



**PERFIL COMUNICATIVO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA: BASE PARA ASSESSORIA EDUCACIONAL**

***COMMUNICATIVE PROFILE OF STUDENTS WITH DISABILITY: BASIS FOR EDUCATIONAL CONSULTANTS***

***PERFIL COMUNICATIVO DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD: FUNDAMENTOS DE CONSULTORÍA PARA LA EDUCACIÓN***

Ana Candida Schier<sup>1</sup> – ORCID

Karen Regiane Soriano<sup>2</sup> – ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3109-4436>

Jáima Pinheiro de Oliveira<sup>3</sup> – ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

**RESUMO**

Os objetivos desse estudo foram: a) investigar o perfil comunicativo de sujeitos com deficiência; b) identificar as principais necessidades desses sujeitos, relacionadas ao processo de desenvolvimento da linguagem e; c) aludir sobre os principais desdobramentos em relação à assessoria fornecida a eles e aos seus professores para posteriores planejamentos de intervenções junto ao processo de ensino-aprendizagem. Participaram dessa pesquisa nove escolares, com idade entre sete e quinze anos, sendo seis meninos e três meninas. Os diagnósticos destes alunos eram: Paralisia Cerebral (5), Síndrome de Down (3), Atraso Global de Desenvolvimento (1). Os resultados indicaram as seguintes necessidades: início de ações relacionadas à identificação de vocabulário funcional, em ambientes domiciliar e escolar, para implementação de Comunicação Alternativa e/ou Suplementar; suporte em relação aos aspectos de aquisição de linguagem oral; adaptações curriculares; orientações sobre o ingresso de indivíduos no ensino regular. Os dados indicaram também uma regularidade no início das ações necessárias. Para os indivíduos com Paralisia Cerebral, iniciou-se com a Comunicação Alternativa e/ou Suplementar, independentemente do ambiente (familiar e/ou escolar). Quanto aos indivíduos com Síndrome de Down, o suporte inicial deveria favorecer o uso funcional da linguagem, por meio de observações em ambientes específicos de interação. Os resultados permitiram considerar, por fim, que uma atenção especial deve ser dada à variabilidade do processo de aquisição de linguagem, diante de diagnósticos semelhantes.

---

<sup>1</sup> UNESP, [acsm.fono@gmail.com](mailto:acsm.fono@gmail.com)

<sup>2</sup> UNESP – Marília, [karensoriano@yahoo.com.br](mailto:karensoriano@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> UFMG, [jaima.oliveira@unesp.br](mailto:jaima.oliveira@unesp.br)

**Palavras-chave:** Educação especial. Aprendizagem. Assessoria às escolas. Desenvolvimento da linguagem.

### **ABSTRACT**

The objectives of this study were: a) to investigate the communicative profile of subjects with disabilities; b) identify the main needs of these subjects, related to the process of language development and; c) alluding about main developments regarding the advisory to them and permanent training provided to their teachers for further planning of interventions in the teaching-learning process. Participants were nine students, aged from seven to fifteen, six boys and three girls. The diagnoses of these students were Cerebral Palsy (5), Down Syndrome (3), Global Development Delay (1). Data requirements as indicated: Beginning of actions related to functional vocabulary identification, at home and at school, to implement Alternative and/or Supplemental Communication; support for acquisition aspects in oral language; curricular adaptations; guidance on individuals' entry in regular school. Data also indicated certain regularity in the beginning of the necessary actions, as follows. For individuals with Cerebral Palsy, Alternative and/or Supplemental Communication were used at first, regardless of the environment (family and/or school). As for individuals with Down Syndrome, initial support should facilitate the functional use of language, by means of observation in specific interaction environments. Special attention should be given, however, to the variability in language acquisition process, facing similar diagnoses.

**Keywords:** Special education. Learning. Advisory to schools. Language development.

### **RESUMEN**

Los objetivos de este estudio fueron: a) investigar el perfil comunicativo de sujetos con discapacidad; b) identificar las principales necesidades de estos sujetos, relacionadas con el proceso de desarrollo del lenguaje; c) aludir sobre los principales desdoblamientos con relación a la asesoría proporcionada a ellos y a sus profesores para posteriores planificaciones de intervenciones junto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación participaron nueve escolares, con edad entre siete y quince años, siendo seis niños y tres niñas. El diagnóstico de estos estudiantes fue: Parálisis Cerebral (5), el Síndrome de Down (3), Retraso del Desarrollo Global (1). Los resultados indicaron las siguientes necesidades: inicio de acciones relacionadas con la identificación de vocabulario funcional, en ambientes domiciliar y escolar, para implementación de Comunicación Alternativa y/o Suplementaria; el soporte con relación a los aspectos de adquisición del lenguaje oral; adaptaciones curriculares; orientaciones sobre el ingreso de individuos en la enseñanza regular. Los datos indicaron también una regularidad al inicio de las acciones necesarias. Para los individuos con Parálisis Cerebral, se inició con la Comunicación Alternativa y/o Suplementaria, independientemente del ambiente (familiar y/o escolar). En cuanto a los individuos con Síndrome de Down, el soporte inicial debería favorecer el uso funcional del lenguaje, por medio de observaciones en ambientes específicos de interacción. Los resultados permitieron considerar, por fin, que una atención

