno. É importante ressaltar que, historicamente, persiste o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não incorporam a efetiva participação do aluno na construção do conhecimento e, portanto, tal processo é centrado na figura do professor como detentor do saber e o aluno como receptor (MAGALHÃES e CYRANKA, 2014).

Contrária a uma visão instrumental, a noção da PCA, como recurso linguístico que pode contribuir para promover interações de troca estabelecidas junto a alunos com significativas restrições de fala no contexto escolar, pode ser apreendida nos trechos a seguir apresentados:

*“Assim é com a Comunicação Alternativa que o professor poderá incluir o aluno deficiente, **fazendo com que ele não seja passivo, mas sim ativo, que tenha oportunidades de se expressar com todos que o cercam**”(A2, p. 16 – **grifo do autor**)*

*“Nos atendimentos individuais, **foram construídas oportunidades e espaços de linguagem e aprendizagem. Utilizamos técnicas próprias da CAA, mas elas estavam associadas a uma perspectiva de linguagem como processo de subjetivação**”(A7, p.56 -**grifo do autor**).*

*“Ao entender o outro como parte fundante da construção da linguagem, a **responsabilidade por sua constituição** deixa de ser apenas do usuário de CAA e passa a ser dividida com suas redes interacionais, que habitualmente são formadas pela família e pela escola”(A7, p.49 – **grifo do autor**).*

*“a CA **pode dar vez e voz aos indivíduos com déficits na fala, fazendo com que estes tenham maior autonomia em suas vidas** quanto às suas necessidades, sentimentos e pensamentos, e, conseqüentemente, auxiliando na sua interação social e seu processo de ensino aprendizagem ” (A8, p.62 - **grifo do autor**).*

De acordo com os trechos acima, pode-se considerar que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Desse modo, entende-se que os sujeitos não “adquirem” sua linguagem, é nela e por meio dela que constitui a relação com o outro, bem como, sua subjetividade e consciência (MAGALHÃES *et al*, 2014).

Alinhadas à concepção acima referida, dentre as finalidades atribuídas à PCA, pode-se perceber a ênfase no estabelecimento de interações significativas:

“Na escola, temos um espaço rico em interação, e os processos interacionais são imprescindíveis para a aprendizagem. É na relação com outro mediador que se transforma a atividade mental. A qualidade e a intensidade da interação podem agir sobre as relações de maneira ampla, reverberando na aprendizagem formal, nas atitudes diárias, na vida social”(A7, p.53 -grifo do autor).

As diferentes formas de materialização da linguagem (verbal e não verbal) e, portanto, dos “dizeres”, são concebidas como uma ponte lançada entre os sujeitos na construção, contínua, de suas intersubjetividades. Se, por um lado, tais “manifestações” estão apoiadas no sujeito que produz um “dizer” numa extremidade, na outra apoiam-se sobre um outro, que responde ao dito. A partir dessa dinâmica, considera-se que PCA pode representar um território comum, enfim, um elo entre os sujeitos envolvidos numa interação.

EIXO 3 : Pessoas envolvidas na construção da PCA

Para evidenciar como os trabalhos abordam o aspecto relativo a(s) pessoa(s) que deve(m) participar da construção da PCA, segue o quadro 4

Quadro 4 : Distribuição das pessoas que devem estar envolvidas na construção da PCA

Pessoas envolvidas na construção da PCA	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	D1	T1
Familiar												
Professor da sala regular												
Professor da Ed. Especial												

Continuação quadro 4

Professor da AEE.												
Fonoaudiólogo												
Equipe Técnica*												
Não atribuído												

*Equipe Técnica : profissionais da saúde e da educação não especificados

Pode-se acompanhar, no quadro acima, que a construção da PCA, em geral, aparece delegada aos professores, embora, estudos apontem para o fato de, muitas vezes, estes não disporem de conhecimentos, subsídios e nem tempo para tal construção (ARAÚJO; DELIBERATO E BRACCIALLI 2009, SAMESHIMA, 2011, SANTOS e DELIBERATO, 2012, MODESTO, 2018). Tal fato pode ser apreendido, conforme trechos abaixo :

*“A professora do AEE, atua na educação há 16 anos, sendo que os últimos cinco foram na educação especial. Trabalha com J. há dois anos. Possui pós graduação na área. **Relatou que tem pouco conhecimento em TA e que não participou de nenhum curso específico**, mas que sempre está buscando novos conhecimentos para ajudar em sua prática pedagógica. **Relatou ainda, que já tinha ouvido falar de pranchas de comunicação mas que não se sentia segura para criar sozinha**” (A1, p.75 - grifo do autor).*

*“Na observação, percebemos **que os professores utilizam a C.A. tentam fazer o possível, estudam por conta própria**, buscando materiais para adaptar, a fim de trazer para sua turma, sempre fazendo paralelo com a realidade” (A2, p. 23. - grifo do autor).*

Além da falta de conhecimento e subsídios, outro fator que também restringe a parceria entre diferentes professores que atendem alunos com restrição de fala refere-se à falta de tempo, no cotidiano escolar, para o estabelecimento de parcerias entre o professor de sala comum e do AEE que, de acordo com o PDE (2006), pudessem viabilizar a construção conjunta de diferentes tipos de PCA e dinamizar o seu uso.

Interessa notar que um número restrito de estudos, aponta para construção envolvendo a equipe técnica e, portanto, os diferentes profissionais que atuam com alunos da PCA.

Ressalta-se que o trabalho colaborativo envolvendo diferentes profissionais pode contribuir com a construção de estratégias de intervenção que considerem o aluno de forma integral e, portanto, a partir de determinantes amplos e de singularidades/especificidades que o constituem.(DELIBERATO e NUNES, 2015)

Chama atenção o fato de a participação da família ter sido referida em apenas três estudos, de modos distintos. No trecho abaixo, nota-se uma visão desqualificatória da família, uma vez que é apontada como culpada por não fazer da PCA:

“A PCA não é utilizada no contexto familiar, por omissão ou desconhecimento porque os pais não conhecem, não vão atrás ou até mesmo por comodismo “
(A2, p. 22 – **grifo do autor**).

Já o A1 faz referência ao fato de uma mãe participar da construção e do uso da PCA. Esse estudo aponta que a comunicação com o aluno, no contexto escolar, é mediada pela mãe que o acompanha a todos os lugares e que, segundo ela, compreende ser filho “ pelo olhar.”

*“Ficou nítido a empolgação e o interesse quando respondia as coisas que gostava, como bolo de chocolate, churrasco, passear de carro, flamengo. Como também as que não gostava como arroz, **surpreendendo a mãe quando descobriu, pois J. comeu arroz a vida toda**”*(A1, p. 10 - **grifo do autor**).

Interessante analisar, a exemplo do relato acima, que apesar da referida mãe afirmar que “entende o dizer” de seu filhos e que conhece os seus gostos, alunos com restrição de fala são levados e/ou forçados a realizar escolhas e aceitar opiniões que geralmente não lhe são próprias, mas interpretações antecipadas e, em alguns casos, equivocadas formuladas por familiares, cuidadores e profissionais. Entende-se que recursos como a PCA devem ser utilizados quando capazes de contribuir para que o aluno possa assumir uma postura responsiva nas interlocuções estabelecidas com os professores, familiares, etc.

Alguns dos estudos, explicitam a relevância da participação da família na construção e no uso da PCA, uma vez que, nesse processo, momentos de diálogo entre familiares e educadores podem promover espaços para a reflexão e partilha de saberes, conforme trecho abaixo descrito:

“A participação das famílias no cotidiano das atividades e no processo de investigação sobre as formas de comunicação que as crianças podiam utilizar foi destaque durante todo o trabalho. Os pais participavam da implementação da CAA, colaborando com saberes próprios dessa relação. Acrescentamos a isso o fato de eles se terem percebido como interlocutores” (A7, p. 56 - **grifo do autor**).

Ressalta-se, ainda, que a pertinência em desenvolver espaços de interação entre educadores e familiares que vivem processos semelhantes, pode propiciar momentos de

discussão sobre problemáticas comuns e o senso de pertencimento, conforme nota-se no trecho a seguir:

“As famílias compareciam aos encontros na figura da mãe e/ou do pai. O grupo tinha uma perspectiva interacionista, graças à qual todos podiam interferir na forma de desenvolvimento das ações. Participavam dos encontros discutindo temas relevantes propostos vezes por eles, vezes por nós. Traziam questões que eram discutidas entre as famílias, debatiam diferentes assuntos que levavam em conta as angústias, as experiências vividas, os medos e anseios de cada um desses familiares” (A7, p. 52, - grifo do autor).

