

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

Jáima Pinheiro de Oliveira

Emely Kelly Silva Santos Oliveira

Giza Guimarães Pereira Sales

Compreendemos a escola como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser permanentemente defendido e valorizado (SAVIANI, 2017). Sem dúvida, o início deste século representa um importante marco temporal para o estabelecimento de uma política educacional brasileira com perspectivas mais democráticas e inclusivas, especialmente, voltadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE), isto é, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Atualmente, os transtornos globais do desenvolvimento

encontram-se incluídos nos transtornos do espectro autista.

No Brasil, as políticas voltadas para a Educação Especial ganharam um contorno diferente após os movimentos mundiais que afirmaram a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (EBERSOLD, 2009, p. 71-83; KASSAR, 2011; PLAISANCE, 2011, p. 103-120). Trata-se de uma política diferenciada, porque houve uma escolha de construção de diretrizes voltadas para a Educação Especial, com perspectiva de Educação Inclusiva, que não era praticada anteriormente. Nesse contexto, o campo da Educação Especial ficou mais fortalecido, a partir de produções científicas que forneceram (e ainda fornecem) suporte para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do PAEE na rede regular de ensino, devidamente acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessas produções, encontramos

também conhecimento científico que favorece esse processo, em suas especificidades.

Além disso, nesse campo há também pesquisadores que produzem conhecimento para fomentar uma visão mais ampla e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, de modo que, além de uma preocupação com a problematização de questões em torno da temática do processo de Inclusão Escolar, também problematizam questões em prol de um projeto nacional de educação, de maneira que todos tenham acesso a esse bem cultural e, conseqüentemente, a uma formação humanizadora e democrática (CALDERÓN ALMENDROS; LARDOEYT, 2012; OMOTE, 2006, p. 251-272; PAGNI, 2015, p. 103-120; VELTRONE *et al.*, 2009, p. 11-27).

De acordo com Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 1-21), nos anos de 1990 começa a se configurar, no cenário internacional, um movimento distinto, a partir da circulação de declarações formalizadas de modo transnacional, as quais passam a orientar os países signatários na condução de suas políticas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Esses documentos são alguns dos exemplos da necessidade de se firmar e manter um compromisso ético e político, conforme mencionado anteriormente. Além dessas discussões nesse campo de conhecimento, as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam a Educação Especial como:

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

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

Lamentavelmente, para algumas pessoas, a presença do estudante do PAEE na escola regular, em classes comuns, ainda significa um entrave no processo de escolarização. Isso ocorre, porque os maiores desafios que ainda enfrentamos no campo da Educação Especial, são o capacitismo e a falta de acessibilidade atitudinal. Desse modo, os esforços de pesquisa se ampliaram, nas últimas décadas, muito com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Além disso, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitam as especificidades dessa diversidade e ajudam a lidar com elas.

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

Nesse contexto, este capítulo tem como principal objetivo problematizar formas de garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças “que não falam” e discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais para que possam acessar o currículo escolar. De maneira específica, pretendem-se discutir possíveis concepções de deficiência e de “sujeito que fala” que circulam nas formações e produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva e na compreensão de que isso é necessário para minorar o sofrimento decorrente da incompreensão dessas concepções.

O capítulo tem dois focos, portanto. No primeiro foco, faz uma discussão sobre os diferentes modos de compreender a deficiência e sobre a articulação dessas compreensões com o processo de inclusão escolar. No segundo foco, problematizam-se conceitos e aspectos relativos aos sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação e seu lugar na escola, tendo como direcionamento as possibilidades de garantir processos dialógicos a esses sujeitos e, principalmente, o seu acesso ao currículo escolar. Essa expressão tem sido utilizada para se referir aos sujeitos que apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente em sua capacidade de participar, de forma independente, na sociedade (BALANDIN, 2002), sendo que podem estar ligadas a aspectos físicos, sensoriais e ambientais.

AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Tradicionalmente e em termos práticos, a modalidade da Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem, de comportamento ou de ambos. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão da deficiência como “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, precisava de “ajustes”. Infelizmente, essa compreensão ainda circula tanto em formações, quanto nas práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir aos sujeitos.

Historicamente, as dificuldades de acesso e permanência da criança e jovem na escola fizeram com que as preocupações educacionais para o PAEE fossem ainda mais tardias no Brasil. No começo da década de 30 do século passado, a proporção de escolarização dessa população não chegava a 60 para cada 1000 pessoas (JANUZZI, 2006). Quando começaram os investimentos nesse segmento, as avaliações e os diagnósticos para as pessoas com deficiência também foram articulados à compreensão de “defeito ou falha” e serviram, durante muito tempo, como um “mecanismo social de seleção”, conforme ressalta Januzzi (2006). Esse mecanismo foi fortemente atrelado ao fracasso escolar em décadas seguintes e tem servido de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), atualmente denominada, deficiência intelectual.

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

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

Nesse sentido, Omote (1994) pontua que uma tendência comum entre as pessoas diante de sujeitos que atraem alguma atenção especial é a de os classificar em categorias distintas. Assim, são criadas terminologias especiais com referência a essas categorias e profissionalizam-se alguns conjuntos de atividades dirigidas aos membros dessas categorias. Esse mesmo risco é observado nas práticas de ensino, quando não consideram o caráter interacionista da relação professor-aluno e aluno-aluno. Sem obviamente desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores (ROLDÃO, 2014, p. 91-104; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al*, 2006), as considerações pontuadas aqui voltam o olhar para aspectos mais específicos de planejamento e da avaliação das práticas de ensino que podem contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas

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

Por outro lado, não podemos negar que algumas ações políticas podem ter contribuído para que essa concepção segregadora e reforçadora da incapacidade desses sujeitos sofresse mudanças. Nesse sentido, muitas são as barreiras que ainda impedem mudanças mais significativas, especialmente no que se refere às formas de compreender a deficiência, implicando diretamente em atitudes de profissionais e de professores diante desses sujeitos. Essas diferentes concepções, com perspectiva inclusiva, encontram-se em processo de (re)significação e revelam que parte dos professores que atuam em salas de ensino comum não apresenta uma compreensão adequada dos princípios políticos e filosóficos da Educação Inclusiva, bem como sobre o seu papel político, pedagógico e social com respeito à presença da diversidade humana dentro da escola, incluindo os estudantes do PAEE (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 629-641).

Além dessa concepção segregadora, uma das principais barreiras é a noção de que a deficiência é comumente considerada sinônimo de anormalidade e de incapacidade. Canguilhem (2009) trata dos conceitos da normalidade em contraste com os da patologia e explica o *anormal* por meio da etimologia da palavra anomalia. Para o filósofo,

Quando se sabe que norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal, trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. "Normar", normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho. Conceito polêmico, realmente, esse conceito que qualifica negativamente o setor do dado que não cabe na sua extensão, embora dependa de sua compreensão. (CANGUILHEM, 2009, p. 109).

Essas críticas, que se referem ao desejo de normalizar ou de tirar o defeito da pessoa, referem-se ao modelo médico de compreensão da deficiência e das concepções médico-pedagógicas descritas por Januzzi (2006). Esse modo de compreender a deficiência é baseado apenas em códigos de identificação ou classificação das doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível. Trata-se, portanto, de uma anormalidade presente no sujeito que precisa ser reabilitado ou normalizado. Esse modelo definiu e ainda define diretrizes de formação em diversas áreas e ignora os fatores sociais e o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras). Nesse modelo, a deficiência passou a ser entendida como uma doença crônica, devendo seu atendimento, até mesmo pela vertente educacional, ser ofertado pelo viés terapêutico (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