especial debe ser dada a la variabilidad del proceso de adquisición del lenguaje, ante diagnósticos similares.

**Palabras clave:** Educación especial. Aprendizaje. Consultoría en las escuelas. Desarrollo del lenguaje.

Data de submissão 09/06/2018

Data de aprovação 23/08/2018

## INTRODUÇÃO

O presente artigo enfatiza a temática sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com diagnóstico de deficiência e seus possíveis desdobramentos em ambiente escolar. Consideraremos para fins de análise, o conceito de deficiência presente na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), compreendendo, porém, que as concepções atuais sobre a pessoa com deficiência ultrapassam esse modelo médico ainda fortemente enfatizado, também, em nossa política educacional. Por mais que esse conceito tenha avançado em relação à participação social dessas pessoas, ele ainda limita muito as dificuldades que elas enfrentam às suas alterações físicas, intelectuais e sensoriais.

A nossa pesquisa abordou essa temática, a fim de problematizar as possibilidades de suportes interprofissionais, considerando as especificidades das práticas pedagógicas voltadas para crianças com deficiência, em contexto de atendimento educacional especializado.

A complexidade envolvida nesse processo remete-nos a diversas questões relacionadas, principalmente, à formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva, mas delimitaremos aqui as discussões relacionadas à linguagem das crianças com deficiência, especialmente aquelas que possuem necessidades complexas de comunicação e aos possíveis suportes que os professores podem receber em ambiente escolar.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência possuem particularidades que, embora estejam extremamente ligadas ao processo

de escolarização e alfabetização, escapam à formação do professor (FIORINI; MANZINI, 2014; GUIMARÃES, 2004; OLIVEIRA et al., 2012; TOLEDO; VITALIANO, 2012).

Os principais estudos científicos acerca da inclusão escolar realizados até o momento, indicam que há dois aspectos fundamentais que devem ser considerados em relação a esse processo: a forma de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência e a necessidade de formação especializada para atender questões específicas. Essas observações são válidas para qualquer etapa da Educação. No entanto, alertamos para as peculiaridades dos primeiros anos do desenvolvimento infantil, no que se refere às bases que favorecem processos subsequentes (OLIVEIRA, ARAUJO, 2019; FORMIGA; RAMOS, 2016; BRASIL, 2010).

Há situações cuja interferência de fatores orgânicos, torna-se um elemento adicional diante dessas particularidades (BISHOP, 2006; VON TETZCHNER et al., 2018), sobretudo, em relação às crianças que não falam.

Nesse sentido, é preciso compreender que o processo de aquisição de uma linguagem autônoma não está atrelado à capacidade de falar, conforme descrito no estudo de Givigi (2007). Essa autora alerta para as possibilidades de abordagens linguísticas voltadas aos contextos discursivos com a ideia de relação dialógica capaz de aceitar as intervenções e reformulações feitas pelo sujeito por meio do contato de olhos, do contato físico, de gestos, de vocalizações, da espera da resposta do outro, dentre outras situações. A ideia, segundo a autora, é a de que do orgânico passamos à

linguagem, centralizando as ações mais no ser que fala do que nos distúrbios da fala.

Também nessa direção, precisamos lembrar sempre que a comunicação exerce um papel fundamental nas relações sociais e, portanto, os sujeitos com comprometimento nesta área são frequentemente prejudicados e, na maioria das vezes, em razão de seus interlocutores desconhecerem os recursos de apoio à comunicação, isso se agrava e se protela ao longo de todo o processo de desenvolvimento infantil. Portanto, buscar uma comunicação autônoma e lançar mão de recursos no processo comunicativo pode contribuir para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, assim como para ampliar as oportunidades de interação, de aprendizagem e, principalmente, de acesso ao currículo escolar (OLIVEIRA, ARAUJO, 2019).