Cabe destacar que apenas um trabalho atribui a construção da PCA ao profissional de Fonoaudiologia. Ressaltamos que a parceria com este profissional poderia ser construtiva uma vez que este pode contribuir para o aprofundamento de discussões em torno da linguagem, de seus processos de apropriação e do uso da CSA nesse processo. A pesquisa de Krüger *et al*, (2020) destaca que o processo interativo estabelecido entre fonoaudiólogo e pessoas com restrições de fala e o uso dos recursos da CSA, nos contextos clínico e educacional, quando embasados numa perspectiva dialógica da linguagem, amplia a criação de espaços de interação, contribuindo para que tais sujeitos ocupem uma posição de maior autoria em todas as esferas sociais.

Dentre os estudos, nota-se que a participação do aluno na construção da prancha não foi citada. Tal fato pode estar atrelado à idéia equivocada de que alunos com oralidade restrita apresentam comprometimentos cognitivos e intelectuais que inviabilizam a sua participação na construção da PCA.

De acordo com Krüger *et al*, (2020), entende-se que a participação do aluno/ usuário na confecção da PCA é fundamental para que a mesma possa ser adotada com a finalidade de promover interações sociais que contribuam para que o aluno assuma uma posição ativa diante das atividades escolares e, portanto, da apropriação de conhecimento. Como ressaltam KRÜGER, 2011 apud PAULA e NUNES, 2004 :

“É necessário o desenvolvimento de intervenções que promovam, de forma sistemática e contínua, discussões e práticas, em torno da diversidade de possibilidades de uso e de recursos destinados ao desenvolvimento da CSA e que sejam orientadas no sentido de explicitar a complexidade, a subjetividade e a particularidade que caracterizam a linguagem, assim como as relações por ela mediadas” (KRÜGER, 2011, p.220).

CONCLUSÃO

Os estudos aqui analisados apontam que a crescente presença de alunos com oralidade restrita no contexto educacional a necessidade do implemento de estudos que possam contribuir para o estabelecimento de interações envolvidas com os seus processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, pode-se verificar uma mudança no perfil do aluno/usuário da PCA. Se, tradicionalmente, a utilização de tal recurso estava atrelada a alunos diagnosticados com paralisia cerebral, pode-se acompanhar uma ampliação de pesquisas envolvendo o uso da PCA junto a alunos com diferentes transtornos e síndromes. Tal fato evidencia a necessidade do avanço na produção de conhecimentos, por profissionais de saúde e educação, em torno das especificidades que caracterizam tais alunos.

Percebe-se o predomínio de estudos cujos participantes são alunos inseridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que pode sinalizar para o uso restrito de PCA no Ensino Médio e na Universidade.

Evidencia-se o predomínio do uso da CSA como código de comunicação e expressão, acreditamos que tal uso esteja ligado a forma como a linguagem é compreendida no contexto escolar, como veículo para a transmissão de conhecimento. Reitera-se a necessidade de a linguagem ser abordada, para além de uma visão instrumental por uma perspectiva dialógica a partir da qual há de se priorizar o uso da PCA nas relações professor/aluno e nos processos de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que a falta de interação e momentos de diálogo entre os diferentes profissionais que atendem alunos com restrição de fala compromete a construção, o uso, a avaliação, dinâmica e permanente, da efetividade da PCS. Tal lacuna pode ser superada a partir de redes interacionais entre família, escola e profissionais da saúde e educação, com o intuito de promover a troca conhecimentos e auxílio mútuo, com vistas ao uso da PCA nos diferentes contextos sociais.

Enfatizamos a premência de novos estudos que abordem tal recurso a partir de um referencial teórico que conceba a PCA como recurso capaz de promover interações sociais estabelecidas entre professores / alunos, aluno/aluno, e que ofereça elementos teórico-práticos para que a construção da mesma seja realizada, com a participação da pessoa/aluno com restrições de fala e de seus principais interlocutores e que contribua, especialmente, para a promoção dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L., *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 2011

BEZ, M.R.; PASSERINO, L.M. *Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento de Sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento Através do Uso de Inventários*. *Reteme*, v. 2, n. January, p. 60–79, 2012.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Deficiência Múltipla*. 2. ed. rev. – Brasília: MEC, SEESP, 2003. BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, 2014

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 03(05), 07–25. 1999.

CHUN, R.Y.S.; MOREIRA, E.C.; DELLAQUA, G. Estado da Arte da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: análise dos primeiros congressos brasileiros. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 15, n. 2, p. 199–214, 2012.

DA SILVA, H.M.M. *Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural* – São Paulo Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 2019.

DELIBERATO, D.; NUNES, L.R.D.P. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, 2015.

DE CARVALHO, J.S.F. A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, v. 22, n. 3, p. 569–578, 2011.

DE MELLO G.M.; NOHAMA, P. Comunicação alternativa e ampliada e o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescente com paralisia cerebral no Brasil. *Revista Ibero-americana de Tecnologia en Educación y Educación en Tecnología*, n. 22, p. 73-79, 2018.

FERNANDES, C; Navarro, I.P. ; WITTMANN, L.C. ; AGUIAR, M.A.S. ; GRACINDO, R.V. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. p. 1–4, 2007.

FRANCISCO, J.; TAMBASCIA, C.A. Comunicação alternativa como instrumento para garantir a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Acadêmica - Ensino de Ciências e Tecnologias do IFSP*, v. 1, 2017.

FREITAS, A.B.M, *Enunciação e autoria via comunicação alternativa e interlocução mediadora*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 165–180, 2012.

GIVIGI, R.C. N.; NUNES K.S.; ALVES F. L., ALCÂNTARA, J. N *Comunicação Alternativa*

e os efeitos do trabalho em redes na constituição da linguagem e nas práticas educativas inclusivas. *Educação Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 48–57, 2012.

GOVERNO DO ESTADO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE Ficha de Identificação – Artigo Final Professor PDE / 2016 Título Inclusão na Escola de Ensino Regular : Possibilidades e Limites. [s.d.].

KRÜGER, S. I.; WILCZAK, F.S; SIQUEIRA; S.M; SCORSATO, A.B. A visão de um grupo de fonoaudiólogos acerca da prancha de comunicação alternativa/the view of a group of speech therapists about the alternative communication board. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 83754–83770, 2020.

MAGALHÃES, T.G.; CYRANKA, L.F.M. Sujeito, educação e o trabalho com a língua portuguesa na escola básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 241, p. 662–675, 2014.

MANZINI, E. J ; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação para comunicação alternativa BRASÍLIA - DF. [s.l: s.n.].

MANZINI, M.G.; MARIA, C.; MARTINEZ, S. Análise da produção científica brasileira no campo da comunicação suplementar e/ou alternativa. p. 173–190, 2016. *Revista Teias* v. 17 • n. 47 p.173-190, 2016

MELLO P, P. P. A construção da subjetividade através da interação dialógica pela comunicação suplementar e alternativa - Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, . São Paulo 2007.

MORAES, L. PNE Em Movimento 6 a Educação Especial No Contexto Do Plano Nacional De Educação. p. 41, 2017.

NUNES, L. R. D´OLIVEIRA DE P.; SCHIRMER, C. R. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais. [s.l.] EDUERJ, 2017.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 619–638, 6 nov. 2013.

PAURA, A. C.; DELIBERATO, D. Análise de vocábulos para a elaboração de pranchas de comunicação suplementar e alternativa para alunos com deficiência. *Revista de Educação Especial*, v. 24, n. 41, p. 409–425, 2011.

PAURA, A. C. Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não- oralizadas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília - Marília 2009.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D.; ARAÚJO, R. DE C. T. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 691–707, 2015.

RABÊLO, S. DOS S., & CHAHINI, T.H.C. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In *Políticas Públicas no Brasil Exploração e Diagnóstico 4* (pp. 46–55) 2019. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6291922015>

RODRIGUES, R. V., BUREI, A. P., & STANGHERÇIN, D. C Comunicação alternativa :

Discutindo a prática pedagógica e a utilização desses recursos. *Criar Educação*, v. 6, p. 2, 2017.

ROCHA, A.N.D.C.; DELIBERATO, D.; ARAÚJO, R.C.T. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 691–707, 2015.

SANTAROSA, L.M.C.; CONFORTO, D. Formação de Professores da América Latina em Tecnologias Assistivas. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 15, n. 2, p. 75–93, 2012.

VASCONCELLOS, R. Paralisia Cerebral: a fala na escrita. 1999. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Faculdade de Ciências Humanas e Saúde- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1999.

