

TERMINOLOGIAS E ASPECTOS TEÓRICOS DAS HABILIDADES EXPRESSIVAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Débora Deliberato¹

A literatura nacional tem discutido a necessidade de padronização de termos na área da Comunicação Alternativa com a finalidade de facilitar o entendimento das expressões utilizadas quer no contexto terapêutico ou na pesquisa. Identificar as habilidades comunicativas nas crianças e jovens usuárias de sistemas suplementares e alternativos de comunicação nos diferentes contextos quer escolar ou familiar, implica no conhecimento a respeito dos aspectos teóricos e a terminologia adequada a esse fim.

É possível identificar essa preocupação no contexto internacional, em 1985, Lloyd fez uma revisão da terminologia e propôs a padronização para *augmentative and alternative communication*. Essa nomenclatura já havia sido estabelecida para a Sociedade Internacional de Comunicação Suplementar e Alternativa (International Society for Augmentative and Alternative Communication - ISAAC), em 1983. O termo *augmentative* foi definido como o processo de ampliar as habilidades de fala existentes e *alternative*, como um processo para fornecer um substituto para a fala.

Nesse contexto, os autores argumentaram acerca da necessidade de entender os jargões e os termos de difícil tradução, em algumas línguas, como no caso do uso do termo *augmentative* (LLOYD; BLISCHAK, 1992).

Em 1988, foi estabelecida uma política de terminologia para a área de comunicação suplementar e alternativa (CSA), com outras mudanças em 1990 e 1992, sendo prevista uma nova revisão de terminologia e palavras-chave a cada dois anos. Assim como Lloyd, outros autores da área discutiram a importância da fixação de uma política de padronização de terminologias, uma vez que as ações na área envolviam diferentes profissionais e o público em geral, com a participação de equipes transdisciplinares e profissionais internacionais (LLOYD, 1985; WAKSVIK, 1985; LLOYD; FULLER, 1986; BLAU, 1987; MUSSELWHITE, 1987; LLOYD; KANGAS, 1988; MCNAUGHTON, 1990; FULLER; LLOYD, 1991; LLOYD, 1999).

¹ Livre-Docente em Comunicação Alternativa, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial da UNESP de Marília.

De acordo com Lloyd e Kangas (1988), o termo *não-verbal* significava que o indivíduo possuía habilidades de linguagem não simbólica (falada ou não falada), enquanto os termos *não-vocal* e *não-falante* são problemáticos, porque muitos dos indivíduos que usam os sistemas suplementares e alternativos de comunicação são capazes de vocalizar e alguns deles são mesmo capazes de falar. Outras expressões igualmente utilizadas na área são *usuários de CSA*, *consumidores de CSA* e *comunicadores ampliados*, ainda que autores do setor usem os termos *indivíduos*, *crianças*, *alunos* e *pessoas* como usuários dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação (LLOYD; KANGAS, 1988).

Glennen (1997) apresentou algumas questões a respeito do desenvolvimento das terminologias utilizadas na área da comunicação suplementar e alternativa e resgatou que os termos inicialmente empregados foram *não-verbal*, *não-vocal*, *não-oral* e *comunicação não falada*. Segundo a autora, embora essas expressões sejam mais utilizadas entre os profissionais e pesquisadores, elas não expressam muitas das habilidades comunicativas usadas pelas crianças e jovens usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação.

Zangari, Lloyd e Vicker (1994) retomaram a padronização da terminologia, argumentando que os profissionais não atuam simplesmente promovendo ampliações e alternativas para o indivíduo que não fala, mas o trabalho está direcionado a promover a comunicação do indivíduo. Nessa perspectiva, toda ação conduz às tentativas para ampliar as habilidades comunicativas existentes.

Em se tratando de questões a respeito de terminologias que podem direcionar as ações de intervenções mais apropriadas, ainda foi possível pontuar discussões sobre como seria possível identificar, avaliar e interpretar elementos não-verbais e verbais, na comunicação humana.

No que concerne a essa temática, Knapp e Hall (1999) fizeram uma ampla discussão a respeito dos conceitos de comunicação verbal e não-verbal, na comunicação humana. Nesse contexto de discussão, ambos os autores, de áreas de conhecimento diferenciadas, ou seja, da vertente da linguística e do olhar da psicologia social, fizeram uma discussão que merece destaque, neste momento, para que se possa refletir sobre as terminologias *verbal*, *não-verbal*, *oral*, *não-oral*, *falante*, *não-falante*.

Na discussão apresentada pelos autores, os comportamentos verbais e não-verbais mantêm uma complexidade de vínculo com impossibilidade de separação, visto que ambas as

modalidades se completam e, em determinadas situações, mesmo que a comunicação não-verbal ocorra isoladamente, ela permite ser compreendida pelo fato de o interlocutor utilizá-la com intenção. Nesse raciocínio, ao se pensar no uso da entonação (oral e não-verbal) ou gestos e expressões faciais e corporais (não-orais e não-verbais), verifica-se que esses poderiam fazer parte de um contexto verbal, se os mesmos tivessem sido usados com sentido e intencionalidade.