No contexto da Educação Especial, parece ser extremamente complexa essa noção, em razão dos sujeitos que não desenvolvem a fala, porém, é exatamente por isso que essa concepção precisa ser modificada para que possamos considerá-los como sujeitos falantes, principalmente no contexto escolar, cuja função primordial é mediar e favorecer a apropriação cultural dos sujeitos que ali estão.

Carnevale et al. (2013) problematizaram a concepção de linguagem e, mais precisamente, de fala, adotada correntemente pela escola, enquanto instrumento de comunicação que permite a transmissão e a construção de conhecimentos em meio a um processo interativo que ocorre desde os primeiros anos da Educação Básica. Segundo as autoras, é ainda geralmente por meio da fala que o professor verifica em que medida os conhecimentos estão sendo elaborados pelos estudantes. A partir dessa compreensão, a fala é vista 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 e torna-se possível imaginar os impasses interativos e as condições de isolamento, não raramente, vivenciados por sujeitos com deficiência. (CARNEVALE et al, 2013). Assim como tornam-se extremamente complexas as compreensões e apropriações docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento escolar dessas crianças e talvez por isso, as baixas expectativas depositadas nelas, frequentemente (OLIVEIRA et al, 2012).

Situações como essas nos dão a dimensão da importância dos meios alternativos de comunicação. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituir sujeitos na ausência de oralidade. E mais, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que o transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento da comunicação autônoma desse sujeito.

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão esse suporte, especificamente em relação à linguagem, deve abordar além do entendimento sobre as estratégias e recursos alternativos de comunicação, o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem em crianças com deficiência. As competências dos profissionais que fornecerão esse suporte, em ambiente escolar, devem privilegiar as questões de ensino e de aprendizagem, na medida em que fornecem subsídios para o aperfeiçoamento dele, seja por meio do auxílio para compreender as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (GUARRIDO; MOYSÉS, 2010; OLIVEIRA et al., 2012; RAMOS; ALVES, 2008) ou de ações para favorecer a formação continuada de professores, ou da participação destes em intervenções com foco para a adaptação de práticas pedagógicas (MENDES, 2002; VILLARONGA; MENDES, 2017; OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2015).

Por isso, a escola precisa ser um espaço de contato com os conhecimentos científicos, pois é a partir desse contato que a criança produzirá e transformará tais conhecimentos. As condições para que isso ocorra devem ser propiciadas pela escola, pois é o papel dela promover essa transformação.

É neste contexto que este artigo se insere e cujos objetivos foram: a) investigar o perfil comunicativo de sujeitos com deficiência, em processo inicial de inclusão escolar; b) identificar as principais necessidades desses sujeitos, relacionadas ao processo de desenvolvimento da linguagem e; c) aludir sobre os principais desdobramentos em relação à assessoria fornecida a eles e aos seus professores para posteriores planejamentos de intervenções junto ao processo de ensino-aprendizagem. Essas intervenções tiveram como ênfase o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem dos escolares. De modo específico, este trabalho de assessoria foi relatado, do ponto de vista do suporte interprofissional fornecido junto aos professores destes alunos, numa tentativa de incentivar e auxiliar o processo de inclusão destes escolares.

## MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, com fontes documentais de coleta de dados e estudo de campo, com foco para o uso de avaliação sistematizada interprofissional. Embora as fontes principais tenham sido documentais, os sujeitos envolvidos foram considerados participantes, em razão de as discussões de toda essa investigação terem sido arroladas em torno de seus perfis. Participaram desse estudo nove escolares e seus respectivos professores. Estes sujeitos possuíam o seguinte perfil: cinco tinham diagnóstico médico de Paralisia Cerebral, três tinham diagnóstico de Síndrome de Down e um possuía Atraso Global de Desenvolvimento. As idades variaram de 7 a 15 anos, à época (2010) da coleta de dados. Em relação ao sexo, três eram

meninas e seis eram meninos. Todos os participantes tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos seus responsáveis.

O estudo foi realizado numa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de uma cidade do interior do Estado do Paraná e numa escola regular<sup>4</sup>. À época da coleta, a APAE encontrava-se em processo de transição para se consolidar como Instituição Escolar Especial, conforme a Resolução n. 3600/2011 do Estado do Paraná (PARANÁ, 2011).

Para coletar os dados foram utilizados documentos institucionais de avaliação fonoaudiológica dos alunos e relatórios de assessoria junto à equipe institucional e aos professores da escola regular, seguindo os devidos padrões éticos de pesquisa científica. Além disso, os dados foram complementados com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da APAE. A análise de dados contemplou: o perfil comunicativo dos alunos, as principais necessidades identificadas, em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem e os principais desdobramentos em relação à assessoria fornecida a estes escolares e aos seus professores. Os dados foram descritos e discutidos à luz da literatura acerca do tema.