ARTIGO II

Instrumentos avaliativos adotados para a implementação de recursos de comunicação suplementar e ou alternativa: Uma revisão integrativa

Evaluation instruments adopted for the implementation of supplementary and or alternative communication resources: An integrative review

RESUMO: Atualmente pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de contribuir com a análise e a sistematização de instrumentos avaliativos capazes de identificar o potencial, limites e necessidades das pessoas com restrições de fala, bem como, de avaliar a possibilidade do uso de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA) junto as mesmas. **Objetivo:** O objetivo desse estudo foi identificar e caracterizar instrumentos de avaliação utilizados para fornecer subsídios para a implementação de recursos da CSA, junto a pessoas com significativas restrições de fala, publicados pelo Congresso Brasileiro da ISAAC-Brasil no período de 2005 a 2019. **Metodologia:** Para compor o corpus de análise, foram levantados trabalhos apresentados e publicados pela Associação dos Membros Brasileiros da Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication/ISAAC-Brasil que apresentavam instrumentos avaliativos destinados a analisar as pessoas com restrição de oralidade para a implantação de recursos de CSA. **Resultados:** Quanto à origem dos instrumentos evidenciou-se que 30% foram desenvolvidos nos Estados Unidos, 20% na Europa (França, Escócia, Itália, Portugal) e 15% no Canadá. Para serem utilizados no Brasil, tais instrumentos foram traduzidos, validados e em alguns casos adaptados à realidade brasileira. Quanto aos profissionais envolvidos na tradução, validação e adaptação constatou-se a participação de 25% da área da Psicologia, 10% das áreas da Psicologia e Pedagogia, 15% Terapia Ocupacional, 10% Fonoaudiologia e 5% Fonoaudiologia e Pedagogia. Em relação aos instrumentos desenvolvidos no Brasil constatou-se o predomínio de publicações na área Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Quanto às áreas avaliadas nesses instrumentos predominaram linguagem, aspectos motores e cognição. Em relação à faixa etária da população a quem se destina a avaliação 55% são voltadas a crianças em idade pré – escolar e escolar; 35% a crianças, 10% a jovens e adultos e 10% a idosos. Quanto ao quadro clínico do público alvo dos instrumentos, houve um predomínio de pessoas portadoras de paralisia cerebral. Em relação ao tipo de instrumento utilizado 55% são em forma de questionário, 30% em forma de teste, 5% em forma de formulário, 5% lista de vocabulário, 5% prova assistida. Quanto as pessoas que devem responder os instrumentos 40% estão destinados aos profissionais de saúde e educação e 15% aos pais ou responsáveis. **Conclusão:** A partir desse estudo foi possível constatar que vem ocorrendo um aumento gradativo na elaboração de instrumentos desenvolvidos nacionalmente. Os resultados apontam para a necessidade da sistematização e do implemento de instrumentos avaliativos que priorizem a avaliação de criança/ pessoa em situações espontâneas e interativas a partir do qual os parâmetros de avaliação priorizem as particularidades e singularidades dos sujeitos. Considerando a concepção de linguagem como código de comunicação e expressão, bem como, instrumental dos recursos de CSA fundamentam, praticamente, a totalidade dos analisados instrumentos, nota-se a importância do desenvolvimento de estudos assentados numa perspectiva da linguagem como constitutiva dos sujeitos e a utilização de tais recursos para promover o diálogo e as interações sociais. Destaca-se, ainda, a importância no desenvolverem de instrumentos avaliativos que possam contribuir com a implementação de recursos de CSA junto à população de adultos e idosos.

Palavras chaves: Instrumentos avaliativos, Avaliação Educacional, avaliação da deficiência, Comunicação Alternativa

ABSTRACT: Current researches on supplementary and/or alternative communication (SAC) are focusing on analyzing and structuring evaluating tools capable of identifying restricted speech individual's potential, limitations, and necessities, as well as evaluating the possible use of communication resources such as the SAC. **Objectives:** This study aims to identify and describe evaluating tools used in the implementation of SAC among speech restricted individuals published by the Brazilian ISAAC Congress between 2005 and 2019. **Methodology:** this study selected articles published by the Brazilian members of the International Society for Augmentative and Alternative Communication with evaluating tools towards speech restricted individuals in order to implement the SAC approach. **Results:** about 30% of the tools were American, 20% were European (France, Scotland, Italy and Portugal) and 15% were Canadian. In Brazil, the used tools have been translated, validated, and adapted from elsewhere. This process involved professionals from Psychology only (25%), Psychology and Pedagogy (10%), Occupational Therapy (15%), Speech Therapy (10%), and Speech Therapy and Pedagogy (5%). The Brazilian tools were published in the Speech Therapy, Psychology and Occupation Therapy fields predominantly evaluated the language, motor aspects and cognition. These tools were directed to children in preschool- and school-age (55%), children (35%), youth and adults (10%) and elderly (10%). Most of the individuals used in the validation process suffered from cerebral palsy. The most common tool mode was the questionnaire (55%), exam (30%), forms (5%), vocabulary (5%), and assisted exam (5%). Most answers were from health and education professionals (40%) and parents or guardians (15%). **Conclusion:** This study revealed a gradual expansion in the developing of Brazilian evaluating tools. However, the results showed a need for developing a systematic evaluating tool for individuals in spontaneous and interactive situations with an individual assessment. If the language is a way of communication and expression, and is the base for the SAC resources, there is a need for furthering research in the field using the language as a constituent part of the individual and the use of SAC resources to promote social interaction and dialogue. Likewise, there is a need for the development of evaluating tools for the SAC use among adults and older adults.

Keywords: Assessment tools, Educational assessment, disability assessment, Alternative Communication

INTRODUÇÃO

Atualmente pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de contribuir com a análise e a sistematização de instrumentos avaliativos capazes de identificar o potencial, limites e necessidades das pessoas com restrições de fala (de ordem neurológica, física, cultural, emocional ou cognitiva), bem como, de avaliar a possibilidade do uso de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA) junto as mesmas (DELAGRACIA, 2007; DE PAULA, 2007; PAURA, 2009).

Sabe-se que quando há limitações no desenvolvimento da linguagem oral e da produção da fala, há de se recorrer a outros modos de “dizer”, de “manifestar” capazes de promover a interação, a aquisição da linguagem e a aprendizagem das referidas pessoas. Dentre esses modos, encontram-se os recursos denominados CSA, classificados como de baixa tecnologia (cartões, pranchas, pastas com símbolos pictográficos impressos e outros) e de alta tecnologia (uso de dispositivos móveis como tablets, laptops, contendo aplicativos que ofertam uma gama de símbolos pictográficos e de escrita junto a síntese de voz, pranchas vocálicas e outros).

Chamamos a atenção para o fato de que instrumentos avaliativos adotados junto a pessoas com restrições de fala devem fornecer subsídios para que o uso de tais recursos, nos diferentes contextos (familiar, clínico, educacional, dentre outros), permitam ir além do reconhecer, nomear e apontar figuras, letras e / ou símbolos. Com base nesse pressuposto, é importante analisar quais instrumentos estão estruturados de forma que os resultados obtidos a partir de sua adoção possam balizar ações voltadas à promoção da linguagem, entendida não como um código de comunicação, mas como constitutiva dos sujeitos, de sua subjetividade e das relações sociais (WOLFF; CUNHA, 2018).

Cabe destacar, primeiramente, a escassez de instrumentos avaliativos elaborados, especificamente, para pessoas com restrições de fala bem como, para a implantação de recursos de CSA (DELAGRACIA, 2007; WOLFF e CUNHA, 2018). Evidenciando esse fato, estudos apontam que, predominantemente, instrumentos utilizados com essa finalidade são adaptados, uma vez que originalmente objetivavam avaliar pessoas sem restrições de fala (VON TETZCHNER e MARTINSEN 2000; SORO-CAMATS, 2003).

Reiterando tal fato, Massi (2001) acrescenta, ainda, serem raros os procedimentos que avaliam o processo de desenvolvimento linguístico da criança com restrições de fala em situações interativas ou espontâneas. A autora enfatiza que, predominantemente, instrumentos avaliativos utilizados para avaliar a linguagem das referidas crianças visam detectar as “falhas

e atrasos” lexicais e articulatórias, a partir de tarefas descontextualizadas e que os resultados obtidos são comparados com de crianças ditas “normais” a partir de parâmetros médios. Massi (2001, p.125), ainda, afirma que avaliações que objetivam analisar isolada e artificialmente a linguagem da criança é embasada na “noção restritiva de língua como código de comunicação.”

Ainda sob tais instrumentos (testes-padrão), ainda que sejam destinados a avaliar diretamente a criança, desconsideram-na, a partir do momento que apresentam atividades pré estipuladas e descontextualizados, que desconsideram seu processo de desenvolvimento linguístico, neste sentido “esquecem” que é ela que deve responder e que por meio de suas respostas, devem ser traçados os caminhos para o seu processo terapêutico (Massi 2001, p.15).

Acerca dos motivos que podem estar relacionados à escassez de instrumentos avaliativos dirigidos a pessoas com restrições de fala, Paura e Deliberato (2007) enfatizam que, em muitos casos, há um entendimento equivocado, por parte de profissionais da saúde e educação, ao considerarem que tais pessoas não necessitam de instrumentos diferenciados, pois devem conseguir compreender instruções, ver, ouvir, desenhar, falar e manipular vários tipos de materiais, responder a perguntas ou seguir instruções. Contrariamente, as autoras enfatizam que nem sempre as referidas pessoas conseguem desenvolver tais atividades devido às suas especificidades de ordem linguísticas, cognitiva, motora e sensorial.