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

Preconiza-se, hoje, o modelo biopsicossocial, com ideias que advêm de concepções anteriores (WHO, 2002). Esse modelo já compreendia a importância dos avanços médicos e tecnológicos para a população com deficiência e fornecia suporte para a eliminação dos mais diversos tipos de barreiras que pudessem impedir a sua participação social. Por isso, compreendia que a melhor maneira de enfrentar essa condição seria por meio de mudanças sociais e estruturais que garantissem, por fim, uma assistência integral a essas pessoas (VAZ; ANTUNES; FURTADO, 2019, p. 917-928). Esse modelo originou-se da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que considera os componentes de saúde em níveis corporais e sociais. Desse modo, ao avaliar uma pessoa com deficiência, são considerados aspectos do modelo médico ou biomédico, baseados na etiologia da disfunção, aspectos psicológicos (dimensão individual) e aspectos sociais. Portanto, existe uma ideia de interação e relação entre essas dimensões e todas elas são influenciadas pelos fatores ambientais.

É a partir dessas compreensões, advindas dos modelos social e biopsicossocial, que também problematizamos outros “modos de fala”, em relação aos sujeitos que não se expressam verbalmente, que frequentam a escola regular e que possuem demandas comunicativas específicas que também implicam adaptações curriculares. Conforme já mencionamos, a literatura especializada tem chamado tais indivíduos de Pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação.

OS SUJEITOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E A ESCOLA

Não há dúvidas de que a comunicação é de extrema importância para qualquer sujeito. Além de um direito fundamental, é ela que permite sua interação com o mundo e, conseqüentemente, possibilita sua participação na vida social (LEONARD, 2014; VON TETZCHNER, 2009, p. 14-27; BISHOP; MOGFORD, 2002; NUNES, 2003). Porém, no caso dos sujeitos que não se comunicam por meio da fala, essa participação pode ser restringida a ponto de lhes ser negado esse direito. Mesmo que recursos de comunicação alternativa estejam presentes na vida deles, se seus interlocutores não forem capazes de manuseá-los adequadamente, essa interação se torna mais complexa e menos competente.

Portanto, assim como em qualquer situação de comunicação e de interação, é preciso que haja uma troca, que os interlocutores estejam disponíveis e sejam competentes para compreender e usar estes recursos (VON TETZCHNER, 2009, p. 14-27; NUNES, 2003). Por isso, são os chamados parceiros de comunicação. Os recursos utilizados com os parceiros nas devidas mediações intencionais é que possibilitam oportunidades para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem aconteça da maneira mais satisfatória possível.

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

O período crítico de aquisição e desenvolvimento da linguagem é o dos primeiros anos de vida, fase em que a criança pode estar institucionalizada, caso tenha acesso à Educação Infantil. Por isso, a preocupação com as concepções de criança e de currículo devem estar presentes, desde as fases iniciais dessa etapa da Educação Básica. No contexto de sua relevância para a infância, as interações sociais e a fala produzem mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, reestruturando suas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção e a formação de conceitos (VYGOTSKY, 2009). A linguagem assume, portanto, um papel decisivo na estrutura do pensamento para além de ser considerada um instrumento indispensável no processo de comunicação. Mas, e os sujeitos que não conseguem se expressar por meio da fala? Como é possível pensar nesse desenvolvimento tão complexo? Esse é o nosso segundo ponto de problematização proposto neste capítulo.

Vygotsky (1989) define que a linguagem não depende necessariamente da natureza do material que utiliza, ou seja, não importa o meio de expressão, mas o uso funcional dos signos que possam exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. Esse uso funcional tem que ver, fundamentalmente, com a concepção de criança que adotamos em nosso trabalho do dia a dia. Se partirmos do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, cuja identidade é construída nas interações, relações e práticas cotidianas e por meio delas (BRASIL, 2009; 2017), conceberemos que a criança também é produtora de cultura infantil e, assim, é possível pensar numa concepção de sujeito que não seja restrita somente àquele que se comunica por meio da oralidade, mas também a partir de toda forma alternativa de comunicação. É possível, portanto, problematizar a concepção de linguagem e, mais precisamente, de “fala” (entre aspas), isto é, da fala

como comunicação e não necessariamente como oralidade, adotada correntemente pela escola. Enquanto instrumento de comunicação, a “fala” permite a troca e a construção de conhecimentos em meio a um processo interativo que ocorre desde os primeiros anos da Educação Básica.