## RESULTADOS

### *a) Perfil dos sujeitos*

No Quadro 1, são elencadas as principais características dos sujeitos deste estudo.

---

<sup>4</sup>Oito alunos estavam em processo inicial de inclusão (matrícula em escola regular). Estamos chamando de processo inicial pelo fato de estarem com dupla matrícula e ainda assim, frequentarem a APAE por um período mais longo (todos os dias), não se configurando, portanto, como um apoio especializado (AEE), mas sim a escola principal desses alunos.

**Quadro 1 Distribuição da amostra por idade, diagnósticos e tempo de instituição escolar especial**

Sujeitos	Idade	Diagnóstico médico	Diagnóstico fonoaudiológico na área de linguagem	Tempo de frequência à APAE
1	12	Paralisia Cerebral	Distúrbio de Linguagem	6 anos
2	12	Paralisia Cerebral	Distúrbio de Linguagem	8 anos
3	7	Paralisia Cerebral	Atraso de Linguagem	2 anos
4	8	Paralisia Cerebral	Atraso de Linguagem	4 anos
5	11	Paralisia Cerebral	Distúrbio de Linguagem	5 anos
6	8	Síndrome de Down	Atraso de Linguagem	6 anos
7	8	Síndrome de Down	Atraso de Linguagem	4 anos
8	10	Síndrome de Down	Atraso de Linguagem	3 anos
9	7	Atraso Global de Desenvolvimento	Distúrbio de Linguagem	2 anos

Fonte: elaboração própria com dados obtidos junto aos registros de profissionais que assistiam essas crianças, na APAE.

Cinco sujeitos possuíam diagnóstico médico de Paralisia Cerebral e suas idades variaram entre sete e 12 anos. Três sujeitos tinham diagnóstico de Síndrome de Down, com idades variando entre oito e 10 anos. E uma das crianças, de sete anos de idade, tinha diagnóstico médico de Atraso Global de Desenvolvimento.

Em relação ao tempo de frequência à Escola Especial, este variou entre dois e oito anos e todos os sujeitos apresentaram diagnóstico fonoaudiológico de atraso ou distúrbios de linguagem. Uma das crianças

(sujeito 9) não frequentava o ensino regular e os demais estavam em processo de ingresso e adaptação. Isso significa que a APAE funcionava como um Centro de Atendimento Educacional Especializado para esses sujeitos, muito embora seu tempo de permanência semanal na escola regular fosse inferior ao tempo que ficavam na APAE.

No Quadro 2, são indicados os meios comunicativos utilizados pelos sujeitos e registrados ao longo de observações de interações, em avaliações fonoaudiológicas realizadas na instituição.

**Quadro 2 Distribuição da amostra por sexo, idade, diagnósticos e meios comunicativos utilizados pelos sujeitos**

Sujeitos	Sexo	Idade	Diagnóstico fonoaudiológico na área de linguagem	Meios de comunicação utilizados
1	M	12	Distúrbio de Linguagem	Gestual e vocal (predomínio)
2	M	12	Distúrbio de Linguagem	Gestual e vocal (predomínio)
3	M	7	Atraso de Linguagem	Verbal (predomínio), gestual e vocal
4	F	8	Atraso de Linguagem	Verbal (predomínio) e gestual
5	F	11	Distúrbio de Linguagem	Gestual e vocal (predomínio)
6	M	8	Atraso de Linguagem	Gestual e vocal (predomínio)
7	M	8	Atraso de Linguagem	Verbal (predomínio) e gestual
8	M	10	Atraso de Linguagem	Verbal (predomínio) e gestual
9	F	7	Distúrbio de Linguagem	Gestual e vocal (predomínio)

Fonte: elaboração própria, com dados obtidos junto aos registros de profissionais que assistiam essas crianças, na APAE.

De modo geral, nas crianças com diagnósticos de Distúrbio de Linguagem, foi observado um predomínio dos meios gestual e vocal, durante a comunicação. Nas crianças com Atraso de Linguagem, verificou-se o uso dos meios verbal, gestual e vocal, embora tenha se confirmado um predomínio do meio verbal, em suas interações.

No Quadro 3, a seguir, foram dispostos alguns dados acerca do desempenho dos sujeitos nos aspectos

principais da linguagem, a partir do diagnóstico apresentado.