Capovilla (2011) salienta que testes-padrão que avaliam, diretamente, a compreensão e a produção da fala, mesmo não sendo específicos para pessoas com restrição de fala, apresentam resultados superiores aos usuais inventários e escalas a serem preenchidos ou respondidos por pais e cuidadores da criança, pois tais dados estão sujeitos a viés, ou seja a visões parciais e tendenciosas acerca da pessoa avaliada.

Interessa destacar que grande parte dos instrumentos avaliativos voltados tanto para analisar as pessoas com restrição de fala, como para analisar os recursos de CSA a serem implementados, foram desenvolvidos em outros países sendo, alguns, utilizados no Brasil em sua forma original e outros traduzidos para o Português e adaptados à nossa realidade.

Ressalta-se que, nacionalmente, profissionais da saúde e da educação vêm ampliando a discussão e a sistematização em torno de instrumentos avaliativos, com vistas a analisar as habilidades os domínios e as potencialidades de tais pessoas, contribuindo, assim, para a escolha e implementação dos recursos de CSA (PAURA, 2007; DELAGRACIA, 2009; WOLF e CUNHA, 2018; QUITERIO E NUNES, 2020).

Convém destacar que estudos enfatizam a necessidade de que tais instrumentos estejam comprometidos, especialmente, com a avaliação de potencialidades e necessidades das pessoas com restrição de fala e não, apenas, com a identificação de suas limitações (WOLF e CUNHA, 2018).

Nessa direção, ressalta-se, ainda, que a avaliação deve contribuir para que questionamentos imprescindíveis para a elaboração de um plano de ação sejam respondidos, tais como: Como se dá o desenvolvimento global das pessoas com restrições de fala? Quais são as particularidades lingüísticas, cognitivas e emocionais de seus potenciais usuários? Que aspectos, competências e habilidades devem ser considerados para a tomada de decisão do uso de recursos da CSA? (SORO-CAMATS, 2003; DE PAULA, 2007; DELAGRACIA, 2007; GUIMARÃES e ODA, 2013; WOLFF e CUNHA, 2018).

Acerca das habilidades que devem ser consideradas nos instrumentos avaliativos, Tenor e Deliberato (2011) e Manzini (2000) enfatizam a compreensão verbal junto a pessoas com restrição de fala, pois a avaliação de tal aspecto fornecerá elementos para que cuidadores e profissionais da saúde e da educação possam planejar e propor o uso de recursos da CSA nas interações e intervenções desenvolvidas com as referidas pessoas.

Contudo, Paura (2007) e Delagracia (2009) destacam que são poucos instrumentos que objetivam avaliar aspectos relacionados às habilidades comunicativas em “indivíduos não-falantes”, embora sejam fundamentais para a inserção de tais pessoas nos diferentes contextos sociais (familiar, clínico e educacional), bem como, no seu desenvolvimento global e dos processos de ensino-aprendizagem.

Relacionada às habilidades acima mencionadas, Paura e Deliberato (2014) destacam a relevância de avaliar o repertório de vocábulos das crianças “não-oralizadas” pois está análise pode :

(...) contribuir para a otimização do processo de seleção e manutenção do vocabulário, favorecendo a comunicação de necessidades e desejos, expressões de ajuda, conversação com trocas de turnos, variedade de temas, respeitando relações temporais e espaciais – e, assim, o desenvolvimento da linguagem (PAURA e DELIBERATO, 2014 p.39).

No que concerne ainda aos aspectos acima mencionados, Quiterio et.al (2020) advertem sobre a necessidade de se avaliar “habilidades sociais” para a implementação de recursos de CSA. Isso porque, de acordo com os autores, pessoas com restrição de fala tendem a não desenvolver de maneira adequada relações sociais pois, desde pequenas, muitas vezes enfrentam uma série de problemas como exclusão, preconceito, falta de interação.

Além das habilidades acima mencionadas, Paura (2007) e Delagracia (2009), em estudo cujo objetivo foi mapear instrumentos avaliativos destinados a pessoas com restrições de fala, verificaram o foco em aspectos motores, cognitivos e emocionais.

Pode-se acompanhar a incidência restrita de instrumentos que avaliam as diferentes dimensões que constituem os sujeitos e que podem ser respondidos por pessoas com restritas condições de fala, seja a partir da linguagem verbal (oral e escrita) e/ou não-verbal (gestual, apontar, expressões corporais). Ressalta-se, ainda, quanto aos tipos e modos de organização de tais instrumentos encontram-se questionários, testes, protocolos, manuais, listas, checklist e escalas. (DE PAULA, 2007; DELEGRACIA, 2009 ; WOLF e CUNHA, 2018).

Feitas as considerações acima, destaca-se que o objetivo desse estudo foi identificar e caracterizar instrumentos de avaliação utilizados para fornecer subsídios para a implementação de recursos da CSA, junto a pessoas com significativas restrições de fala, publicados pelo Congresso Brasileiro da ISAAC-Brasil no período de 2005 a 2019.

MÉTODOS

Esta pesquisa, do tipo descritiva, foi realizada a partir de uma revisão integrativa, cujo objetivo é produzir uma síntese aprofundada acerca do saber construído em torno de um determinado assunto, estabelecendo análises, identificando saberes teórico-metodológicos produzidos e lacunas que apontem para novas pesquisas.

Para compor o corpus de análise, foram levantados trabalhos apresentados e publicados pela Associação dos Membros Brasileiros da Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication/ISAAC-Brasil. Tal escolha deve-se ao fato de que esta Associação representa uma referência, nacional e internacional, na área da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. Cabe destacar que, fundada em 24 de novembro de 2005, a referida Associação consiste no Capítulo brasileiro vinculado à internacional Society for Augmentative and Alternative Communication – ISAAC. Enquanto uma comunidade profissional, científica e autônoma tem por finalidade congregar profissionais, usuários e familiares de pessoas que fazem uso de recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) . com objetivo de promover o desenvolvimento da CSA e a melhoria na qualidade de vida das pessoas com “deficiência e com necessidades complexas de comunicação”, que experimentam dificuldades significativas de se “comunicar” por meio da fala, divulgar a CSA no território nacional, encorajar o desenvolvimento de produtos e serviços voltados as pessoas com oralidade restrita,

promover e apoiar a realização de pesquisas, eventos, curso, publicações, bem como de participar de políticas públicas destinadas a essa população.

Ressalta-se que a pesquisa de campo desse estudo foi realizada em livros e e-books que veiculam trabalhos apresentados nos Congressos organizados pela referida associação a partir da seleção e da leitura por pares.

Destaca-se que o primeiro Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa da ISAAC-Brasil ocorreu em 2005, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERF). A partir desta primeira edição, estes eventos passam a acontecer a cada dois anos destinados aos profissionais e estudantes interessados na área.

Para veicular os trabalhos apresentados nos Congressos, as comissões científicas, responsáveis pela organização dos mesmos, passaram a editar livros, anais impressos e eletrônicos, os quais podem ser adquiridos e/ou acessados no site da Associação.

Ressalta-se que ao longo dos anos, os Congressos tiveram formas diferentes de registrar e divulgar os trabalhos, ou seja, em anais digitais, e-books ou livros impressos. Para busca dos trabalhos, optou-se pelas versões impressas salvo referente ao ano de 2017, em que foi adotada a versão digital em forma de anais por conter capítulos pertinentes aos objetivos da pesquisa que não constavam da versão impressa. Para descrição do universo dos trabalhos publicados, segue abaixo o quadro 1.

Quadro 1- Distribuição dos trabalhos publicados nas edições dos Congressos de 2005 a 2019 por título, tipo e ano da publicação e total de capítulos.