É geralmente por meio da “fala” que o professor verifica em que medida tais conhecimentos estão sendo elaborados pelos alunos. A “fala” é vista, nessa perspectiva, como um meio de retorno, mais ou menos imediato, dessa elaboração e permanece a serviço do próprio processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se claro que a linguagem, vista sob essa ótica, é condição de viabilização de cada proposta pedagógica. Desse modo, torna-se possível imaginar os impasses interativos e a condição de “isolamento”, não raramente vivenciados por sujeitos com deficiência, assim como se tornam extremamente complexas as compreensões e apropriações docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento e desempenho escolar dessas crianças e, talvez por isso, as baixas expectativas frequentemente depositadas nelas.

Ao analisar esse contexto, é possível afirmar que a oralidade se impõe nas relações e demarca a diferença, à medida que coloca em desvantagem aquele que não a produz. É nessa perspectiva que devem emergir e ser muito valorizados os recursos alternativos de comunicação, tais como aqueles ligados à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se configura como uma área do conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituírem como sujeitos na ausência da oralidade, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar, pois, ao se apropriar desses recursos, todas as atividades desses sujeitos podem ser desenvolvidas a partir deles. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que se transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

Vasconcellos (1999) comenta que, ao contrário do que se pode pensar, o sucesso de implantação de sistemas alternativos pictográficos de comunicação não reside no seu “ensino”, mas está intimamente ligado à concepção de linguagem do outro-falante responsável pela proposição de um novo modo de “falar” ao sujeito e à família. Tais sistemas não constituem uma língua por si mesmos. Seus símbolos gráficos ficam na dependência do funcionamento simbólico, na fala do intérprete, para ganharem sentido e, possivelmente, um efeito de “eficácia comunicativa” (VASCONCELLOS, 1999, p. 57). Por isso, é extremamente importante que as pessoas que convivem com esses sujeitos se tornem parceiras efetivas de comunicação, modelando essa comunicação, em todos os momentos da sua rotina. Especificamente no ambiente escolar, será necessário um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), pois o acesso ao currículo vai depender das adaptações propostas. O professor, ainda que seja especializado, muito provavelmente necessitará de suporte interdisciplinar para realizar essas adaptações.

Do mesmo modo, a exemplo do que ocorre com a aquisição oral de manifestação da linguagem, os símbolos não se tornam “fala” da criança mediante instrução formal. Eles não são passíveis de ensino, mas exigem interpretação particular, ou seja, dependem da leitura do outro, que deve ir além do sugerido por sua materialidade pictográfica representativa (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010). Essa leitura do outro deve respeitar princípios conquistados na infância e, portanto, essas leituras dos pictogramas devem acontecer de maneira dialógica, respeitando-se a posição de falante da criança (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010).

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

De acordo com Givigi (2007), as discussões e mudanças a respeito do paradigma teórico no campo da linguagem apontam para novas alternativas de trabalho que implicam, em muitos casos, a produção ou aquisição de recursos e equipamentos específicos para o desenvolvimento dessa linguagem e dessa mudança paradigmática. Além de apontar para novas alternativas de trabalho, isso desloca a discussão da dimensão orgânica para a dimensão da constituição do sujeito. Desse modo, coloca em destaque a comunicação como uma das condições fundantes do desenvolvimento humano, no sentido, por exemplo, que Vygotsky (2009) dá à constituição do sujeito em interação com o outro por meio da linguagem, indicando o caráter cultural do desenvolvimento do psiquismo.

