

Interações familiares de alunos com paralisia cerebral não oralizados

Family interactions of orales students with brain paralysis

Terezinha Ribeiro Guedes

é Psicóloga, professora da rede municipal e estadual - Educação especial de Juiz de Fora, MG; e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. terezinha_guedes@ig.com.br

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

é docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Educação; Orientadora da pesquisa e Ph.D. em Educação Especial. leilareginanunes@terra.com.br

A linguagem exerce um papel fundamental na construção do homem, na medida em que é um instrumento relevante em seu processo de intermediação social (PAULA; NUNES, 2003). Através dela o indivíduo interage com os outros, troca informações e faz questionamentos.

Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), uma parcela significativa da população não é capaz de se comunicar através da fala. Trata-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou de casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas. Esses indivíduos podem ainda necessitar de um modo de comunicação não oral, como complemento ou substituto da fala. Entre os que apresentam essa incapacidade, ressaltam os autores, encontram-se crianças, jovens e adultos com deficiência motora, deficiência mental, autismo, atraso no desenvolvimento da linguagem e outras perturbações de linguagem (adquiridas ou de desenvolvimento).

Cunha (2000) destaca que a incapacidade de se comunicar através da linguagem oral vem sendo, para muitas crianças, um impedimento para se integrarem efetivamente ao grupo social a que pertencem, deixando-as à margem de experiências propulsoras para o seu desenvolvimento. A linguagem representa um dos mais importantes marcos do desenvolvimento infantil, constituindo a base da socialização, da formação e da manutenção da identidade pessoal e social, como complementa Capovilla (apud WALTER, 2006).

Em função das dificuldades encontradas pelas pessoas não oralizadas e pela necessidade de lhes proporcionar um canal de comunicação, pode-se utilizar procedimentos e recursos denominados sistemas de comunicação alternativa e ampliada (CAA) (NUNES, 2003). Comunicação alternativa se refere ao uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética; tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (VON TETZCHNER, 1997; GLENNEN, 1997; REICHLE; HALLE; DRASGOW, 1998, apud NUNES, 2003).

As formas interativas desses indivíduos em seu meio familiar e as atitudes de seus familiares com relação às suas habilidades comunicativas são importantes fatores a serem estudados para se considerar o sucesso no uso desses recursos de CAA.

Frente ao que a literatura aponta e ao que se observa na prática, surgem algumas indagações: Como os familiares estabelecem a comunicação com os indivíduos não oralizados? Como os familiares avaliam o uso dos recursos da CAA? Que tipo de diálogo é estabelecido entre o interlocutor (familiar) e o indivíduo não oralizado, no lar?

As questões apresentadas justificam a realização deste estudo e o delineiam. Para que ele fosse desenvolvido, foi necessário conhecer a realidade de indivíduos com paralisia cerebral, não falantes, junto aos seus familiares, e investigar as atitudes, bem como o modo como efetuam as interações em família. Para isso, o estudo teve como objetivo descrever e analisar as interações de alunos não falantes, usuários ou não de CAA, com seus familiares, em seus lares.

Método

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência”, financiado pela FAPERJ (proc. 26/110235/2007) e coordenado pela segunda autora deste manuscrito. O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ (parecer COEP 026/2007), pela direção do Instituto Helena Antipoff, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e pela direção de uma escola municipal especial do Rio de Janeiro, onde o estudo

foi conduzido. Foi obtida, igualmente, a permissão da professora regente da turma e dos pais e/ou responsáveis. O estudo observacional foi realizado no período de novembro de 2007 a março de 2008.

Participantes:

Participaram do estudo três alunas não oralizadas (Lara, Júlia e Sandra), e seus familiares. As alunas frequentavam a escola referida acima, tendo idades entre 18 e 22 anos. Lara e Júlia haviam feito uso de comunicação alternativa, por um período, no passado. Sandra teve pouco contato com tais sistemas.

