

---

# **A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores**

**Simone I. Krüger**

Fonoaudióloga

Doutoranda pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

**Ana Paula Berberian**

Fonoaudióloga

Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

**José Luiz Lima**

Fisioterapeuta

Mestre em Distúrbios da Comunicação pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

**Elba Neri Moreira de Miranda**

Psicóloga

Mestranda pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

---

---

## Resumo

O objetivo da pesquisa é analisar aspectos relativos à formação acadêmica e continuada, relacionados ao tema Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), por parte de professores inseridos no contexto da educação especial. A pesquisa de campo foi realizada junto a professores de três escolas especiais de Curitiba e Região Metropolitana, sendo duas públicas e uma privada. 50 professores foram entrevistados a partir de um questionário semi-estruturado. Desses 50 docentes, 36% responderam que usam tais recursos, enquanto 64% não fazem uso dos mesmos no contexto escolar. A participação dos professores em cursos, depois de concluída a graduação, que abordassem o tema, não teve impacto positivo sobre o uso de tal recurso. Quanto ao tipo de intervenção realizada pela escola, 9/11 entrevistados responderam que foram na maioria palestras e orientações promovidas pelos próprios profissionais da equipe técnica/pedagógica da respectiva instituição, tendo tais intervenções uma carga horária em geral inferior a 5 horas-aula. Se considerarmos que tais professores estabelecem cotidianamente interações com alunos com graves comprometimentos de oralidade, possivelmente fazendo uso de algum tipo de recurso de CSA, grande parte desses docentes não reconhece ou concebe tais recursos propriamente como CSA. Para superação de tal situação, ressaltamos a necessidade da implementação de ações voltadas a uma formação continuada comprometida com o saber-fazer do professor, pautada em parcerias entre os profissionais envolvidos.

**Palavras-chave:** Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), educação especial, educação inclusiva, formação de professores, linguagem.

## Abstract

The purpose of the study is to analyze aspects related to academic and continuing higher education concerning the topic of Augmentative and Alternative Communication (AAC), dealing with teachers working in special education. The study was carried out with teachers in three special education schools in Curitiba and its Metropolitan Region, two public schools and a private one. 50 teachers were interviewed using a semi-structured questionnaire. From those 50 teachers, 36% reported that they use AAC resources while 67% do not use them. Taking part in courses dealing with this subject matter after graduation did not have a positive effect on AAC use. Regarding interventions implemented by the school, 9/11 interviewees reported that such interventions were in general superficial, i.e. seminars and supervisions promoted by the technical/pedagogical staff lasting not longer than 5 class hours. Considering that the teachers are frequently establishing interactions with their pupils with a high degree of oral disability, possibly employing AAC resources, though they do not appropriately understand and apprehend such resources. The need for implementing actions aimed at a more effective continuing education which benefits from teacher's knowledge and from partnership among participants is stressed.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication (AAC), special education, inclusive education, teacher education, language.

---

---

## Introdução

Partindo do pressuposto que somos constituídos na e pela linguagem, a partir das relações dialógicas, considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, pode-se indagar acerca das interações sociais, bem como das relações dialógicas fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem oral no contexto educacional.

Nesta perspectiva, a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) é conceituada como um conjunto de recursos que incluem gestos faciais, manuais e corporais, sinais e símbolos pictográficos que podem favorecer o desenvolvimento linguístico, bem como o processo da aprendizagem, formando o elo necessário para a atividade dialógica de pessoas com limitações na produção da fala oralizada.

Tal estudo está alinhado aos esforços destinados à introdução da CSA em escolas brasileiras, os quais,

---

assentados no paradigma da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, objetivam fazer valer os direitos de escolaridade a todas as crianças, conforme diretrizes formuladas nacional e internacionalmente. Nessa direção, podemos acompanhar que ações, leis, decretos e diretrizes nacionais vêm priorizando a inserção e a permanência desses alunos na escola regular.