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

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão esse suporte, especificamente em relação à linguagem, deve abordar, além do entendimento das estratégias e recursos alternativos de comunicação, o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem. Tal processo diz respeito à trajetória da criança em direção à língua constituída e ao papel estruturante que o outro já-falante ocupa no percurso (LEMOS, 2002). Esse conhecimento não se restringe simplesmente às tradicionais fases de desenvolvimento da linguagem e da fala, pois estamos falando da constituição de um

sujeito que não se comunicará por meio da fala. Portanto, toda a sua constituição ocorrerá pela linguagem e pela cultura, por meio de interações sociais (VYGOSTKY, 2009). Caso isso não ocorra, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos poderão ficar comprometidos e condicionados pela inexistência de meios para interagir no mundo, com outras pessoas, familiares ou professores. Sendo assim, os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação correm o risco de se verem excluídos do processo de ensino formal. No caso das crianças, isso se agrava, considerando que se trata de um dos períodos mais importantes e ricos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A falta de recursos alternativos e de interações que viabilizem seu progresso nos revela o quanto seus direitos de aprender estão sendo violados.

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

Desde a década de 80 do século passado, a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição define a Comunicação Alternativa como área de práticas clínica, educacional e de pesquisa, de competência dos patologistas da fala-linguagem-audição que tentam compensar, de forma temporária ou permanente, o prejuízo e os padrões de inabilidade de indivíduos com severos transtornos de comunicação expressiva e distúrbios de compreensão da linguagem (ASHA, 1989). Com os avanços do campo da Tecnologia Assistiva (TA) (GALVÃO FILHO, 2013), a Comunicação Alternativa também passou a se configurar como uma subárea da TA, envolvendo o uso de sistemas e recursos alternativos capazes de propiciar aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar (TOGASHI; WALTER, 2016). Com isso, a Comunicação Alternativa pode garantir a acessibilidade a diferentes sistemas de comunicação e melhorar a compreensão e a expressão da linguagem de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação.

De maneira específica e instrumental, a Comunicação Alternativa é conceituada como um conjunto de recursos que inclui gestos faciais, manuais e corporais, sinais e símbolos pictográficos que podem favorecer o desenvolvimento linguístico, bem como o processo da aprendizagem, que forma o elo necessário para a atividade dialógica de pessoas com limitações na produção da fala oralizada (KRÜGER *et al.*, 2013, p. 181-198).

Massaro e Deliberato (2013, p. 331-350) comentam que os recursos de Comunicação Alternativa para os alunos com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação podem ser uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, não só em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também em relação às atividades pedagógicas que promovem atividades com perspectiva inclusiva. Krüger *et al.* (2013, p. 181-198) corroboram essas noções e comentam que, se partirmos do pressuposto

de que somos constituídos, a partir das relações dialógicas, na linguagem e por ela, e considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, podemos inferir também que as interações sociais e essas relações dialógicas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, devem ser igualmente estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem oral no contexto educacional.

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

ACESSO AO CURRÍCULO POR MEIO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Ao respeitar e reforçar os seis direitos de aprendizagem das crianças pequenas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tenta preservar e operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforçando que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Com isso, as relações humanas promovidas durante essas brincadeiras é que caracterizam o cotidiano infantil. Isso é fundamental também para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e à qual estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais ao processo. A BNCC assim descreve um direito fundamental da criança: “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

No entanto, cabe, aqui, a primeira crítica à BNCC. Nela, a valorização das expressões orais e escritas é muito intensificada e os lugares nos quais esse conteúdo aparece se referem aos diferentes tipos de linguagens e, portanto, não é possível interpretar que se esteja mencionando a linguagem enquanto sistema simbólico fundamental que o sujeito usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e construir suas funções psicológicas superiores.

Na BNCC, a linguagem possui uma dimensão maior de expressão, com função de “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 11). Isso nos leva

a interpretar que esse documento prioriza a linguagem dessa forma e não como sistema simbólico do desenvolvimento humano. Ao valorizar tanto as expressões orais e escritas, os princípios da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar acabam sendo pouco contemplados no documento.