As tabelas 1 e 2 descrevem informações gerais dos participantes deste estudo. Para preservar sua privacidade, os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 1 – Características das alunas

Nome	Idade	Gênero	Diagnóstico	Tempo de escolaridade	Formas de comunicação
Lara	22 anos	feminino	Paralisia cerebral	14 anos	Não oral
Sandra	18 anos	feminino	Paralisia cerebral	4 anos	Não oral
Júlia	21 anos	feminino	Paralisia cerebral	14 anos	Não oral

Tabela 2 – Participantes do estudo

Aluna	Familiares	Idade	Nível de escolaridade
Lara	Beth (Mãe)*	53 anos	3º grau
	Alex (irmão)	19 anos	3º grau (em curso)
	Rita (tia)	51 anos	3º grau (incompleto)
Sandra	Carla (Tia)*	50 anos	2º grau
	Beto (tio)	46 anos	3º grau (incompleto)
Júlia	Adriana (Acompanhante)*	26 anos	2º grau (incompleto)
	Carmem (irmã)	11 anos	5º ano (1º grau)

* Apresentaram-se como os principais interlocutores e estiveram presentes em todos os momentos dos registros das interações. Os demais participaram em alguns momentos, quando estavam presentes nas residências dos mesmos na ocasião das videograções.

Local:

A coleta de dados foi efetuada nas residências das alunas, onde foram filmados episódios de interação com seus familiares. O estudo tem um cunho qualitativo, porém, forneceu alguns dados que possibilitaram ser tratados e analisados de modo quantitativo.

Procedimentos:

As observações foram registradas pelas filmagens de situações de rotina familiar em que se supunha ocorrer interações mais frequentemente. Por exemplo, com Sandra as situações foram despertar pela manhã, sua alimentação, jogos, lanche com a tia e o tio. Com Julia, conversas com a acompanhante em seu quarto, ver revista, ouvir música, café da manhã e almoço, e conversa com a irmã. Finalmente, com Lara, as situações foram assistir TV, limpeza na casa de praia, lanche da tarde, visita da tia, conversa com mãe e irmão.

Foram efetuadas três sessões de filmagem para cada aluna, com duração em torno de trinta minutos, em dias diferentes. A fita foi transcrita na íntegra, através de registro contínuo em protocolos de observação. Considerando as dificuldades em se fazer tais registros, que envolviam vários fatores, como invasão da privacidade e alteração na rotina familiar, por exemplo, não houve preocupação em predeterminar a duração das sessões, aproveitando-se ao máximo o material coletado. Para estabelecer sua uniformidade, foram registradas as ocorrências das diversas variáveis em tempo real de duração da sessão e, depois, tais ocorrências foram estimadas para uma duração padrão de 30 minutos.

A construção de categorias de comportamentos observados tomou por base o sistema de categorização elaborado por Nunes (1995) e Souza (2000). A análise foi feita por trechos do relato, onde se evidenciava um episódio interativo efetivado. Cada episódio foi analisado com o objetivo de identificar os temas da interação, a topografia das iniciativas e das respostas interativas, as funções comunicativas do interlocutor e do sujeito não oralizado, os responsáveis pelas iniciativas e respostas interativas e a extensão dos episódios, dentre outros aspectos. Torna-se necessário definir, sucintamente, as categorias utilizadas no estudo, conforme as referidas autoras.

Episódio interativo efetivado. O episódio é iniciado com um ato ou comportamento comunicativo de uma pessoa, claramente dirigido à outra, produzindo um efeito sobre o interlocutor sob a forma de uma resposta verbal ou não verbal. O término de um episódio interativo ocorre: 1) quando o foco comum de atenção dos interlocutores é substituído por outro foco comum; 2) se diante da iniciativa de interação, verbal ou não-verbal, não ocorre qualquer resposta do interlocutor, nem mesmo um olhar dirigido ao iniciador, sendo, nesse caso, o episódio classificado como não efetivado; 3) quando o indivíduo iniciador, após a resposta do interlocutor, dirige sua atenção para outro foco (NUNES, 1995).

Exemplo de episódio interativo efetivado:

Irmã de Júlia mostra um CD para ela e pergunta: “Esse”?

Júlia faz sinal com cabeça, afirmando.

Iniciativa e resposta na interação: A iniciativa (I) se refere a um comportamento emitido por uma pessoa, claramente direcionado ao estabelecimento de uma interação com o outro membro do grupo. Em resposta (R) à iniciativa da interação, foram considerados os comportamentos apresentados pelo sujeito a quem a iniciativa era dirigida, a partir do estabelecimento de um foco comum de atenção com o iniciador, podendo ser apenas olhar para o iniciador ou para o objeto mediador da interação.