**Quadro 3** Descrição do desempenho dos sujeitos nos aspectos principais da linguagem em relação aos diagnósticos apresentados

Diagnóstico Fonoaudiológico	Descrição sucinta do desempenho dos sujeitos
Atraso de Linguagem	<b>Função:</b> solicitações por meio de verbalizações, gestos e vocalizações; emissão de reações (manipulações) a objetos; emissões com caráter de jogo <sup>5</sup> ; uso de nomeações, indicações e repetições; <b>Forma:</b> segmentos de fala inteligíveis; <b>Conteúdo:</b> preservado em contextos específicos (exemplo: uso adequado de objetos oferecidos) e imediatos;
Distúrbio de Linguagem	<b>Função:</b> emissão de reações (manipulações) a objetos; ausência de solicitações e baixo nível de respostas; <b>Forma:</b> segmentos ininteligíveis de fala acompanhados de gestos; <b>Conteúdo:</b> preservado em contextos específicos (exemplo: uso adequado de objetos oferecidos) e imediatos.

Fonte: elaboração própria, com base no diagnóstico dos sujeitos.

Os dados do Quadro 3 indicam que os sujeitos com Atraso de Linguagem apresentaram intenção de se comunicar, conferindo uma relação satisfatória com a linguagem. Por outro lado, os sujeitos com Distúrbio de Linguagem não indicaram essa intenção. Em relação à fala, as crianças com Atraso apresentaram segmentos inteligíveis, enquanto naquelas com Distúrbio, estes segmentos eram ininteligíveis. Acerca do conteúdo, foi possível verificar que em todos os casos este apresentou indicadores satisfatórios, nas situações registradas.

**b) Necessidades identificadas a partir do perfil comunicativo e implicações para a assessoria educacional**

No Quadro 4 foram expostas as principais necessidades dos sujeitos, relacionadas ao seu diagnóstico. Ainda,

<sup>5</sup>Demonstração de interesse por determinado objeto, por meio do toque ou de manipulação, acompanhada de gestos direcionados ao interlocutor (OLIVEIRA, 2004).

neste Quadro 4, elencamos as necessidades em relação ao processo de ensino-aprendizagem e também as implicações destes dados em relação à assessoria proposta.

**Quadro 4** Necessidades em relação aos processos de desenvolvimento da linguagem, ensino-aprendizagem e de assessoria educacional

Diagnósticos	Necessidades quanto ao perfil comunicativo	Necessidades quanto ao processo ensino-aprendizagem	Desdobramentos em relação à assessoria educacional
Atraso de Linguagem	Suporte para a escola e para a família quanto às atividades de valorização do uso funcional da linguagem oral.	Maior compreensão sobre a variabilidade do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem; Apoio em relação às possíveis adaptações curriculares, diante das habilidades e dificuldades de linguagem da criança; Orientações sobre o ingresso no ensino regular.	Início de discussões conjuntas sobre o planejamento pedagógico, com o intuito de inserir adaptações pedagógicas com o uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA); Inserção de atividades que valorizam o uso espontâneo da linguagem (uso e função).
Distúrbio de Linguagem	Observações sistematizadas nos ambientes domiciliar e escolar; Início de atividades relacionadas à identificação de vocabulário funcional, nestes ambientes com instrumentos específicos.		

Fonte: elaboração própria, com base em diagnósticos fonoaudiológicos.

As necessidades principais identificadas e registradas traduziram-se no processo de início de implementação de um programa educacional para as famílias e para a escola (DELIBERATO, 2013; NUNES et al., 2003). No caso das crianças com Atraso de Linguagem, o foco do programa foi o uso da linguagem oral em contextos funcionais. Em relação às

crianças com Distúrbio de Linguagem, o perfil comunicativo traçado exigiu o começo imediato da implementação do uso de recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA).

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, foi verificado nos registros documentais que a atuação priorizou a compreensão dos aspectos de aquisição e desenvolvimento linguagem, como formação complementar para os professores. Essa compreensão era de extrema importância para o começo de adaptações curriculares, a partir das percepções pedagógicas dos professores, já que o suporte interprofissional deve fornecer esse apoio, sem interferir diretamente na prática de ensino deles. Com isso, esse trabalho de assessoria teve início com discussões conjuntas, em ambiente escolar, de modo a enfatizar junto às práticas pedagógicas aspectos sobre o uso espontâneo da linguagem (leitura, escrita, simbólica).