Especificamente no Paraná, estado onde foi desenvolvida a presente pesquisa, entre 2000 a 2003, houve uma intensa discussão a favor da inclusão, a qual mobilizou o sistema educacional paranaense. Foi elaborado, em 2000, pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED), juntamente com o Departamento de Educação Especial (DEE), um documento intitulado “Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”. Após a elaboração deste documento, várias foram as ações e tentativas de implantação de uma política de educação inclusiva no Estado do Paraná, que incentivaram a formação de professores e a estruturação de uma rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família.

O Paraná firmou um compromisso com a expansão do atendimento de tais alunos, oferecendo, paralelamente, dentro das escolas um espaço preferencial (salas de recursos multifuncionais) para o atendimento educacional especializado a alunos com

necessidades educacionais especiais, direito garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme o Art. 208:

*Art. 208: garante Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência (BRASIL, 2008).*

Em se tratando do material e equipamentos públicos adequados e de cursos de especialização em Educação Especial que abordam em seu conteúdo a temática da TA/CSA, houve uma oferta de tais recursos e cursos relacionada ao estabelecimento das salas de recursos multifuncionais (AEE em que os professores de Educação Especial atuam) nas escolas regulares.

Como preconiza a lei, em se tratando da oferta de material e equipamentos públicos adequados, ou seja, a aquisição de diversos recursos, tanto pedagógicos quanto linguísticos e arquitetônicos para receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais (APNEE) nas escolas, foi elaborada uma série de ações, leis, decretos e resoluções na legislação brasileira, denominada ajudas técnicas ou tecnologia assistiva.

O decreto 3.298 de 12/1999 vem reforçar a garantia da acessibilidade das tecnologias assistivas para todos

os sujeitos com necessidades educacionais especiais, isso inclui a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos para educação, capacitação e recreação do APNEE (PELOSI, 2011).

Os termos ajudas técnicas ou tecnologias assistivas surgiram na legislação brasileira no capítulo VII, do decreto 5.296 de 12/2004, que teve como objetivo regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

*Art. 61. Para os fins deste decreto consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, oferecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).*

Cabe aqui ressaltar que, como afirma Pelosi (2007), nos documentos oficiais brasileiros ambos os termos, ajudas técnicas e tecnologia assistiva (TA), são usados. Porém, a autora relata que TA abrange mais o significado deste recurso, pois compreende também serviços destinados ao desenvolvimento de tais tecnologias. Segundo a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Comitê de Ajudas Técnicas (2007):

*“A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover*

*a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007)”.*

A CSA está situada como uma subárea da TA e a aquisição dos recursos da CSA para as salas de recursos multissensoriais e/ou AEE se dá pela importância, como coloca a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação; a utilização da CSA vem solucionar e/ou promover a comunicação entre o professor e o APNEE (DELIBERATO e MANZINI, 2006).

Este recurso passou a objeto de estudo no contexto educacional, mesmo antes da distribuição de materiais, realizada nos últimos três anos, contendo dentre estes, a distribuição do software Boardmaker, do sistema de CSA *Picture Communication System* (PCS), nas salas de recursos multifuncionais.

Uma das mais novas ações realizadas pela secretaria de estado da educação (SEED), de acordo com os preceitos que regem o Atendimento Educacional Especializado dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução 02/01 – CNE e Parecer n.º 17/01 – CNE; Deliberação 02/03– CEE; e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é

a oferta do professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PACA). Tal professor, segundo a SEED, tem a função de atuar dentro da sala de aula, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo “a mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencional” (BRASIL, 2008).

Além de ofertar os recursos necessários para favorecer a aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais (APNEE), o sistema de educação nacional deve elaborar ações de formação/capacitação do professor para o trabalho com o APNEE. Com relação à formação inicial do professor, evidenciou-se na pesquisa de Bueno (2002) realizada em Instituições de Ensino Superior Brasileira (IES) que, do total de 58 cursos de graduação pesquisados, apenas 23 cursos ofereciam alguma preparação em educação especial, enquanto que 36 cursos não ofereciam qualquer preparação em educação especial.