Exemplo: Lara resmunga e sinaliza com a mão para frente. (I)

Mãe: Que horas que ela vem? Ela (fisioterapeuta) deve estar chegando. Falou que estava acabando. (R) (referiu ao atendimento que ela fazia)

Topografia das iniciativas e respostas: A topografia se refere ao tipo de comportamento específico, usado tanto pelo sujeito como por seus interlocutores. As formas de iniciativa e resposta foram categorizadas, levando-se em conta a literatura (NUNES, 1995; IACONO; CARTER; HOOK, 1998), e são apresentadas na Tabela 3:

Tabela 3 – Topografia das iniciativas e respostas

Tipo	Característica
Verbal (V)	uso da fala, podendo ser uma só palavra.
Olhar (O)	dirige o olhar para o interlocutor, objetos, figuras, fotografias ou símbolos como forma de iniciar ou responder.
Vocalização (Vo)	uso de sons significativos ou não, para iniciar ou responder.
Gestos/ações (Ga)	uso de ações como bater palma, executar ação solicitada, etc.
Gestos/sinais convencionais (Gs)	uso de gestos convencionais, movimentos de cabeça (para afirmar ou negar) apontar; sinais socialmente convencionados.
Mudança postural (MP)	uso de movimentos corporais para iniciar ou responder, extensão do corpo, jogar corpo para trás, virar tronco, etc.
Expressão facial (EF)	uso do sorriso, expressão de zangado e outras expressões faciais, usadas na iniciativa ou resposta da interação.
Contato corporal (C)	um dos interlocutores toca o parceiro da interação para iniciar ou responder a interação.
Mista (M)	uso de mais de uma forma combinada a outras.

Função Comunicativa. A função comunicativa usada pelo indivíduo não falante e envolvida em cada um dos episódios interativos efetivados identificados foi classificada de acordo com a intenção aparente ou com o efeito aparente sobre o interlocutor, em consonância com o desejado (McCORMICK; SCHIEFELBUSCH, 1984). A categorização das funções foi baseada em Nunes (1995), Paula e Nunes (2003), Iacono et al. (1998), Warren e Yoder (1998), e Souza (2000), havendo modificações pelo fato de as situações observadas no presente estudo serem da interação entre jovens não oralizadas e um interlocutor familiar. As funções comunicativas específicas codificadas neste estudo foram: Comentário, Saudação, Comando, Atendimento ao comando, Feedback positivo, Feedback negativo, Feedback corretivo.

Os episódios interativos foram também classificados quanto à temática do conteúdo envolvido na interação. Para isso, a pesquisadora usou categorias propostas por Nunes (1995) e Marturano (1986), com modificações e adaptações, obtendo as seguintes categorias: rotinas escolares, lúdico/lazer, lúdico-pedagógico, rotinas familiares, interpessoal, cuidados pessoais, tratamentos.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 84% (variação 20% a 100%). Segundo Fagundes (1985), as sessões devem ter índice de concordância igual ou superior a 70% para serem consideradas fidedignas.

Resultados

A análise das categorias no estudo foi feita tanto para o sujeito não falante como para o interlocutor familiar.

Iniciativa e resposta na interação:

As frequências médias de iniciativas e respostas das alunas participantes, assim como as de seus interlocutores, em sessões estimadas de 30 minutos mostraram que o número de iniciativas para interação das alunas foi significativamente inferior ao número de respostas dadas às iniciativas de seus interlocutores. Em contrapartida, os interlocutores iniciavam muito mais frequentemente, e tendiam a responder às iniciativas das jovens.

Ex. 1: (Sandra, sentada à mesa, olhando para o lado).

Tia: Sandra, olha para mim! (I)

Sandra olha e dá um sorriso. (R)

Ex. 2: Lara aponta em direção ao seu rosto. (I)

Mãe: Quê! Tá legal! Arruma o cabelo de Lara, e lhe dá queijo. (R)

Lara aponta algo na revista. (I)

Mãe olha: Que tem na revista? (R)

Topografias das iniciativas e respostas

Sandra, em suas iniciativas e respostas, utilizou com mais frequência gestos e sinais convencionais, como “balançar a cabeça”, indicando afirmação, as expressões faciais, como “sorriso” e as vocalizações, como “Ah... Ah... Ah...” para se comunicar.