A influência dos aspectos curriculares europeus na Educação Infantil no Brasil foi (e ainda é) muito intensa nas últimas décadas, contribuindo muito para os avanços da área. No entanto, Carvalho (2019, p. 188-207) comenta que talvez esteja na hora de privilegiar os estudos mais contextualizados sobre a própria realidade brasileira ou de lugares próximos e semelhantes da América Latina. Em termos nacionais, temos visto os estudos da Pedagogia da Infância avançarem muito nessa área (BARBOSA, 2010, p. 10-12; CARVALHO, 2019). Em tais concepções, encontramos princípios que nos ajudam a valorizar mais a diversidade presente na escola. Quando falamos de aquisição e desenvolvimento da linguagem ou da comunicação de crianças com Necessidades Complexas de Comunicação, essa valorização da diversidade passa a ser algo imprescindível para favorecer o processo no contexto da Educação Infantil. Conseqüentemente, quando há uma preocupação com os aspectos curriculares que se referem a uma concepção de infância, de criança e de currículo pautada na Pedagogia da Infância, a diversidade será naturalmente respeitada.

No campo da Educação Infantil, alguns autores argumentam em favor de um currículo chamado emergente (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 222-236; CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 23-42), já que uma organização curricular qualquer não seria coerente com uma concepção de criança que respeite o direito de aprender. No tipo de currículo emergente, os interesses das crianças indicam as propostas a serem consideradas pelos professores ou profissionais que ali estejam. Essa centralidade da criança as transforma em “protagonistas”, termo bastante utilizado na Educação Infantil, seja por professores, seja por pesquisadores.

Para Pagano (2017, p. 17-45), o protagonismo das crianças ocorre quando os professores observam e escutam, mas também planejam, criam e ampliam os interesses dessas crianças. Ou seja, a prática docente emerge a partir dos interesses e conhecimentos das crianças. Entretanto, nessa prática deve haver intencionalidade pedagógica e propostas de investigações e descobertas. Ora, se há uma relação intensa e direta com as crianças durante as atividades, a interação e a comunicação se tornam responsáveis, o tempo todo, pela mediação desses momentos. No caso das crianças com Necessidades Complexas de Comunicação, esses momentos devem ser ainda mais cuidadosamente planejados, por causa do uso sistemático de recursos de Comunicação Alternativa. O currículo emergente provê momentos de escuta dessas crianças, nos quais devem ser utilizados todos os sentidos que dão conta das relações que elas estabelecem com o mundo (MATA *et al.*, 2015, p. 65-87; HOYUELOS, 2017, p. 9-18).

Em razão desses comprometimentos nos mais distintos níveis, é inquestionável a necessidade de apoio especializado para esses alunos. No entanto, esse apoio deve

assumir uma essência educacional, já que pode, de outra forma, ser desenvolvido por profissionais que não possuem formação de professores. A formação de professores é tratada, aqui, como aspectos de saberes e de trabalho docente extremamente específicos e particulares (TARDIF, 2014; CUNHA, 2013, p. 609-625). Portanto, esse apoio deverá fazer parte das ações da escola, articuladas fundamentalmente ao seu projeto pedagógico, respeitando-se a autonomia da instituição escolar.

Especificamente sobre o início do trabalho com recursos de Comunicação Alternativa na escola, Deliberato (2013, p. 71-90) sugere cinco etapas específicas para a implementação de um programa, sendo elas: a) a identificação de um vocabulário funcional, por meio do uso de instrumentos específicos, sendo que há muitos instrumentos que não são de uso exclusivo de determinados profissionais e que, apesar disso, podem ajudar muito nessa etapa e sendo que é importante conhecer o perfil da criança em termos funcionais (habilidades motoras finas, por exemplo), para saber que tipo de recurso é viável para cada caso. b) seleção ou definição dos recursos, por meio do uso de objetos e do estabelecimento de uma rotina para esse uso, sendo que, em alguns casos, essa rotina já existe e é necessária apenas a escolha de certos momentos para que se estabeleça um uso com maior intensidade, já que deve ser constante; c) previsão do uso de imagens associadas aos objetos, caso ainda seja necessário, ou associadas à escrita, independentemente da fase de desenvolvimento da criança, pois é uma importante oportunidade de contato com a escrita; d) a ampliação do uso de vocabulário e principalmente de aspectos sintáticos da língua; e) a ampliação dos aspectos linguísticos vinculados à produção de texto.