Título da publicação	Tipo de publicação	Ano	Total de Capítulos
Diálogos na diversidade e o alcance da Comunicação Alternativa	Livro	2019	20
Trilhando juntos a Comunicação Alternativa	Livro	2017	28
Trilhando juntos a Comunicação Alternativa	Anais fasc. I e II	2017	98
Comunicação Alternativa: ocupando territórios	Livro	2015	21
Comunicar para incluir	Livro	2013	28
Um retrato da comunicação alternativa no Brasil	Livro – Vol. II	2005	38
Um retrato da comunicação alternativa no Brasil	Livro – Vol. I	2005	34
Total			267

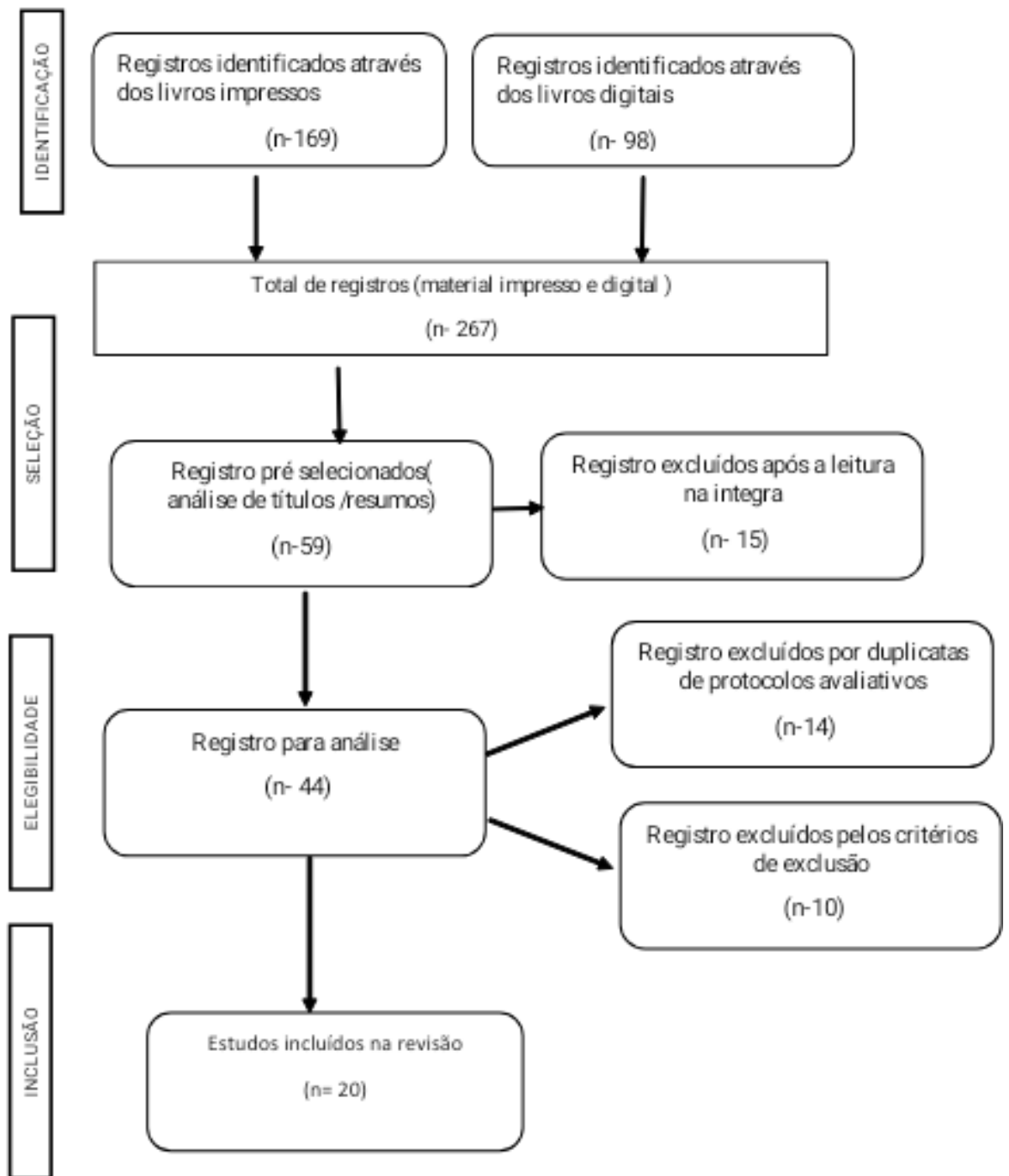
Fonte: o Autor

Foram selecionados, inicialmente 267 capítulos e, posteriormente, por pares, foram lidos e aplicados os seguintes critérios:

- **Critérios de inclusão:** textos publicados em livros disponibilizados pela ISAAC-Brasil impressos e digitais; textos que apresentassem protocolo, instrumentos, testes, inventários, escala, avaliações, validados ou não, destinados à implantação da CSA.

- **Critérios de exclusão:** instrumentos avaliativos que não apresentassem a versão adaptada ou traduzida para o português, capítulos que apresentassem protocolos, instrumentos, testes, inventários, escala, avaliações duplicadas.

Em seguida, por dois revisores, os capítulos/estudos selecionados foram lidos e selecionados. Após essa etapa foi organizado o fluxograma abaixo apresentado



Segue, nos resultados e discussão a apresentação dos quadros indicativos , bem como a análise dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe ressaltar que os 10 capítulos, abaixo apresentados, foram fontes para identificar os 20 instrumentos de avaliação que passaram a compor o nosso *corpus* de análise

Quadro 2: Distribuição dos capítulos a partir do título do livro, volume e capítulo, instrumento de avaliação, autor e ano.

Livro (Vol.) / Capítulo (Cap.)	Identificação/Instrumentos de avaliação	Autor/Ano
Um retrato da comunicação no Brasil (Vol. 1) Desenvolvimento de protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos falantes :aspectos metodológicos (Cap. 107)	(I.1) Protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não falantes em ambiente escolar (I.2) Protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não falantes em situação familiar	De Paula, R. (2007) Delagracia, J.G. (2007)
Um retrato da comunicação no brasil (Vol. 1) Avaliação cognitiva assistida em crianças na situação de intervenção com sistemas de CAA (Cap. 148)	(I.3) Matrizes Progressivas coloridas de Raven – Escala Especial (I.4) Escala de Maturidade Mental Columbia (I.5) Teste de vocabulário por imagens Peabody -TVIP - (I.6) Lista de Avaliação da Linguagem Expressiva LAVE (I.7) Children’s Analogical Thinking Modifiability test CATM	Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, (1998). Alves, I. C. B., & Duarte, J. L. M. (1999) Capovilla(1997) Rescola (1989), traduzido por Capovilla e Capovilla (1997) Tzurriel E Klein (1990). adaptado por Santa Maria e Linhares (1999)
Um retrato da comunicação no brasil (Vol. II) O uso do “software desenvolve” através de tecnologia de baixo custo (Cap. 98)	(I.8) Inventário Portage	Bluma e Cols (1978), Williams, L.C de A.& Aiello, A.I.R (2001)
Um retrato da comunicação no brasil (Vol. II) O aspecto pragmático da linguagem com o uso da CAA: Estudo de um caso clínico (Cap. 253)	(I.9) Prova pragmática do teste ABFW	Befi-Lopes (2004) , Furquin, C.R; Fernandes, .D.N; Wertzner, H.F.
Comunicação alternativa: Ocupando territórios (Vol. I) Intervenção nas afasias com o uso da comunicação suplementar e/ou	(I.10) Token test short form (I.11) M1-alpha	Nelson; Galvão (2010) Garcia, F. C., & Takayanagui, O. M. (2012)

alternativa da teoria a pratica (Cap. 99)		
Comunicação alternativa: Ocupando territórios (Vol. I) Pesquisa transcultural em Comunicação alternativa: Justificativas, objetivos e metodologia (Cap. 227)	(I.12) Viking Speech Scale (VSS) (I.13) Gross Motor Function Classification System (GMFCS) (I.14) The Manual Ability Classification Systems (MACS)	Pennington et. al. (2010) Palisano et. al.(1997) tradução Hiratuka, Erika; Matsukura, Thelma S; Pfeifer, Luzia I(2010) Eliasson et. al.(2006) tradução Silva, D. B. R ; Pfeifer, L. I; Funayama, C. A. R (2010)
Diálogos na diversidade e o alcance da Comunicação Alternativa (Vol. I) Raciocínio clínico para a implementação da comunicação suplementar e/ou alternativa uma proposta de formação profissional (Cap. 79)	(I.15) Sistema de classificação da função de comunicação para indivíduos com paralisia cerebral. (CFCS) (I.16) Protocolo de Identificação de Repertório de Vocabulário para crianças e jovens não oralizados (I.17) Protocolo para prescrição de tecnologia assistiva	Hidecker, M.J.C (2011)adaptado GuedeS-Granzotti et al.(2016) Paura (2009) Rocha; Deliberato; Araújo (2015)
Diálogos na diversidade e o alcance da Comunicação Alternativa (Vol. I) Desenvolvimento de mecanismos e ferramentas da comunicação alternativa e ampliada (Cap. 107)	(I.18) Protocolo de avaliação Neurofuncional para a Comunicação Alternativa	Queiroz, I.P; Menezes, E.C; Santos, I.M (2017)
Trilhando juntos a Comunicação Alternativa (Vol. I) Promoção das habilidades sociais de alunos não falantes tendo como interlocutores graduandas em pedagogia (Cap. 163)	(I.19) Inventário de Habilidades sociais de pessoas não oralizadas (IHSPNO)	Quiterio, P.L ; Nunes L.R.O.P (2009)
Trilhando juntos a Comunicação Alternativa livro digital (Vol. II) Rotina visual na sala de aula regular: Comunicação Alternativa como estratégia sensorial para um educando com autismo (Cap. 433)	(I.20) Sensory Processing Measure (SPM)	Moreira, T. I (2019)

Fonte: o Autor

Para iniciar a análise dos instrumentos, objeto desse estudo, destaca-se que 65% foram produzidos internacionalmente, 30% foram desenvolvidos nos Estados Unidos; 15% no Canadá; 20% em países da Europa (França, Escócia, Itália, Portugal). Ressalta-se que para serem adotados no Brasil, os referidos instrumentos foram traduzidos e/ou validados e, em alguns casos, adaptados à realidade brasileira.