Com relação à formação do professor em Educação Especial (EE), atualmente esta vem se desdobrando em formas variadas: o professor inicial em nível médio (normalista), habilitado em EE para áreas específicas e/ou habilitado em EE por meio de cursos de especialização promovidos pelas secretarias de estado

da Educação; o professor inicial em nível superior habilitado em EE nos cursos de pedagogia; o professor licenciado somente em EE; ou o professor em nível superior especializado em cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Na formação continuada, encontramos professores licenciados em qualquer área do conhecimento, “especializados” em cursos de aperfeiçoamento em EE promovidos por Instituições de ensino superior e Secretarias de Educação; ou professores normalistas (nível médio) “especializados” por cursos de atualizações promovidos por Instituições de ensino superior, institutos de Educação ou Secretaria de Educação (ALMEIDA, 2004).

Em se tratando de cursos de especialização em EE que abordam em seu conteúdo a temática da TA/CSA, houve uma oferta relacionada ao estabelecimento das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, como podemos constatar em pesquisas que tratam da formação de professores de EE em TA/CSA que vêm sendo desenvolvidas em três universidades pioneiras na formação de professores em EE: a UERJ, UFRJ e a UFSCar (BAPTISTA, CAIADO e JESUS, 2011).

Na UERJ, o grupo de pesquisa “Linguagem e comunicação na pessoa com deficiência” vem se dedicando ao desenvolvimento de programas de formação de professores em TA/CSA.

A UFSCar, por sua vez, tem se destacado com programas de pós-graduação em EE sob a coordenação de pesquisadores como Deliberato e Manzini (2011-2009), produzindo estudos que fornecem dados acerca das demandas necessárias para a formação do profissional em EE, bem como participando da construção do comitê de ajudas técnicas, uma exigência do Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

Podemos observar nas pesquisas e estudos que vem sendo produzidos no Brasil acerca da formação de professores em CSA (Schirmer, Walter, Nunes e Delgado, 2011; Pelosi, 2000, 2008; Nunes, Freire, Azevedo, Andrade e Lima, 2009) que os benefícios do uso da CSA favorecendo o aprendizado dos conteúdos ensinados com os alunos com comprometimento de fala oral são significativos. Existe também uma preocupação pela escassez no número de professores que são formados em TA/CSA, bem como no desempenho dos alunos que fazem uso do recurso em sala aula. Tais pesquisas nos mostram que temos um longo caminho a seguir difundindo o uso da CSA.

Diante dos estudos e informações até aqui descritas e transportando para a realidade da instituição onde foi realizada a pesquisa, observamos que, mesmo com a divulgação dos benefícios da CSA aplicada ao campo da educação, alguns profissionais a utilizam, enquanto outros não, fatos que ensejaram a seguinte

indagação: Será que o uso e não uso está relacionado com a formação dos professores? A fim de responder tal questão, o objetivo desta pesquisa é analisar aspectos relativos à formação acadêmica e continuada, relacionados ao tema CSA, por parte de professores inseridos no contexto da educação especial.

## 2 Material e Método

Foi realizada uma pesquisa de campo junto a professores de três escolas especiais de Curitiba e Região Metropolitana. Para delimitação dos sujeitos da pesquisa, foram selecionadas duas escolas públicas e uma privada (sem fins lucrativos), destinadas ao atendimento de portadores de necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências motoras e pessoas com múltiplas deficiências. As duas escolas públicas, escola 1 e escola 2, possuem, respectivamente, 185 e 138 alunos. A escola 3, de natureza privada, conta com 180 alunos. 50 professores dessas escolas foram entrevistados a partir de um questionário semi-estruturado (ANEXO 1), contendo questões relacionadas à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) e com o objetivo de identificar e analisar os fatores que determinam o uso ou não uso da CSA no contexto escolar.

Obtivemos os seguintes resultados:

Dos 50 docentes questionados sobre o uso da CSA na escola, 36% responderam que usam tais recursos, enquanto 64% não fazem uso dos mesmos no contexto escolar.