Observou-se que Lara utilizou com mais frequência os gestos-ações como “abrir a boca para receber o queijo que a mãe lhe oferecia e mastigar”, o olhar e a mudança de postura como “remexer ou estender os braços para se comunicar”.

Júlia tendeu a usar vocalizações como “Ahaan”, gestos-ações como “movimentar os braços para frente” e mudança de postura como “estender o corpo para trás” para se comunicar.

Pôde-se observar que as topografias das iniciativas e respostas dos interlocutores das alunas participantes envolveram, em sua totalidade, respostas mistas, incluindo o uso da verbalização acompanhado de outros artifícios para se comunicarem com esses sujeitos não falantes. O número de iniciativas e respostas mistas do interlocutor de Sandra foi significativamente superior ao número de iniciativas e respostas mistas dadas pelos outros interlocutores, o que aponta ter sido na interação de Sandra com sua tia que ocorreu o maior número de episódios interativos efetivados. Havia constante estimulação por parte da tia para que Sandra se comunicasse.

Ex.: Tia de Sandra: Você quer biscoito, queijo ou doce? Além de verbalizar, a tia pega o biscoito para mostrar e aponta em direção ao queijo e doce.

Funções comunicativas apresentadas nas iniciativas e respostas

O número de iniciativas de comando dadas pelas alunas participantes foi significativamente inferior às iniciativas de comando oferecidas por seus interlocutores. As alunas, em suas interações, tenderam mais a atender ao comando dado por seus interlocutores do que a exercer o comando e iniciar as interações. Sandra foi quem apresentou um maior número de respostas com a função

comunicativa de atendimento ao comando nos episódios interativos efetivados, não exercendo, contudo, nenhum comando. Em contrapartida, seu interlocutor ofereceu estímulos constantes para que a interação se efetuassem, com iniciativas de comando, o que consequentemente a manteve interessada e atendendo aos comandos. Lara foi quem apresentou um número relativamente expressivo da função de comando, comparado às outras participantes. Em decorrência disso, seu interlocutor deu respostas atendendo ao comando dado por Lara. Júlia apresentou, em um episódio, a função de atendimento ao comando, que se caracterizou também como a função de saudação, conforme é exemplificado abaixo:

Ex.: Lara olha para a mãe, faz um sinal, movimentando braço para frente.

Mãe: - É legal. Os seus tios todos. Não é? Mãe arruma os óculos de Lara. (Comando / atendimento ao comando).

Além dessas funções comunicativas, das iniciativas e respostas dos interlocutores nas interações com as alunas participantes, ocorreram outras. A frequência de feedback positivo oferecido pelo interlocutor de Sandra foi significativamente superior às frequências desta função nas interações dos outros interlocutores com os sujeitos não falantes. Por sua vez, o feedback corretivo e o feedback negativo foram usados de modo mais expressivo pelo interlocutor de Júlia. A frequência da função Comentário, apresentada pelos interlocutores de Sandra e de Júlia ficou equiparada. As funções Comentário e feedback positivo não foram apresentadas pelo interlocutor de Lara, que exibiu mais frequentemente feedback corretivo. Os exemplos de tais funções estão a seguir.

Ex. 1: (Tia troca roupa de Sandra)

- Opa! O outro! (braço) Dá um soco em mim.

Sandra dá o braço, caindo para o lado esquerdo.

- Isto! Uh!... Uh!... (Feedback positivo)

Ex. 2: (Júlia faz gesto costumeiro, querendo saber o que fará amanhã)

Acompanhante: Sem pular, eu não converso com você dando chilique! (Feedback negativo)

Júlia: Ih... I... I... Cruza as pernas. (elegância)

Ex. 3: Tia: Deixa eu te contar. Ah! Já te contei; O ônibus da escola voltou a funcionar... (Comentário).

Sandra olha para a tia e levanta a mão.

Ex. 4: (Lara está comendo queijo).

Lara: Ah... Ah... Ah! Está com a boca cheia de alimento.

Mãe: Mastiga, ainda está com queijo na boca. Mastiga Lara, Não engole não, mastiga! (Feedback corretivo).