Quanto aos profissionais envolvidos com a tradução e validação dos mesmos, nota-se que estão inseridos em diferentes áreas como: 25% Psicologia, 10% Psicologia e Pedagogia, 15% Terapia Ocupacional, 10% Fonoaudiologia, 5% Fonoaudiologia e Pedagogia. corroborando com os achados de Guedes e Granzotti *et al.* (2016), em seu estudo de Adaptação transcultural do *Communication Function Classification System* para indivíduos com paralisia cerebral, onde destacam que em virtude da falta de instrumentos avaliativos no Brasil. Viu-se na tradução e adaptação de instrumentos em outros idiomas uma possibilidade de minimizar essa dificuldade na prática clínica, e salientam que o processo de tradução e adaptação de instrumentos internacionais é uma prática relativamente nova na Fonoaudiologia, apesar de já ser uma prática difundida entre psicólogos e neuropsicólogos brasileiros.

Acerca dos instrumentos avaliativos desenvolvidos no Brasil, nota-se um predomínio de publicações da área de 71% Fonoaudiologia, em relação as áreas de Psicologia 20% e Terapia Ocupacional 10%.

Pode-se inferir que movimentos encadeados por grupos sociais, bem como, políticas e iniciativas públicas cujo objetivo é promover o acesso à educação de pessoas que apresentam deficiências e/ou modos específicos de desenvolvimento, podem impactar positivamente, na elaboração de conhecimentos, de práticas e procedimentos destinados àquelas com restrições significativas de oralidade e, portanto, que possam se beneficiar com o uso de recursos de CSA. Ou seja, considera-se que tais movimentos podem alavancar a produção e a sistematização de conhecimentos acerca de recursos, estratégias, e instrumentos avaliativos destinados a CSA. Dentre eles, destaca-se a lei n.10098 de 19 de novembro de 2000, que em seu capítulo VII, intitulado “ Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização” apresenta:

“Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.” (BRASIL 2000)

Além da Lei acima citada, pode-se considerar que a realização do I Congresso Brasileiro de Comunicativa Alternativa, no período de 21 a 26 de novembro de 2005, também, contribuiu com o implemento de estudos em torno das particularidades e necessidades de alunos com restrições de fala e, desse modo, da sistematização dos referidos instrumentos avaliativos. Tal Congresso teve por objetivo favorecer o aprofundamento e a divulgação de conhecimento na área da CSA, contando com a participação de profissionais e estudantes nacionais e internacionais de diferentes áreas da saúde e da educação.

Outro evento que pode ter impactado no aumento da sistematização e publicação de instrumentos avaliativos destinados às pessoas com restrição de fala foi o Decreto-Lei nº 6.949/2009, indexado ao Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que apresenta no artigo 2ª que :

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada”(BRASIL, 2009).

Para caracterização dos instrumentos em relação à população alvo , quanto à faixa etária e a quem se destinam, segue o quadro 3.

Quadro 3: Caracterização dos instrumentos por público alvo, objetivos, áreas, domínios

Nº	Público alvo	Objetivo	Áreas	Domínios
I.1	Crianças inseridas no Educação infantil e Ensino fundamental não falantes	Avaliar as habilidades comunicativas de crianças em ambiente escolar	linguagem Socialização Motora Sensorial Psíquico afetivo	Habilidade de compreensão, formas de expressão vocal ou não vocal Parceiros de comunicação, preferências, rotina Locomoção/ Acessibilidade Discriminação visual Estados subjetivos
I.2	Crianças inseridas no Educação infantil e no Ensino fundamental não falantes	Avaliar as habilidades comunicativas de crianças em ambiente familiar	Comunicação Socialização Motora Psíquico afetivo Sensorial	Compreensão, Funções comunicativas Relacionamento Familiar e Extrafamiliar; Parceiros de Comunicação; Preferências; Independência; habilidade manual locomoção e acessibilidade Estados subjetivos Discriminação visual
I.3	Crianças 5 a 11 anos Neuro típicos; Idosos; Deficiência. Mental	Avaliar a capacidade intelectual	Cognitiva	Capacidade edutiva; Raciocínio lógico
I.4	Crianças 3 a 9 anos Neurotípicas; Paralisia e lesão cerebral; Retardo mental; Deficiência visual; Dificuldade. de fala; Perda de audição;	Avaliar a capacidade de raciocínio, maturidade mental e inteligência	Cognitiva	Raciocínio; Capacidade para discernir relações entre vários tipos de símbolos; Capacidade de abstração e formação de conceito

Continuação quadro 3

I.5	Crianças, jovens, adultos e idosos Autismo ; Psicose; Deficiência intelectual; Distúrbios emocionais, motores e de fala; Afasias; Paralisia cerebral;	Avaliar o nível de vocabulário receptivo/ auditivo e compreensão auditiva	Linguagem	Linguagem receptiva
I.6	Crianças 2 a 6 anos	Avaliar atraso de linguagem	Linguagem	Vocabulário expressivo
I.7	Crianças idade pré escolar 2 a 6 anos Deficiência Mental; Deficiência Auditiva; Dificuldade de aprendizagem	Avaliar o raciocínio analógico na resolução de problemas	Cognitiva	Raciocínio analógico
I.8	Crianças 0 a 6 anos	Avaliar o desenvolvimento motor, linguagem, cognição, socialização e autocuidados	Motora Linguagem Cognição Socialização	Coordenação motora global Linguagem oral e escrita Raciocínio, memória Hábitos sociais
I.9	Crianças 2 a 12 anos	Avaliar vocabulário, fluência, pragmática.	Linguagem oral	Comunicação /linguagem
I.10	jovens e adultos afasia	Avaliar a compreensão da linguagem	Linguagem oral	Compreensão verbal
I.11	Jovens e adultos Afasia	Avaliar comportamentos linguísticos de sujeitos afásicos.	Linguagem oral Linguagem escrita	Compreensão oral de palavras, frases simples e frases complexas Compreensão escrita de palavras, frases simples e complexas; copiada; ditado; leitura em voz alta; repetição e denominação.
I.12	Crianças Paralisia Cerebral	Classificar a produção da fala	Linguagem oral	Articulação da fala
I.13	Crianças e jovens 0 a 18 anos Paralisia Cerebral	Avaliar as habilidades e limitações da função motora grossa	Motora	Coordenação motora grossa
I.14	Crianças e jovens 4 a 18 anos Paralisia Cerebral	Avaliar a capacidade global no manuseio de objetos	Motora	Coordenação motora fina

Conclusão quadro 3

I.15	Crianças, Jovens e adultos Paralisia Cerebral	Classificar o desempenho da comunicação diária	Linguagem	Emissão e recepção
I.16	Crianças e jovens Não oralizados	Selecionar vocábulos para um instrumento de avaliação que auxilie a identificação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas	Linguagem oral	Vocabulário
I.17	Crianças Deficiência física. Paralisia Cerebral	Descrever procedimentos para a prescrição de recursos de tecnologia assistiva para uso em ambiente escolar	Recursos de acessibilidade	Facilitar e desenvolver aprendizagem.
I.18	Crianças e, Jovens Paralisia Cerebral	Avaliar neurofuncional para nortear a seleção de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada.	Comunicação Motora	Compreensão e tipo de resposta Força muscular; Função ocular; Mobilidade; funcionalidade; Participação e funções do corpo
I.19	Crianças Sem fala articulada	Avaliar o desempenho social em diferentes situações	Socialização	Comunicação; Autocontrole e Expressividade Emocional; Civilidade; Assertividade; Fazer Amizades; Habilidades acadêmicas
I.20	Criança 5 a 12 anos Neuro típicas; Transtorno do espectro autista	Avaliar o processamento sensorial, práxis e participação social	Sensorial Motora Cognição Socialização	Domínios sensoriais; Responsividade Consciência do Corpo ;Equilíbrio e Movimento Planejamento; estratégias Participação Social

Fonte: o Autor

Pode-se apreender que 55% dos instrumentos foram elaborados para avaliarem crianças em idade pré – escolar e escolar (2 a 12 anos), 35% concomitantemente, a crianças, jovens e adultos, 10% a jovens e adultos e 10% a idosos.

Interessa destacar que o predomínio de instrumentos destinados a crianças pode ser relacionado à idéia difundida na literatura de que recursos de CSA devem ser implementados o mais precocemente de modo a favorecer o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais (DELIBERATO e NUNES, 2015; CESA e MOTA, 2015).