## DISCUSSÃO

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

Desse modo, por mais que haja ausência de oralidade e alterações de uso da linguagem nos sujeitos com deficiência, é de extrema importância que haja um processo de ressignificação da comunicação nesses casos. Não se deve comparar o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem desses sujeitos, ao daqueles que possuem desenvolvimento típico. Não pretendemos dar foco à discussão em relação aos

diagnósticos fonoaudiológicos emitidos, mas alertamos para o fato disso ser igualmente importante em relação ao trabalho de assessoria escolar, já que os fatores principais de diferenciação entre os sujeitos com Distúrbio daqueles com Atraso de linguagem, parecem ter tido ênfase na forma e na função da linguagem (HAGE; NICOLIELO; LOPES-HERRERA, 2008; OWENS, 1999; ZORZI; HAGE, 2004).

Reiteramos, portanto, que não devemos ter como base apenas as referências acerca do desenvolvimento típico da linguagem, para as crianças com deficiência, principalmente, tendo em vista os avanços em relação às pesquisas sobre esses processos em condições diferentes (MATA et al, 2020; DELIBERATO, MANZINI, 2012; HEKAVEI, OLIVEIRA, 2009; BISHOP, 2006; CELESTE, 2006; OLIVEIRA, MARQUES, 2005; WOLFSCHEIN, 1998).

A respeito disso, várias análises, dentre elas, a de Bissoto (2005) tem alertado para o fato de que a população com Síndrome de Down, por exemplo, recebe frequentemente, rótulos em relação ao seu desenvolvimento, argumentados pela condição genética. Bissoto (2005) faz um alerta importante sobre isso, dizendo que é preciso considerar o desenvolvimento destes indivíduos (assim como de qualquer outro) como passível de mudanças em razão de fatores socioculturais, genéticos e, principalmente, das expectativas quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando essa ideia, outros estudos (ANHAO; PFEIFER; SANTOS, 2010; BRANDÃO, 2006) têm indicado que algumas crianças têm acompanhado o processo de escolarização, no que se refere aos aspectos interacionais, não apresentando características desta habilidade muito distintas das crianças com desenvolvimento típico. Estes dados reforçam a importância da continuidade do processo de inclusão escolar desta

população, com a devida assistência à família e à escola.

Destaca-se que todas as crianças apresentaram intenção comunicativa, um importante indicador para avaliar o nível de gravidade da alteração de linguagem (ACOSTA et al., 2003; HAGE; NICOLIELO; LOPES-HERRERA, 2008; ZORZI; HAGE, 2004). Esse é um dos dados, relacionados à natureza cognitivo-linguística, que nos faz considerar graus variados de gravidade em relação ao Distúrbio de Linguagem. Por isso, ainda que o sujeito não apresente fala articulada, é necessária a realização de uma avaliação cuidadosa (específica e adaptada) para que seja possível inferir dados acerca desse desempenho linguístico em sujeitos com esse perfil (com deficiência e que não falam).

Sobre as necessidades indicadas a partir desses perfis traçados, observamos que, em relação aos sujeitos com Paralisia Cerebral uma aproximação, tanto em relação à família, quanto aos professores, foi fundamental para as fases posteriores de trabalho com a implementação de recursos de Comunicação Alternativa (DELIBERATO, 2013). As características de linguagem desses escolares foram marcadas por ausência de oralidade, com comunicação basicamente por gestos, cuja compreensão era restrita ao familiar/cuidador e ao professor da APAE. Em sua grande maioria, as necessidades dessa população relacionam-se aos aspectos de linguagem e de acessibilidade (DELIBERATO, 2013; MANZINI, 2013).

A literatura é vasta em relação aos trabalhos que indicam o apoio educacional fundamental aos professores desses sujeitos (DELIBERATO, 2008; 2013; DELIBERATO; PAURA, 2007; MANZINI, 2013; OLIVEIRA; ZABOROSKI; LUZ, 2018; PLETSCH; MENDES, 2015; SILVA; MANZINI, 2014).

Antes do início, propriamente dito, deste trabalho com a Comunicação Alternativa e/ou Suplementar, seria

necessário fazer uma avaliação utilizando-se de aspectos de Tecnologia Assistiva, a fim de verificar, quais seriam os materiais, suportes tecnológicos e/ou serviços adequados para auxiliar essas crianças na resolução dos aspectos funcionais na escola. Isso, sem dúvida, incluiria esse serviço de implementação de Comunicação Alternativa. Isso também deve garantir alternativas para que estas crianças participem ativamente das atividades propostas no contexto escolar. Embora não tenha sido o foco deste estudo, a busca por essa avaliação foi devidamente orientada, em relação ao que foi observado de necessidades. Nesta avaliação deve também ser verificada a necessidade de recursos para o desempenho de todas as tarefas (NUNES et al., 2003). Ela pode ser feita com profissionais da saúde e da educação, preferencialmente, pertencentes à equipe escolar, embora não seja comum essa realidade. Nas escolas regulares nas quais os escolares estavam matriculados não havia uma equipe especializada para este tipo de avaliação, o que restringiu alguns aspectos de orientação.