Temáticas das interações

Nas sessões de Sandra com seu interlocutor (tia) verificou-se que o tema lúdico-pedagógico ocorreu com maior frequência, o que se deu a partir da escolha do Jogo Dominó na primeira sessão, quando a tia estimulou Sandra a encontrar a figura que combinava com uma das duas que estavam incompletas, explorando conceitos e características de tais figuras. A temática Interpessoal surgiu significativamente, com os constantes estímulos do interlocutor para a interação. O Lúdico/lazer esteve relativamente frequente nos episódios em que referia à novela de TV ou à atividade de ouvir rádio, como é ilustrado a seguir:

Ex. : (Jogando Dominó)

Tia: ... E o leite é da onde? Ra...Ra...Ra. (lúdico-pedagógica)

Sandra ri e aponta uma figura.

Tia: Daqui? Do cachorro... Da vaca? Muito bom!

Lara trouxe um número significativo da temática interpessoal nos episódios em que se referia às outras pessoas com quem interagia socialmente ou comentários pessoais feito pelo interlocutor sobre ela. Outro tema que incidiu com frequência relativamente marcante foi o Lúdico/lazer, quando se referiam à ida para a casa de praia e às novelas. O tema Cuidados Pessoais emergiu em momentos de alimentação.

Ex.: Mãe: O que que é? Ta aborrecida com quê? (Interpessoal)

Lara olha para a mãe. Abre as mãos na altura do tórax.

As interações de Júlia nas sessões versaram predominantemente sobre Cuidados Pessoais, tais como alimentação. A seguir, a temática Interpessoal, que mostrou frequência significativa, como nos episódios em que a acompanhante fez comentários pessoais sobre Júlia. Dois temas ainda mostraram frequências igualmente significativas: Lúdico/lazer e Rotinas familiares, como se vê a seguir:

Ex.1: Acompanhante: Você vai mostrar como você mastiga bonita... Tá bom!
Júlia fica olhando para a acompanhante. (Cuidados pessoais).

Discussão

Os interlocutores de Lara e Júlia atuaram em alguns momentos das interações de forma bem semelhante. Foi comum solicitarem que as jovens se expressassem sem, contudo, esperarem por isso. Às vezes ofereciam frases para que elas as completassem, e respondiam por elas. A falta de continuidade nos diálogos e o pouco incentivo à verbalização marcaram significativamente as interações comunicativas iniciadas por esses interlocutores. Nas interações de Sandra os interlocutores, em geral, ofereciam oportunidades de opinar, fazer escolhas, apresentavam modelos, pistas, buscando exemplos em seu próprio contexto, aguardando sua comunicação. Nas sessões de Sandra ocorreram muitos risos e descontração.

Esse fato leva a repensar sobre a importância da linguagem como instrumento de intermediação social, como destacam Paula e Nunes (2003), e sobre o quanto as pessoas não oralizadas ficam prejudicadas e negligenciadas em suas necessidades de expressão e trocas. Destaca-se que o estímulo e o incentivo a iniciarem ou darem continuidade aos diálogos contribuem para a interação e a intermediação social, como reforçou Capovilla (apud WALTER, 2006), ao considerar a linguagem como a base para formação e manutenção da própria identidade pessoal e social.

A superproteção foi uma atitude bastante assumida pelos familiares, o que se constata em falas, como: "... Eu fico dando mole pra ela... Eu não posso!" (risos); quando a interlocutora reconhece que a jovem poderia estar mais independente com atitudes menos protetoras da família.

Decorrente e, às vezes, em paralelo a isso, está a infantilização da pessoa com deficiência. A forma de lidar com os filhos geralmente é incoerente aos interesses de sua idade, reforçando comportamentos e dependências infantis, seja desempenhando tarefas que os filhos conseguem realizar independentemente ou não incentivando expressarem mais ativamente.