Foram constatados, como evidenciam os dados apresentados na tabela 2, que a abordagem do tema

Tabela 1 – Uso da CSA no contexto escolar

Uso da CSA	Quantidade de respostas	Percentual %
Sim	18	36
Não	32	64
TOTAL	50	100

Tabela 2 – Abordagem da CSA durante formação no curso de graduação

Abordagem do tema	Quantidade de respostas	Percentual %
Sim	01	2
Não	49	98
TOTAL	50	100

Tabela 3 – Relação entre o uso da CSA e participação de curso sobre o tema após a conclusão da graduação

Uso da CSA	REALIZAÇÃO DE CURSO APÓS A GRADUAÇÃO		
	Não	Sim	TOTAL
Não	26	6	32
Sim	11	7	18
TOTAL	37	13	50

CSA durante os cursos de graduação realizados pelos mesmos, foi inexistente. Pôde-se observar que apenas um dos professores relatou que o tema foi abordado durante tal formação.

Com relação à participação em cursos que abordam o tema CSA após a conclusão da graduação, 13 docentes afirmaram ter participado de cursos que abordaram o tema CSA após a conclusão da graduação e 37 referiram não ter participado.

Ressalta-se, ainda, que o resultado obtido a partir da aplicação do teste qui-quadrado, revela que a participação dos professores em cursos, depois de concluída a graduação, que abordassem o tema, não teve impacto positivo sobre o uso de tal recurso.

Quanto ao tipo de intervenção realizada pela escola, como podemos observar nos dados da tabela 4, 9/11 entrevistados (82%) responderam que as intervenções foram na maioria palestras e orientações promovidas pelos próprios profissionais da equipe técnica/pedagógica da respectiva instituição.

Quanto à carga horária dos cursos realizados, a tabela 5 mostra que, dos professores que realizaram cursos após a graduação, apenas 15%, ou seja, 2/13, superaram uma carga horária de cinco horas-aula.

Na tabela 6, podemos evidenciar que dentre aqueles que realizaram cursos acerca da CSA depois de formados, a grande maioria das respostas refere que o



conteúdo abordado foi quanto aos recursos existentes, seguidamente das tecnologias de CSA.

### 3 Análise

Com base nos dados coletados, pôde-se realizar uma análise do uso da CSA e a formação acadêmica e em serviço dos professores, sujeitos da pesquisa, que estão inseridos no contexto da educação especial.

Os resultados apresentados nesta pesquisa são contundentes, pois, se considerarmos que tais professores estabelecem cotidianamente interações com alunos com graves comprometimentos de oralidade, possivelmente fazendo uso de algum tipo de recurso de CSA, grande parte desses docentes não reconhece ou concebe tais recursos propriamente como CSA.

Tabela 6 – Temas abordados durante os cursos acerca da CSA

Conteúdo abordado	Quantidade de respostas*	Percentual %
A que se destina o uso da CSA	2	12,5
Recursos utilizados na CSA	5	31
Metodologias de uso da CSA	2	12,5
Tecnologias acerca da CSA	4	25
Sem indicação de conteúdo	3	19
TOTAL	16	100

\* Permite respostas múltiplas

Tabela 4 – Tipo de intervenção promovida pela escola acerca da CSA

Tipo de intervenção	Quantidade de respostas	Percentual %
Palestras e orientações	9	82
Promove estudos	1	9
Não responderam	1	9

Tabela 5 – Carga horária dos cursos realizados

Carga horária dos cursos	Quantidade de respostas	Percentual %
2 h-a	4	31
4 h-a	3	23
5 h-a	1	8
30 h-a	2	15
Sem indicação de carga horária	3	23
Total	13	100

Tais dados nos permitem indagar acerca do que os sujeitos da pesquisa entendem por CSA e se tais sujeitos identificam a CSA apenas como um recurso pictográfico, seja de baixo custo, como a construção de pranchas de comunicação com símbolos ou de alto custo como o uso de vocalizadores e computadores com softwares de CSA, sendo estas inseridas nas Tecnologias Assistivas (TA).

Vale ressaltar que a CSA oferece recursos que englobam tecnologias de alto e baixo custo. As últimas compreendem, conforme descrito em diretrizes educacionais, desde uma gravura, objetos, gestos, expressões faciais, linguagem corporal até pranchas de comunicação, consistindo de meios facilitadores que promovem o desenvolvimento e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Outro aspecto analisado foi a abordagem dada ao tema CSA nos cursos de graduação em pedagogia, praticamente inexistente.