Em consonância com dados encontrados neste trabalho, uma matéria publicada no AAC Journal (Augmentative and Alternative Communication Journal)⁴ chamada: *What we write about when we write about AAC: The past 30 years of research and future directions*. (MCNAUGHTON e LIGHT 2015). Neste artigo os autores revisaram os artigos publicados nos últimos 30 anos (1985-2014) analisando tendências nas atividades de pesquisa. Tal estudo destacou o predomínio de pesquisas voltadas a crianças em idade escolar e pré escolar, em detrimento, aos destinados a adultos. A matéria evidencia, ainda, a importância da intervenção precoce com recursos de CSA para a criança com necessidades complexas de comunicação, pois tal intervenção tem demonstrado ter um impacto positivo no desenvolvimento das mesmas.

Em consonância com os dados acima, pesquisa realizada por CHUN (2012), cujo objetivo foi analisar os *Anais dos Congressos da ISAAC- Brasil, nas edições de 2005, 2007 e 2009*, refere que apenas 1% dos trabalhos envolvem participantes adolescentes e adultos (CHUN et al. , 2012, p. 207). Destaca-se, contudo, a importância do implemento de estudos voltados à população de idosos, visto que segundo dados publicados na Retratos : a revista do IBGE (2017)⁵ o número de idosos no Brasil chegou a 32,9 milhões e que o número de pessoas com mais de 60 anos já é superior ao de crianças de até 9 anos de idade. Salienta-se, ainda, que o envelhecimento pode predispor um risco maior de acometimento de doenças que possam causar restrição de linguagem oral e escrita.

Quanto aos quadros clínicos a que se destinam os instrumentos avaliativos, 30% estão voltados a pessoas com paralisia cerebral. Tal achado pode estar relacionado ao fato de, historicamente, recursos relativos à CSA em nosso país serem adotados, predominantemente, junto a essa população (CHUN, 2012). Tal fato, também, foi identificado em pesquisas internacionais, conforme estudo apresentado no Augmentative and Alternative Communication Journal (MCNAUGHTON e LIGHT, 2015, p.265).

Ainda sobre o quadro clínico da população priorizada nos instrumentos avaliativos, objeto desse estudo, foi possível identificar dois destinados, especificamente, para pessoas com

⁴ACC Augmentative and Alternative Communication (AAC) é o jornal oficial da International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). Publicado trimestralmente pela Taylor & Francis, o jornal está incluído no Índice de Citação de Ciências Sociais da Thomson Reuters. Seu fator de impacto é calculado anualmente. ISSN Print 0743-4618; ISSN Online 1477-3848.

⁵A revista Retratos foi publicada pelo IBGE de maio de 2017 a outubro de 2019. Foram 18 edições com reportagens que abordam temas atuais, ligados ao trabalho do instituto na missão de retratar a realidade do país para o exercício da cidadania.

afasia e um para avaliar criança diagnóstica com transtorno do espectro autista e 4 deficiência Mental, deficiência visual, deficiência auditiva, destinados a avaliar diferentes quadros clínicos. Pode-se acompanhar, portanto, tanto na literatura nacional, quanto na internacional uma ampliação no perfil do usuário de recursos de CSA, já que os mesmos passam a ser considerados como capazes de ter um impacto positivo para pessoas com uma ampla gama de diagnósticos e com diferentes tipos de deficiência (SANTOS e DELIBERATO, 2012; BEZ e PASSERINO, 2012; MCNAUGHTON e LIGHT, 2015). Nessa direção, o *Augmentative and Alternative Communication Journal*, destaca um aumento de pesquisas voltadas para intervenções junto a pessoas com transtornos do espectro autista (GANZ, 2015).

Em relação aos instrumentos avaliativos quanto a que áreas do desenvolvimento a serem analisadas nota-se que 75% se predispõe a analisar apenas uma área, estando assim divididas 40% a linguagem oral, 7% linguagem oral e escrita, 7% comunicação, 20% cognição, 13% motora, 7% recursos de acessibilidade, 7% socialização. Em relação aos outros 25% se predispõe a avaliar várias áreas no mesmo instrumento.

Quanto aos instrumentos destinados avaliar pessoas com paralisia cerebral, dois se destinam a avaliar aspectos motores globais (funções motoras amplas e manuseio de objetos). Neste sentido Queiroz *et al.* (2018) salienta que embora existam tradicionais que tem como foco os aspectos motores, tais instrumentos que analisam apenas um aspecto. sendo assim não fornecem elementos suficientes para o processo de implementação da Comunicação Alternativa, visto que ainda é necessário avaliar os aspectos neuromotores e funcionais em crianças e adolescentes com deficiência motora (QUEIROZ *et al.*, 2018, p.293)

Com relação aos instrumentos que abordam a cognição, pode-se verificar a ênfase em aspectos relacionados ao raciocínio lógico, maturidade mental, inteligência, planejamento e memória. Da mesma forma que os destinados a avaliar a linguagem, a cognição é avaliada a partir de situações desconectadas de experiências reais, pré-programadas e destinadas a testar e quantificar habilidades que são consideradas compondo a cognição (I.3, I.4, I.7, I.8. I.20).

Acerca desse aspecto Linhares *et al.* (1998) ressalta que:

“Diferente de uma avaliação estática a avaliação assistiva consiste em uma avaliação dinâmica que inclui o ensino durante o processo avaliativo, caracterizada por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas.” (LINHARES *et al.*, 1998, p.233)

Ainda sobre a avaliação cognitiva Paula e Enumo (2007) salientam que a utilização da avaliação assistiva pode fornecer informações sobre o potencial de aprendizagem do indivíduo sendo utilizada de forma substitutiva ou complementar à abordagem psicométrica .

Em relação aos instrumentos destinados avaliar a linguagem, destacamos que os instrumentos, embora sejam usados na avaliação de crianças com restrição de fala, não foram desenvolvidos para esta população, quanto aos domínios abordados nestes instrumentos destaca -se vocabulário expressivo, fluência e pragmática. Quanto aos demais se destinam avaliar a linguagem oral nos domínios da Linguagem receptiva, compreensão verbal da fala , articulação da fala , vocabulário , linguagem oral e escrita.

Salienta-se que tais instrumentos, fundamentalmente, embasados a partir de uma concepção de linguagem enquanto código de comunicação e expressão não dão conta de analisar as particularidades apresentadas pelos sujeitos quanto às dimensões que constituem a linguagem, ou seja, normativa, textual e discursiva. Como ressalta Chun *et al* (2012):

“o uso de recursos da CSA está frequentemente associado a tarefas descontextualizadas de reconhecimento, nomeação e/ou ao mero treinamento de apontar símbolos . A autora afirma que, a partir de uma perspectiva que concebe a linguagem como constitutiva dos sujeitos e de natureza dialógica, é possível “investigar os processos de significação envolvidos nas atividades linguístico-cognitivas de sujeitos com comprometimentos diversos de linguagem, de forma contextualizada, buscando-se contemplar suas singularidades e compreendê-los em seus contextos histórico, social e cultural” (CHUN *et al* 2012, p.202).

Quanto aos instrumentos avaliativos destinados analisar as habilidades comunicativas, as habilidades sociais, a socialização. Ressaltamos que a importância em analisar estes aspectos se deve a importância do “outro” na aprendizagem , assim sendo a compreensão dos processos comunicativos e sociais são fundamentais para inserção acadêmica e social de alunos com ou sem deficiência. (QUITERIO *et al*, 2017, p. 456).Destacamos ainda que, para avaliar as habilidades comunicativas e sociais, estudos apontam para a necessidade de ter acesso a conhecimentos e informações de diferentes, quando possível da própria pessoa , bem como, de seus principais interlocutores como pais, educadores, cuidadores e seus pares (QUITERIO *et al*, 2017, p. 456)..

Para caracterização e análise dos instrumentos quanto ao tipo e à pessoa responsável em responde-lo, segue quadro 4 .

Quadro 4: Caracterização dos instrumentos por tipo e pessoa responsável em responde-lo

Nº	Tipo	Pessoa responsável em responde-lo
I.1	Entrevista; Questionário	Profissionais da saúde e educação
I.2	Entrevista; Questionário	Profissionais da saúde e da educação
I.3	Teste organizado em uma escala em de ordem de dificuldade crescente	Criança, Idosos , Pessoa com deficiência
I.4	Teste organizado em uma escala em de ordem de dificuldade crescente	Criança
I.5	Teste	Crianças, jovens, adultos, idosos
I.6	Questionário com respostas pré determinadas	Mães ou Responsáveis
I.7	Prova assistida	Criança
I.8	Questionário com respostas pré determinadas	Professor
I.9	Teste	Criança
I.10	Teste	Criança e adulto
I.11	Teste	Jovens e adultos
I.12	Questionário com respostas pré determinadas	Profissionais da educação e saúde
I.13	Questionário com respostas pré determinadas	Profissionais da educação e saúde
I.14	Questionário com respostas pré determinadas	Família/professor/cuidador
I.15	Questionário com respostas pré determinadas	Pais/ Profissionais da saúde e educação
I.16	Lista de Vocábulo	Profissionais da saúde e educação
I.17	Formulário	Profissionais da saúde / educação
I.18	Observação; Questionário	Profissionais da saúde e da educação
I.19	Observação direta e indireta ; Questionário para pais/responsáveis e professores	Profissionais da saúde e educação
I.20	Questionário	Pais /cuidadores

Fonte: o Autor

Quanto ao tipo de instrumento, nota-se que 55% foram organizados em forma de questionário. Quanto a tal forma de coleta de dados, Santos et al., (2014) define que:

“ o questionário de avaliação deve fornecer dados confiáveis e válidos , a confiabilidade refere-se à capacidade de ser consistente, ou seja, de fornecer sempre os mesmos resultados quando aplicado a alvos estruturalmente iguais” (SANTOS et al.2014, p.191).