O estudo está em consonância com a literatura. Glat e Duque (2003), por exemplo, afirmam que indivíduos com necessidades especiais, principalmente os educados dentro de uma dinâmica superprotetora, dificilmente chegariam

a desenvolver autonomia ou a questionar os valores parentais. Tais atitudes realmente reforçam a imaturidade, e não o crescimento. A esse respeito, convém destacar a observação de von Tetzchner et al. (2005) sobre a importância da criança vivenciar situações desafiadoras, como qualquer outra, uma vez que não protegê-la de situações frustrantes, aparentemente negativas, pode levar à maior independência e participação social. Cunha (2000) aponta a incapacidade de se comunicar através da linguagem oral como impedimento para muitas crianças integrarem efetivamente ao grupo social que pertencem, deixando-as à margem de experiências propulsoras para o seu desenvolvimento. A apresentação dessas experiências e desafios foram pouco presentes nas interações dos indivíduos não oralizados e seus familiares, sendo que a interlocutora de Sandra foi quem mais propiciou tais vivências.

As atitudes descritas atuam como entraves para o desenvolvimento desses sujeitos, o que se confirma com as interações registradas no estudo observacional, quando, em geral, esses sujeitos não falantes assumem uma posição passiva, enquanto seus interlocutores adultos iniciavam a maioria dos episódios comunicativos, antecipavam suas respostas e ofereciam raras oportunidades para que esses sujeitos não falantes desenvolvessem suas formas de expressão. Os familiares das alunas não oralizadas também estimulavam pouco a emergência de novos repertórios comunicativos e de interesses, quando um interlocutor familiar diz; "... Eu sei o que ela quer dizer... Ela está sempre dizendo a mesma coisa..." (referindo ao gesto que a jovem usa para perguntar sobre o que fará no final de semana).

Embora tenha havido algumas participações de outros familiares, verificou-se que quem assume integralmente o cuidado com aquelas jovens são as mães ou acompanhantes. Com elas é que se estabelecem, em sua maioria, os elos comunicativos. Foi frequente, quando o interlocutor era outro familiar, haver uma intenção de resposta comunicativa direcionada àquela com quem as jovens estabelecem mais interações, a mãe ou sua cuidadora.

Assim, nas observações das interações, as iniciativas para interação geralmente partiram do familiar (interlocutor), com função de comando. As alunas tendiam a iniciar a interação e a responder usando gestos, expressão facial e olhar, principalmente. von Tetzchner e Martinsen (2000), e Nunes (2003) referem as dificuldades vivenciadas pelos indivíduos não oralizados e viabilizam o uso de recursos e procedimentos de CAA como meio de comunicação indicados para esta população. Embora as jovens deste estudo não utilizassem tais recursos, os pais reafirmavam o que destacam os

autores, se mostrando favoráveis ao uso dos recursos de CAA e os considerando como meio para favorecer a comunicação com seus filhos. Isso contribui para a integração social dos mesmos, com melhores trocas em família e outros segmentos.

Dentre os autores que ressaltam a importância da utilização da CAA, vale recorrer a Delagracia (2007), que cita dois estudos. O de Basil (1992) teve o objetivo de ensinar aos pais a utilização de CAA com seus filhos não falantes. Para isso, fez uma comparação das interações entre sujeito e família, antes e após a introdução de programa de CAA, observando que, após essa introdução, os pais passaram a fazer perguntas abertas e as crianças não falantes aumentaram significativamente suas respostas, com melhor interação entre pais e filhos, enquanto antes os pais tendiam a dominar as interações com seus filhos, iniciando os tópicos da conversa com maior frequência. O outro estudo apresentado pela autora é o de Pennington e McConachie (1999), que focaliza a importância e a necessidade de intervenção junto aos pais, e não apenas aos filhos não falantes, ensinando-os a usar os recursos de comunicação alternativa e visando a contribuir para a expansão das habilidades de comunicação e interação de seus filhos. E ainda, Nunes e Nunes (2007) apontam como sendo o grande mérito da CAA o fato de possibilitar aos indivíduos não oralizados fazerem suas escolhas e expressarem suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente.

Conclusão

As interações comunicativas observadas confirmam a necessidade de melhorar a forma de comunicação desses alunos não oralizados, embora eles se valham de uma grande variedade de modalidades comunicativas. Isso, entretanto, não parece ser suficiente. Pode-se apontar alguns pontos importantes detectados com o estudo:

- O papel da família como suporte e elemento facilitador nas interações, principalmente dos indivíduos não oralizados, estimulando-os a opinar, fazerem escolhas, e levando-os à ampliação do repertório comunicativo;
- A necessidade de maior conhecimento dos recursos de CAA para sua utilização e integração no ambiente familiar e na comunidade;
- otimismo das famílias em relação ao uso da CAA, visto considerarem que seu uso favoreceria a comunicação desses indivíduos;
- Importância da avaliação de habilidades comunicativas em indivíduos não falantes.