Em relação às duas últimas etapas, há inúmeros trabalhos que indicam possibilidades do uso de histórias, sejam elas das próprias crianças ou estruturadas, como indicou o estudo de Oliveira (2021), que abordou a produção de histórias infantis com crianças que possuem diagnóstico de TEA com um programa metatextual denominado PRONARRAR, que tem como foco o apoio estruturado para produção. Os resultados do estudo indicam que o uso de estratégias metatextuais favorece o engajamento das crianças na atividade proposta e promovem a construção de narrativas.

Oliveira, Viana e Zaboroski (2020, p. 434-444) buscaram, por sua vez, verificar a evolução da produção de histórias escritas de escolares ao longo de um programa metatextual aplicado em escolas em um delineamento quase-experimental com o uso de instruções explícitas, tendo, a princípio, o professor como mediador. Posteriormente, o sujeito se apoiava em uma estratégia de autorregulação no uso da leitura de imagens em sequência para formar uma história, inicialmente oral e, em seguida, escrita. Foram identificadas diferenças significativas nas produções com o apoio tutorial e sem ele. Verificou-se, portanto, que o programa utilizado se configurou como uma tecnologia educacional eficaz para melhorar e/ou aperfeiçoar a produção de textos narrativos em sala de aula. Durante o desenvolvimento do trabalho, podem ser confeccionadas pranchas específicas ou temáticas, a depender do que está sendo trabalhado. Além disso, é possível também

construir materiais com histórias, por exemplo, com oportunidade de participação de todas as crianças. Há sites gratuitos que disponibilizam imagens padronizadas para construir materiais desse tipo, como é o caso do portal do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Em alguns casos, é interessante, porém, que sejam utilizadas também fotografias ou imagens reais, como, por exemplo, fotografias de um cachorro ou outro animal de estimação da criança, familiares ou colegas. No início, quanto mais vinculada for a imagem em relação à rotina da criança, melhor.

A criança deverá, com certeza, ter o acompanhamento de um profissional especializado da área de fonoaudiologia, por exemplo, que se torna responsável por seus atendimentos nas áreas de Linguagem e Comunicação. O profissional deverá auxiliar o professor no início da implementação do uso desses recursos em ambiente escolar, por meio de uma assessoria educacional sistematizada com etapas que contemplem a avaliação e o acompanhamento.

Enfim, no começo, quando conversar, cantar, contar histórias e dialogar, o professor deve usar, em todos os momentos e de maneira simultânea, os recursos de Comunicação Alternativa. Assim, a criança terá mais possibilidades de aprender, enriquecer o vocabulário e desenvolver a linguagem, devido à interação que a incentiva a essa comunicação com os pares e com os adultos. O uso simultâneo de fala e esses recursos é chamado de modelagem e é uma das principais ações que os parceiros da Comunicação Alternativa devem preferir. Esses cuidados serão os responsáveis pela participação da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, pelo seu acesso ao currículo.

CONCLUSÃO

A presença, na escola, de uma criança com deficiência causa impacto e certo receio, na medida que sua presença mobiliza a estrutura habitual da instituição e de seus atores. No entanto, essa mobilização deve acontecer em prol do direito que esse sujeito tem de aprender como parte do PAEE. Alguns elementos dessa mudança são suscitados muito antes da chegada da criança, o que indica que muitos aspectos são preditos sem se conhecer o sujeito e sem saber do que precisa ao longo do processo. O receio é importante, pois pode mobilizar mudanças, por exemplo, do ponto de vista das práticas pedagógicas, de concepções de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem, e de como podemos construir e transformar o nosso legado cultural, especialmente, a cultura infantil. Por isso, é tão necessária a presença dessas diferenças na escola, representadas aqui, neste capítulo, pelos sujeitos com deficiência.