Tal resultado vem ao encontro de achados descritos em pesquisas acerca das propostas pedagógicas ofertadas nos cursos de licenciatura, voltados para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva (Freitas e Moreira, *apud* Caiado, Jesus e Baptista, 2011).

Constatou-se que não são incorporadas na grade curricular disciplinas da área da educação especial. Os autores sugerem que sejam realizados debates contínuos para reivindicar que as temáticas acerca da educação especial e inclusão escolar sejam incorporadas como disciplinas e não apenas como conteúdos disciplinares nos cursos de formação de professores.

Vale a pena ressaltar que, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as IES (Instituições de Educação Superior) devem priorizar a formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos APNEE (MEC/SEESP, 2007). Ressalta-se também que muitas salas de recursos multifuncionais de escolas regulares em todo o Brasil vêm recebendo os recursos de Tecnologia Assistiva (TA), incluindo o software Boardmaker®, sendo assim, amplia-se a necessidade das IES incorporarem também em suas estruturas curriculares disciplinas relacionadas à Tecnologia Assistiva.

Outro aspecto abordado foi a formação do professor, no que se refere à temática TA, CSA e Educação. Evidenciou-se, na tabela 2, que tal formação, embora ainda insipiente, acontece preferencialmente após a graduação.

Considerando estes dados e de outras pesquisas (Flauzino, Lage, Rodrigues e Zenha, 2007; Nunes et

al., 2009; Mirenda, 2009), podemos supor que a falta de formação inicial e continuada acerca da educação especial e da CSA leva o professor a buscar, de forma empírica, informações, materiais e recursos para conduzir os processos de ensino-aprendizagem de alunos com importantes restrições da fala oralizada.

Analisando os resultados acerca da carga horária restrita dos cursos realizados pelos sujeitos da pesquisa, pôde-se evidenciar que tais cursos tiveram um caráter informativo, conduzidos a partir de palestras e orientações pontuais, não permitindo aos professores apropriação do conhecimento acerca do tema.

Interessa, também, ressaltar além de apresentar carga horária restrita, os cursos realizados pelos sujeitos da pesquisa foram organizados a partir de palestras e treinamentos, conforme podemos acompanhar na tabela 4 e 6. Considerando a carga horária citada, os dados nos remetem indagar se os assuntos abordados foram explanados de forma superficial, sugerindo que a insipiência de conteúdo não prepara suficientemente um professor para intervir junto a seu APNEE.

Considerando os dados acima apresentados acerca das formas de estruturação e condução dos cursos realizados pelos professores, é possível inferir que tais práticas nem sempre suprem as demandas atuais ou solicitações dos professores, o que pode comprometer a participação efetiva dos mesmos.

Para superação de tal situação, ressaltamos a necessidade da implementação de ações voltadas a uma formação continuada comprometida com o saber-fazer do professor, pautada em relações de parceria e troca entre os profissionais envolvidos.

Alinhados a essa perspectiva, ressaltamos a importância da estruturação e implantação de cursos que ofereçam elementos teóricos para que os professores compreendam a importância da linguagem na constituição dos sujeitos e em seus processos de ensino-aprendizagem, bem como do impacto positivo que o uso da CSA pode exercer nesse processo.

É importante frisar que o avanço em relação ao acesso a instrumentos e materiais pertinentes a CSA, atualmente disponibilizados de forma mais ampla nas escolas, embora venha atender às orientações do decreto 3.298 de 12/1999, que reforça a necessidade da acessibilidade das Tecnologias Assistivas para sujeitos com necessidades educacionais especiais (PELOSI, 2011), não tem incidido positivamente sobre a formação teórico-prática do professor. Isso porque a acessibilidade a tais materiais e instrumentos não garante uma formação consistente que permita ao professor o conhecimento acerca da CSA e a sua utilização de forma significativa e adequada.