Nenhum dos sujeitos havia tido contato com nenhum recurso de Comunicação Alternativa anteriormente e isso foi um indicador importante de necessidade de início imediato de intervenções com esse foco, tanto em ambiente domiciliar, quanto escolar. Estes passos foram iniciados com base nos trabalhos de Deliberato (2009; 2013) e Nunes et al. (2003). Isso implicou também em quebras de expectativas familiares em relação às possibilidades de aquisição de fala articulada dos filhos com alteração neuromotora.

Especificamente em relação às professoras, foram citadas dificuldades em trabalhar com estes alunos devido a inúmeros fatores, tais como: descrédito da família, em relação ao potencial do filho; não aceitação de ajuda por parte dos pais; falta de atendimento terapêutico especializado de algumas crianças; dificuldades de alguns professores para

lidar com a diversidade e o respeito às diferenças destes alunos; falta de acessibilidade na escola; falta de embasamento teórico e apoio pedagógico especializado, dentre outros.

De modo geral, durante os momentos de assessoria, o relacionamento entre pais/alunos e professores apareceu no discurso geral como bom. O mesmo ocorreu em relação à Fonoaudiologia, o que evidenciou avanços na troca de informações entre todos. Os familiares e professores concordaram sobre a necessidade do acompanhamento terapêutico especializado e evidenciaram que a Fonoaudiologia pode contribuir nos aspectos de comunicação e de alimentação, durante o processo de inclusão escolar das crianças com alterações de linguagem de origem neurológica. Por isso, foi possível inferir que o processo de inclusão escolar dessas crianças implicou no esforço conjunto dos pais, da população e dos profissionais de Saúde e Educação (TAKASE; CHUN, 2012).

Os indicadores registrados sobre a assessoria fornecida neste trabalho, mostram o quanto as equipes multiprofissionais têm papel fundamental no apoio à formação do professor nestas questões peculiares do desenvolvimento da linguagem da população com deficiência. No entanto, faz-se necessário um cuidado extremo em relação ao limite dessa atuação e desse suporte, tendo em vista a autonomia das práticas pedagógicas. A complexidade que a instituição escolar traz em sua constituição e em sua rotina exige além de um respeito, um cuidado muito intenso para que esse suporte não soe como “interferência” no processo de atuação do professor. Por isso, além de se familiarizar com a rotina da escola, a equipe multidisciplinar deve levar em consideração a autonomia do professor em relação à gestão da classe, o que envolve também os aspectos curriculares.

Além disso, o professor deverá estar sempre sensível às questões pontuais do desenvolvimento dessas crianças e

saber, fundamentalmente, que cada uma delas tem um funcionamento diferente, muito embora pareçam ter o mesmo comprometimento linguístico ou o mesmo perfil neuromotor. É fundamental também, aos poucos, modificar essa percepção de “comprometimento” para diferenças em relação a esse processo de aquisição e desenvolvimento linguístico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos nesse estudo investigar o perfil comunicativo de sujeitos com deficiência, identificar as principais necessidades desses sujeitos, relacionadas ao processo de desenvolvimento da linguagem e aludir sobre os principais desdobramentos em relação à assessoria fornecida a eles, com foco para o ambiente escolar. De modo específico, tivemos a pretensão de relatar um trabalho realizado com nove alunos de uma APAE, dentre os quais, oito também estavam em processo de inclusão no ensino regular.

Verificamos que o apoio para os alunos com Paralisia Cerebral teve seu ponto de partida na Comunicação Alternativa, independentemente do ambiente (familiar e/ou escolar). No entanto, alerta-se para a complexidade do começo dessa assessoria, quando consideramos as expectativas da família em relação à “fala” dessas crianças. Sobre o processo de ensino-aprendizagem, é preciso estar atento ao fato de quanto o uso dessa comunicação deve favorecê-lo, especialmente no que se refere às adaptações curriculares necessárias. Portanto, esse suporte deve ocorrer o mais simultaneamente, possível, em relação a todos os ambientes de rotina desses alunos.

Em relação aos alunos com Síndrome de Down, observamos que o suporte se voltou para o favorecimento do uso funcional da linguagem. Alerta-se, também, para a necessidade de se considerar a variabilidade e as particularidades do processo de aquisição de linguagem, diante de diagnósticos

semelhantes e que não são inerentes às questões genéticas. Reiteramos a importância de um olhar diferente para esses sujeitos, sem compará-los ao desenvolvimento típico e sem concebê-los como alteração e sim diferença no processo de aquisição linguística.