O estudo possibilitou traçar, assim, um panorama das interações familiares desses alunos com paralisia cerebral não oralizados. Com ele, foi possível, não somente confirmar o que vem sendo apresentado pela literatura, mas também levantar novas questões, que não se esgotam neste trabalho, mas direcionam a outros.]

Resumo: O presente artigo* relata um estudo realizado com o objetivo de descrever e analisar as interações das famílias com pessoas não falantes, usuários ou não de comunicação alternativa e ampliada (CAA). Os participantes desse estudo observacional foram 3 alunas não oralizadas e seus familiares. As alunas frequentavam uma escola municipal do ensino especial no Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 22 anos. Duas delas utilizaram anteriormente a CAA. A coleta de dados foi conduzida com filmagens de episódios de interação dessas alunas com seus familiares, em suas residências. Os resultados mostraram que as iniciativas para interação geralmente partiram do familiar (interlocutor), com função de comando. As alunas usavam estratégias como gestos, expressão facial e olhar para se comunicarem. Não houve uso de recursos de CAA, embora os pais tenham se mostrado favoráveis. As interações comunicativas observadas confirmam a necessidade de melhorar a comunicação desses alunos não oralizados. Os recursos de CAA podem atender tal necessidade.

Palavras-chave: paralisia cerebral, família, comunicação alternativa.

Abstract: This article reports a study with the aim at describing and analysing the family interactions with orales persons, users or non-Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) users. The participants of this observational study were 3 orales students and her relatives. They studied at a Town Hall Special School of the city of Rio de Janeiro, with ages between 18 and 22 years old. Two of them had used the AAC. Data collection was conducted with filming of interaction episodes of those pupils with her relatives, in their residences. The results showed that the initiative to interface usually came from the family member (interlocutor) having a command status. The female students used strategies like gestures, facial expressions and glance to communicate. They did not employ AAC devices even though the parents had approved. The interactions that were observed confirm the necessity to improve orales students communication. The CAA devices can meet this need.

Keywords: cerebral palsy, family, alternative communication.

Referências

- CUNHA, M. F. G. Uso de Comunicação Alternativa e Ampliada e as possibilidades de interação com seus pares: brincar, comunicar, interagir. 2000. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- DELAGRACIA, J. D. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

*O artigo constitui um dos estudos da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, na área de concentração: Educação Especial. A dissertação tem o título: A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação: percepções, atitudes e interações e foi efetuada através de dois estudos.

- FAGUNDES, A. J. Descrição, definição e registro de comportamento. São Paulo: Edicon, 1985.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno (Série Questões Atuais em Educação Especial, v.5). Rio de Janeiro: Sete Letras/Viveiros de Castro Editora, 2003.
- IACONO, T.; CARTER, M.; HOOK, J. Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 14, n. 2, p. 102-114, 1998.
- MARTURANO, E. Relação entre o julgamento da professora e o comportamento de seus alunos – estudo de caso. *Psicologia*, v. 12, n. 3, p. 47-58, 1986.
- McCORMICK, L.; SCHIEFELBUSCH, R. An introduction to language intervention. In McCormick, L.; SCHIEFELBUSCH, R. (Eds.) *Early language intervention: An introduction*. Columbus: Chales E. Merrill, 1984. p. 2-33.
- NUNES, L. R. O. P. Capacitação de recursos humanos em Educação Especial – Treinamento de pessoal de creche para identificação de bebês de risco e intervenção precoce. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq (proc. 500237/90). 1995.
- 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: Editora Dunya, 2003. p. 1-13.
- NUNES, D. R. P.; NUNES, L. R. O. P. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. In NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e Experiências*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v. 1, p. 19-30.
- PAULA, K. P.; NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. 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. 93-109.
- SOUZA, V. L. V. Caracterização da Comunicação Alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Portugal:Porto, 2000.
- VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de Crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n. 2, p. 151-184, 2005.
- WALTER, C. C. F. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. 2006. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- WARREN S.; YODER, P. Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In WETHERBY, A. M.; WARREN, S.; REICHLER, J. (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998. p. 365-384.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009