Destaca-se, ainda, que 30% dos instrumentos são estruturados em forma de teste com situações descontextualizadas e que não envolvem atividades interativas/dialógicas que é determinante do funcionamento da linguagem. (COUDRY ,1988 p.6).

Quanto aos questionários, nota-se que 40% devem ser respondidos por profissionais da saúde e educação. Segundo de Paula (2007) profissionais envolvidos com pessoas com restrições de fala podem fornecer subsídios para auxiliar no planejamento de programas de intervenção. Além de profissionais, pode-se acompanhar que 15% dos questionários devem ser respondidos por pais/responsáveis. Neste sentido, Delagracia (2007) destaca que :

“ A família desse indivíduo também tem grande importância em tais processos, uma vez que os pais são os maiores conhecedores das formas de expressão de seus filhos, sendo imprescindíveis para obtenção de informações a respeito dos centros de interesse, habilidades comunicativas e vocabulários da criança” (DELAGRACIA, 2007, p. 27).

CONCLUSÃO

A partir desse estudo foi possível traçar um panorama e caracterizar instrumentos avaliativos destinados a pessoas com restrição de fala para a implementação de recursos de CSA que foram publicados pelo Congresso Brasileiro da ISAAC-Brasil no período de 2005 a 2019.

Os achados apontam que vem ocorrendo um aumento gradativo na elaboração de instrumentos desenvolvidos nacionalmente.

Os resultados apontam para a necessidade da sistematização e do implemento de instrumentos avaliativos que priorizem a avaliação de criança/ pessoa em situações espontâneas e interativas, a partir do qual os parâmetros de avaliação priorizem as particularidades e singularidades dos sujeitos.

Considerando que a concepção de linguagem como código de comunicação e expressão, bem como, instrumental dos recursos de CSA fundamentam, praticamente, a totalidade dos analisados instrumentos, nota-se a importância do desenvolvimento de estudos assentados numa perspectiva da linguagem como constitutiva dos sujeitos e a utilização de tais recursos para promover o diálogo e as interações sociais. Destaca-se, ainda, a importância no

desenvolverem de instrumentos avaliativos que possam contribuir com a implementação de recursos de CSA junto à população de adultos e idosos.

Observa-se a necessidade de se analisar instrumentos avaliativos como parte de processos contínuos, na prática clínica ou pedagógica, que podem contribuir com conhecimentos e ações que promovam o desenvolvimento de pessoas com restrições de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, K. A. DE; CUNHA, A. C. B. DA. Novas tendências em instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil no Brasil : uma revisão sistemática. *JHGD - Journal of Human Growth and development*, v. 30, n. 2, p. 188–196, 2020.

ALVES, I.C.B. & DUARTE, J.L.M. (1993). Padronização Brasileira da Escala de Maturidade Mental Colúmbia. Em Burgemeister, B.B.; Burgemeister, L.H. & Lorge, I., Escala de Maturidade Mental Colúmbia: manual para aplicação e interpretação. (3a ed.) (pp. 24-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANGELINI, A.L., ALVES, I.C.B.; CUSTÓDIO, E.M.; DUARTE, W.F. & DUARTE, J.L.M. (1999). Matrizes Progressivas Coloridas de Raven : Escala Especial. Manual. São Paulo: CETEPP.

BLUMA, S.; SHEARER, M.; FROHMAN, A.; HILLIARD, J. Guia Portage de Educacion Pré Escolar: Manual de Entrenamiento. Wisconsin: Cooperative Educacional Service 128 Agency, 1978.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.

_____. Decreto n. 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. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: . Acesso em 28/02/2014.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2010.

CAPOVILLA FC. Uma visão compreensiva de vocabulário receptivo e de vocabulário expressivo. In: Capovilla FC, Negrão VB, Damázio M. Teste de Vocabulário Auditivo e Teste de Vocabulário Receptivo: validados e normatizados para o desenvolvimento da compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade. São Paulo: Memnon, 2011; p. 5-17.

CAPOVILLA, F. C., & CAPOVILLA, A. G. S. (1997). Desenvolvimento lingüístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 353–380

CESA CARLA CICERI, MOTA. H. B. Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. *Revista CEFAC*, v. 17, p. 264–269, 2015.

COUDRY, M.I.H. Diário de Narciso : discurso e afasia. São Paulo : Martins Fontes, 1988

CHUN, R. Y. S.; MOREIRA, E. C.; DELLAQUA, G. Estado da Arte da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: análise dos primeiros congressos brasileiros. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 15, n. 2, p. 199–214, 2012.

DE PAULA, R . Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar. Marília. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

DELAGRACIA, J. D. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar . Marília, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007

FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, F.C; TAKAYANAGUI, O.M. Readequação ao português do Protocolo Montreal-Toulouse versão alpha para avaliação das afasias. 2012.Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

GUEDES-GRANZOTTI et al. Adaptação transcultural de Communication Function Classification System para indivíduos com paralisia cerebral. Revista CEFAC, v.18, n. 4 , p. 1020 – 1028, 2016

INSTITUTOB RASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA - Coordenação de comunicação social -Retratos a revista do IBGE , Rio de Janeiro ,2017.

KRÜGER, S. I. et al. A Visão De Um Grupo De Fonoaudiólogos Acerca Da Prancha De Comunicação Alternativa/the View of a Group of Speech Therapists About the Alternative Communication Board. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 83754–83770, 2020.

PAURA, A. C. Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não- oralizadas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília - Marília 2009.

QUEIROZ, Í. DA P. et al Validation of the neurofunctional evaluation protocol for Alternative and Augmentative Communication. Revista CEFAC, v. 20, n. 3, p. 291–303, 2018.

QUITERIO, P. L.; GERK, E.; NUNES, L. R. D. DE P. Avaliação multimodal das habilidades sociais de estudantes com paralisia cerebral usuários de comunicação alternativa. Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, p. 455, 2017.

SANTOS, M. R. et al. A importância de um questionário de avaliação de unidade curricular. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 38, n. 2, p. 190–197, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho foi possível mapear e caracterizar de que forma vem sendo constituídos os instrumentos avaliativos utilizados na implantação dos recursos de CSA, bem como está vem sendo construída e implementada no contexto educacional.

Dentre os avanços positivos que foram mapeados foi possível notar:

- Uma ampliação no público alvo a ser atendido por estes recursos, mesmo que a utilização deste ainda seja módica;
- A preocupação de se implantar os recursos de CSA o mais precocemente possível, ainda que persistam algumas visões contrárias;
- O aumento gradativo de instrumentos avaliativos destinados a avaliar as pessoas com restrição de fala para a implantação da CSA;

Quanto a outros aspectos que necessitam avançar para que a CSA possa alcançar um monte maior de pessoas que necessitam desse recurso e premente que:

- A pessoa com restrição de fala possa ter vezes e voz no que concerne a sua participação na construção das PCA, bem como em ter sua avaliação baseadas em práticas de vivências reais, que levem em consideração toda sua constituição enquanto sujeito que faz uso da linguagem, mesmo que não seja da linguagem oral;
- A necessidade de desenvolver-se redes interacionais e espaços de reflexão entre os diferentes profissionais da saúde , da educação , a família, e na medida do possível do próprio usuário para que possa haver diálogo, a troca de conhecimento e o auxílio mútuo em prol da utilização efetiva dos recursos da CSA;
- Estudos sejam desenvolvidos nos níveis mais avançados de escolaridade, para que baseado em tais conhecimentos possa se propor avanços tantos nestes níveis quanto nos níveis básicos;
- Pesquisas que priorizem o desenvolvimento de instrumentos avaliativos para implementação dos recursos de CSA, bem como o uso da PCA junto á população de adultos e idosos visto a lacuna existente de trabalhos destinados a esta faixa etária.

Enfim enfatizamos a importância de novos estudos que abordem o desenvolvimento de instrumentos avaliativos, e dos recursos de CSA a partir de um referencial teórico que conceba tais recursos como constitutivos do sujeito e capaz de promover interações sociais, e que ofereça elementos teórico-práticos para que a construção da PCA seja realizada, com a participação do sujeito e de seus interlocutores de modo a efetivar e ampliar seu uso nos diferentes contextos sociais.