Consideramos, igualmente, importante a necessidade de profissionais da Saúde, especialmente da área da Fonoaudiologia, também modificarem suas percepções em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência. É necessário um posicionamento diferente em relação às questões de comunicação e às questões de ensino-aprendizagem, em ambiente escolar que leve em consideração, fundamentalmente, as particularidades de cada sujeito e de cada instituição envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M.; et al. Avaliação do desenvolvimento pragmático. In: ACOSTA, V. M. (Org.). **Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico-infantil**. São Paulo: Santos, 2003. p. 33-51.

ANHAO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BISHOP, D. What causes specific language impairment in children? **Current Directions in Psychological Science**, v. 15, n. 5, p. 217-221, 2006.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down (revisão de concepções e perspectivas educacionais). **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-88, 2005.

BRANDÃO, S. R. S. **Desempenho na linguagem receptiva e expressiva de crianças com Síndrome de Down**.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). 150 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=695](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=695)>. Acesso em 12 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 24 abr 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 243-256, 2013. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02 Jun 2020.

CELESTE, M. Play Behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v.100, n.2, p.75-90, 2006.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 233-250.

- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.
- DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.
- DELIBERATO, D., MANZINI, E. J. Identification of the Communicative Abilities of Brazilian Children with Cerebral Palsy in the Family Context. **Communication Disorders Quarterly**, v.33, p.195 - 201, 2012.
- DELIBERATO, D.; PAURA, A. C. Comunicação alternativa e suplementar (CAS) como recurso de apoio no ensino do conteúdo pedagógico de criança incluída. In: II Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC. Campinas, 2007. **Anais de resumos e trabalhos completos**. Campinas: Gráfica Central de Campinas, 2007. p. 1–8.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.
- FORMIGA, C. K. M. R.; RAMOS, B. A. Programas de Intervenção Precoce: orientações gerais e experiências. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.3, n.2, p. 111-116, 2016.
- GIVIGI, R. C. N. *Tecendo redes, pescando idéias: (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.
- GUARRIDO, R; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia/SP; Grupo Interinstitucional Queixa escolar/SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças individuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149- 162.
- GUIMARAES, S. D. Pesquisa colaborativa: uma alternativa na formação do professor para as mídias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 68-71, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- HAGE, S. R. V.; NICOLIELO, A. P.; LOPES-HERRERA, S. A. L. Considerações sobre intervenção em linguagem com base na perspectiva pragmática, IN: LAMÔNICA, D. A. C. **Estimulação da Linguagem: aspectos Teóricos e Práticos**, 2008.
- HEKAVEI, T.; OLIVEIRA, J. P. Evoluções motoras e linguísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva de mães. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 31-44, 2009.
- KRÜGER, S; et al. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. **Tuiti: Ciência e Cultura**, Curitiba, v. 4, n.47, p.181-98, 2013.
- MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2013. 256p.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola**

**inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.).

**Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-14.

OLIVEIRA, J. P.; ARAUJO, M. A. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 869-882, 2019.

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02 Jun 2020.

OLIVEIRA, J. P.; BRACKEN, S.; ARAUJO, M. A.; PAPIM, A. A. P. Contribuições de ações interprofissionais em contextos educacionais com perspectiva inclusiva. **Movimenta**, v. 11, p. 357-367, 2018.

OLIVEIRA, J. P. **Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional.** 2004. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, J. P.; et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Interdisciplinary Practices along with the Basic Literacy Process: The Continuing Education Focused on Teachers. **Creative**

**Education**, v. 6, n. 17, p. 1815-1824, 2015.

OWENS, R. E. **Language disorders: a functional approach to assessment and intervention.** Nova York: State University of New York, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 3.600/2011. Curitiba: GS/SEED, 2011.

PLETSCH, M. D.; MENDES, E. G. Entre Políticas e Práticas: os desafios da Educação Inclusiva no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-12, 2015.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. **Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral:** Aspa-PC. São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini editora, 2014.

TAKASE, E. M.; CHUN, R. Y. S. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.

Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2014. Disponível em: <  
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/417>>. Acesso em: 15 set. 2018.

VON TETZCHNER, S.; et al.  
Communication aid provision and use among children and adolescents developing aided communication: an international survey. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 34, n. 1, p. 79-91, 2018.

ZORZI, J.; HAGE, S. R. V. **PROC - Protocolo de Observação Comportamental - Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2004.

WOLF-SCHEIN, E. G. Considerations in assessment of children with severe disabilities including deaf-blindness and autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, v.45, n.1, p.35-55, 1998.