Vale aqui ressaltar que, além da referida lei, existe a Instrução nº009/2009, exclusiva do estado do Paraná,

que ampara a permanência de um professor de apoio à comunicação alternativa nas escolas, e que esse seja especializado e capacitado para trabalhar na educação inclusiva no contexto da sala de aula (SUED/SEED, 2009). Chama atenção o fato de, apesar da lei nº9.394/96 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução 02/01 – CNE e Parecer nº 17/01 – CNE, Deliberação 02/03 – CEE) prever a permanência desse profissional na escola, a mesma não exige que tal professor tenha realizado formação específica na área da Tecnologia Assistiva e/ou CSA.

Deliberato e Silva (2010) também discutem o descompasso entre leis, decretos e diretrizes formuladas oficialmente, e os conhecimentos e usos que vêm sendo desenvolvidos em torno da CSA no contexto da educação brasileira. Nessa direção, os autores referem o fato de que, apesar do Ministério da Educação disponibilizar nas escolas um *kit* de materiais e recursos para trabalhar com a CSA, o professor sem formação acerca da CSA não terá acesso ou direito a reivindicar e utilizar tais instrumentos.

Oferecendo elementos para analisar em que condições a formação do professor acerca da CSA deve ser conduzida para impactar positivamente na abordagem da mesma como recurso linguístico e promotor da aprendizagem, alguns autores consideram que tal formação deve prever aprofundamento dos

conhecimentos produzidos no campo da linguagem (CHUN, 2003).

De acordo com essa posição, consideramos que tal formação deve fornecer aos professores subsídios que os permitam analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento e uso dos recursos destinados a CSA, a fim de aperfeiçoar a sua inserção nos processos de escolarização de alunos que possam ser beneficiados com tal inserção.

## Considerações finais

Sabe-se que o uso da CSA pode proporcionar novos elementos discursivos, possibilitando a implementação de relações dialógicas, fundamentais para a constituição de sujeitos com maior autonomia e interação social viabilizando, desta forma, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com graves comprometimentos de fala.

Portanto, os resultados obtidos na análise confirmam o que outras pesquisas já vêm apontando, com relação à precariedade na formação inicial e formação continuada em serviço, de professores para atuarem na educação especial e principalmente acerca da comunicação suplementar e/ou alternativa.

Tais resultados também poderão contribuir como subsídio nas discussões a respeito da formação de

professores de educação especial principalmente se constatarem a carência de intervenção das secretarias de educação municipal, estadual e até na esfera federal, com relação à oferta de cursos para a formação desses profissionais, para atuarem na educação especial com alunos com grave comprometimento da fala oralizada e/ou portadores de necessidades educacionais especiais.

Sugere-se que tal formação seja promovida conforme orientação das políticas públicas que prevêm o empoderamento do professor acerca do seu saber-fazer pedagógico contínuo. Oferta de cursos com regularidade, que tematizem aspectos conceituais e práticos envolvidos com a Tecnologia Assistiva, preparando e orientando diretores e coordenadores de escolas especiais, disponibilizando recursos materiais e acompanhamento de apoio contínuo aos professores.

Tal acompanhamento requer o envolvimento de profissionais de diferentes áreas e, em especial de

fonoaudiólogos, por serem estes os profissionais responsáveis pelo elo entre a linguagem e a aprendizagem, principalmente de alunos com graves comprometimentos de fala e linguagem.

A conclusão desta pesquisa deixou claro que falta muito para chegar ao ideal no que se refere à formação de professores para o trabalho com CSA. Porém, evidenciou-se muita disposição e empenho do público alvo do estudo, quanto à receptividade e disponibilidade para aprender e ensinar seus alunos.

Viver cada vez mais é o desejo da maioria das pessoas, porém às vezes essa sobrevivência é marcada por incapacidades e dependências, seja física, mental ou dificuldade de expressar suas emoções através da fala oralizada. Para tanto, se torna necessário planejar intervenções responsáveis e efetivas através de participação de profissionais multifuncionais e a partir de políticas públicas efetivas garantindo uma sociedade da igualdade.