Essa diferença é ainda mais acentuada quando tratamos de crianças com deficiência de “fala”. A democratização do ensino tem marcado a presença da diversidade humana, quer se trate de diferenças físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais ou religiosas, entre outras, na escola. Mas alguns sujeitos ainda chamam muita atenção, em razão de

não se encaixarem nos chamados padrões de normalidade física, intelectual ou sensorial, impostos socialmente. No entanto, tais diferenças não podem negar a essas pessoas as oportunidades ou os direitos fundamentais da vida, a exemplo da educação e da comunicação.

Segundo César (2003, p. 117-149), essas diferenças devem ser encaradas do ponto de vista positivo e não como uma ameaça ao desenvolvimento. Para César (2003, p. 119),

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ASHA. Competencies for speech language pathologists providing services in augmentative communication. **American Speech-Language-Hearing Association**, v. 31, p.107- 110, 1989.
- BALANDIN, Susan. Message from the President. **The ISAAC Bulletin**, v. 67, n. 1, p. 1-4, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. p. 10-12.
- BISHOP, Dorothy; MOGFORD, Kay. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015. Acesso em: 03 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CALDERÓN ALMENDROS, Inácio; LARDOEYT, Sabina H. Educación, Hándicap e Inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente. Granada: Máquina, 2012.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. revista. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CARNEVALE, Luciana. **Memorial: concurso para contratação de professor na área de Linguagem Relacionada a Desordens Neurológicas**. Natal: UFRN, 2009.
- CARVALHO, Rodrigo S. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 188-207, 2019.
- CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.
- CARVALHO, Rodrigo S.; GUIZO, Bianca S. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 222-236, 2016.
- CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.
- CUNHA, Maria I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 609-625, 2013.

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

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

EBERSOLD, Serge. Inclusion: former à accueillir les élèves en situation de handicap. **Recherche et Formation**, v. 61, p. 71-83, 2009.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FACED**, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

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

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

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

KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial 1, p. 41-58, 2011.

KRÜGER, Simone *et al.* A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 47, p. 181-198, 2013.

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

LEONARD, Laurence B. **Children with specific language impairment**. London: The MIT Press, 2014.

MARINHO, Carla C.; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 629-641, 2017.

MASSARO, Monique; DELIBERATO, Débora. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil: percepção do professor. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 331-350, 2013.

MATA, Simara P. *et al.* Comunicação multimodal para alunos com surdo-cegueira e deficiência múltipla sensorial. *In: OLIVEIRA, Jáima P. et al. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos.* Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 65-87.

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

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica M. F.; FERREIRA, Carla M. da Rocha J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2019.

NUNES, Leila R. O. de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

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

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

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Inclusão e as questões das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, p. 127–135, 1996.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. (Orgs.). Educação infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo.* Curitiba: UTP, 2017. p. 17-45.

PAGNI, Pedro A. Encontros com a deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in)visível. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 103-120, 2015.

PLAISANCE, Eric. Educação Especial. *In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). Dicionário de educação.* Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267-272.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores: triangulação esquecida. *In: OLIVEIRA, Maria Rita. Professor: formação, saberes e problemas.* Porto: Porto Editora, 2014. p. 91-104.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOGASHI, Cláudia M.; WALTER, Cátia C. As Contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

VASCONCELLOS, Roseli. **Paralisia cerebral: a fala na escrita**. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VAZ, Daniela V.; ANTUNES, Ana Amélia M.; FURTADO, Sheila R. C. Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 4, 917-928, 2019.

VELTRONE, Aline A. *et al.* A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição de deficiência mental. *In*: COSTA, M. P. R. **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 11-27.

VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. *In*: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 14-27.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHO. **Towards a common language for functioning, disability and health**: Geneva: World Health Organization, 2002.