## Referências

- ALMEIDA, M. A.; PIZA, M. H. M.; LAMÔNICA, D. A. C. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pro-fono*, R. Atual. Cient, Barueri/SP, v.17, n 2, maio/agosto, 2005.
- ASHA AMERICAN SPEECH LANGUAGE AND HEARING ASSOCIATION. Communication Facts: Special Populations: *Augmentative and alternative Communication*. www.asha.org. USA, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e Médicos: primórdios da educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, C. R. et al. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap.7, p. 93-109
- BEZ, M. R. M. Comunicação Aumentativa e Alternativa no Letramento de Sujeitos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento na promoção das expressões e intencionalidade por meio de ações mediadoras. *Mestrado em Educação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas*. 2007. Disponível em: www.mj.gov.br/corde/.../Ata\_VII\_Reunião\_do\_Comite\_de\_Ajudas\_Técnicas.doc>. Acesso em: 09 de junho de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca* e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.> Acesso em: 30/03/2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP N.º 3/2006 – CNE/CES. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de abril de 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Ata da Reunião VII*, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 02 de junho de 2013.
- BUENO, J.G.S. A Educação especial nas Universidades brasileiras. Brasília: MEC/SEESP, (2002). *A respeito da formação inicial do professor* BUENO/2002

BUENO, J. G. S. *A educação especial na sociedade moderna: integração segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. *Professores e Educação Especial Formação em Foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. *Professores e Educação Especial Formação em Foco*. Formação de professores/pesquisadores em tecnologia assistida/comunicação alternativa na UERJ. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAPOVILLA, F. C.; THIERS, V. O. Aprendendo símbolos Bliss via computador. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 9, p. 352-372, 1998.

CESA, C. C.; RAMOS-SOUZA, A. P.; KESSLER, T. M. Intersubjetividade mãe-filho na experiência com Comunicação Ampliada e Alternativa. *Rev. CEFAC*, v.1, n.12, p.57-67, jan./fev. 2010.

CHUN, S.Y.R. Comunicação suplementar e/ou alternativa: favorecimento da linguagem de um sujeito não falante. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Barueri/SP, v.15, n.1, p.55-64, jan./abril. 2003.

CORBETT, J. *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: Routledge, 2001.

DANELON, M. C. T. M. As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico. *Tese (Doutorado em Educação)*- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DECRETO n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. In: BRASIL. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

DELIBERATO, D. (2008). Comunicação alternativa: informações básicas para professor. Em Oliveira, A. A., Omote S. S. & Giroto C. R. M. (Orgs.), *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/ Marília: Fundepe Editora.

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

DUBOC, M.J.O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. *Revista do Centro de Educação*, n.26, 2011.

FLAUZINO, R. O. S. et al. Prática de construção de livros virtuais com uso de símbolos *Picture Communication Symbols* – PCS. Disponível em: <[http://www.niece.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/practica\\_contruccion\\_livros.pdf](http://www.niece.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/practica_contruccion_livros.pdf)> Acesso em: jun./2013.

- GOTTI, M. O. Ensino Superior: políticas, propostas e demanda. *Anais do XX Congresso Nacional das APAES*, I Fórum Nacional das APAES: As Apares e o novo milênio: passaporte para a cidadania (pgs. 247-270) Brasília. Federação Nacional das APAES, 2001.
- GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, p.365-372.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 10 ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- KRÜGER, S. I. et al. Comunicação suplementar e/ou alternativa: fatores favoráveis e desfavoráveis ao uso no contexto familiar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília/SP, v.17, n.2, p. 209-224, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA)*: Fatores favoráveis e desfavoráveis ao uso no contexto familiar. Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.
- LAPLANE, A.L.F.; SILVA I.R. Repercussões de diferentes abordagens de leitura e escrita nas concepções de ensino. In: *Comunicação Alternativa*: teoria, prática, tecnologias e pesquisa.
- MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação*: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas\\_tec.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf)>. Acesso em: 20 mai 2013.
- MARTINS, L. A. R. In: *professores e Educação Especial* vol 1. Org. CAIADO, M. R. K.; JESUS, M.D.; BAPTISTA, R.C. Porto Alegre p Editora Mediação
- MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: História e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEC/SEESP *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: Peter Mittler. *Educação Inclusiva*: contextos sociais; trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NUNES L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. *Formação de professores/pesquisadores em Tecnologia Assistiva/CA na UERJ*. Professores e Educação Especial. Vol II Porto Alegre 2011.
- NUNES, L. R. O. P. Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência. *Relatório de pesquisa* aprovado pela FAPERJ (Proc. E 26/110235/2007), Rio de Janeiro, 2009.



- NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relato de pesquisas e experiências*. Vol. II. Rio de Janeiro, 2005.
- NUNES, L. R. O. P.; FREIRE, J. G.; AZEVEDO, M. Q. O.; ANDRADE, M.D.; LIMA, M.N.; Ampliando a comunicação de aluno com autismo: o professor enquanto agente de intervenção. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org) *Comunicação alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, p. 115 – 124, 2009.
- OBELAR, F. A importância da mediação no contexto da escola inclusiva. In: NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula et al. (orgs.) *Comunicar é preciso – em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: Abpee, 2011.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>
- PANHAN, H. M. S. Comunicação suplementar e alternativa. In: ORTIZ, K.Z. *Distúrbios neurológicos adquiridos: fala e deglutição*. São Paulo: Manole, 2006.
- PASSERINO, L. M. Scalando: trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo (SCALA). *Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa*. Organizadores; NUNES L. R. O. P., PELOSI, M. B., WALTER C. C. F. Marília 2011.
- PAULA, K. M. P.; ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a Educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/SP*, v 13, n 1, p. 3-26, 2007.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos*. Paraná, 2006.
- PASSOS, P. M. P. A Construção da Subjetividade através da interação dialógica pela Comunicação suplementar e alternativa. 2007. *Dissertação (Mestrado)* - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2007
- PELOSI, M.B.; NUNES, L.R.O.P. Formação em serviço de profissionais da saúde na área de tecnologia assistiva: O papel do terapeuta ocupacional. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.* 2009.
- PELOSI, M. B. Comunicação alternativa e/ou suplementar. In: CAVALCANTI, A. (Orgs). *Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- PELOSI, M. B. Inclusão e Tecnologia Assistiva. *Tese de Doutorado* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Rev. bras. educ. espec* 15.1, p.141-154, 2009.

- PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dissertação de Mestrado* defendida no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.
- RODRIGUES, G. F. Um olhar para além das deficiências. *Revista eletrônica Pedago Brasil*. 2005. Disponível em <<http://www.Pedagobrasil.com.br>> (2005) Acesso em: 04 jun. de 2013.
- SANCHES, I. T. A. Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação* [online].2006, n.8. ISSN 1645-7250.
- SCHIRMER, C. R. A. et al. Formação Continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In: NUNES, L. R. O. et al (Orgs) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, p. 25-35, 2011.
- SCHIRMER, C. R. S. Formação de professores para atuar na área da Comunicação Alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (org). *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, p. 264-274, 2009.
- SILVA, P. A.; DELIBERATO, D. Percepção de professores de classe especial sobre recursos para a comunicação alternativa. In: MANZINI, J. E.; FUJISAWA, S. D.; *Jogos e recursos para Comunicação e Ensino na Educação Especial*. Marília: ABPEE, p. 59-83, 2010.
- SILVA, R. L. M. et al.; A comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala comum. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: Abpee, 2011.
- SOARES, A. S. *Pressupostos Da Educação Inclusiva* - Publicado em: 29/07/2009. Porto Alegre • RS 2008 <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/pressupostos-da-educacao-inclusiva-1080600.html>
- TREVIZOR, T. T.; CHUN, R. Y. S. O desenvolvimento da linguagem por meio do sistema pictográfico de comunicação/ Language development through Picture communication symbols. *Pro-fono*, 16(3), p.323-332, set./dez., 2004.
- VIGOSTKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins fontes São Paulo SP 7 edição 2007
- VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica (Trad. D. R. P. Nunes). Em L. R. Nunes (Org), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.