Logo, embora seja possível admitir que expressões como *vocalização*, *choro*, *grito*, *expressões faciais* e *expressões corporais* não tenham uma sistematicidade de regras e não sejam consideradas linguísticas, tais formas de expressão poderiam ser tomadas como verbais, dependendo da forma de utilização do emissor e como o receptor também realiza tal compreensão da mensagem. Os autores alertaram que o sentido dos comportamentos verbais e não-verbais pode sofrer a interferência do contexto, dos interlocutores e do conhecimento prévio da mensagem a ser trabalhada.

Wiener e col. (1972) discutiram igualmente os aspectos ligados aos comportamentos verbais e não-verbais e principalmente a intenção e consciência da mensagem relacionada a esses comportamentos. Esses autores propuseram um programa de pesquisa em comunicação não-verbal inteiramente centrado em comportamentos considerados parte de um código compartilhado. Ressaltaram que um conjunto de comportamentos constitui um código, se for conhecido e usado por um grupo de pessoas. De acordo com esses estudiosos, para participar desse esquema, basta observar uma pessoa utilizando o código não-verbal e um receptor respondendo sistematicamente ao código.

Trabalhos na área da comunicação suplementar e alternativa trataram, ainda, do uso de habilidades expressivas não-verbais que constituíram mensagens compartilhadas com interlocutores, uma vez que tais mensagens tinham sentido e relação com o contexto e tema desenvolvido (ALVES, 2006; SAMESHIMA, 2006; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007; DELIBERATO; SILVA, 2007; SILVA, 2009; DELIBERATO; ALVES, 2009).

Deliberato e Alves (2009) discutiram as diferentes possibilidades expressivas realizadas por um aluno com paralisia cerebral, usuário de sistema suplementares e alternativos de comunicação, frente a distintos interlocutores, em situação de jogo. As autoras observaram que o número maior de habilidades não-verbais orais e não-orais foi adotado com os interlocutores conhecidos, ou seja, os interlocutores da rotina da criança: a mãe e a professora. O aluno recorreu para o sistema de comunicação suplementar e alternativo com

maior frequência com as pessoas que não entenderam os gestos e expressões faciais empregadas na situação.

Soto (1997), Merwe, Rose e Morphosho (2000) e Reily (2004) enfatizaram, de modo análogo, que a criança usuária de sistemas suplementares e alternativos de comunicação, na presença de pessoas conhecidas, acaba utilizando formas de expressão consideradas não-verbais pelo grau de intimidade existente entre elas, ou seja, as pessoas usuárias dos recursos de comunicação suplementares e alternativos percebem a forma de expressão que poderia ser usada em função do grau de intimidade com o interlocutor.

O vínculo entre os interlocutores e o uso de recursos de comunicação suplementar e alternativo também foi estudado por Jack et al. (1996). Os autores identificaram, por meio de pesquisa, que quanto maior for o vínculo entre o interlocutor falante com o usuário de sistemas suplementares e alternativos de comunicação menor é o uso dos instrumentos de comunicação alternativa.

A própria literatura da área que trata das habilidades de comunicação de crianças e jovens com deficiência neuromotora, mais especificamente com a paralisia cerebral, evidenciou o emprego de gestos, expressões faciais e vocalizações como sendo as únicas possibilidades reais de funcionalidade, mesmo que em ambientes preestabelecidos, como no caso da rotina familiar (LIMONGI, 2000; 2003; SAMESHIMA, 2006; DELIBERATO, 2007).

Para Millikin (1997), as pessoas combinam estratégias verbais e não-verbais no momento da comunicação, favorecendo dessa maneira mensagens comunicativas que tenham sentido para o ouvinte. Segundo a autora, a pessoa usuária de sistemas suplementares e alternativos de comunicação pode transmitir mensagens por intermédio de sistemas de representação e elementos não-verbais.

Na opinião de Iacono, Mirenda e Beukelman (1993), a comunicação pode ocorrer por meio de múltiplas modalidades e, embora esse fato seja importante para se destacar, a interação humana é caracterizada pela comunicação simbólica, isto é, envolve o uso de símbolos arbitrários que representam ideias, estados afetivos, objetos, ações, relações e eventos. A capacidade de utilizar símbolos permite ao indivíduo tanto a comunicação a respeito de ideias e sentimentos, quanto sobre temas que estão temporal e espacialmente distantes (ROWLAND; SCHWEIGERT, 1989; BLOOMBERG; KARLA, LLOYD, 1990).

A aquisição de símbolos faculta à criança o acesso para representar o meio externo internamente, além de proporcionar significados para compartilhar percepções internas e sentimentos com os outros (SEVCIK; ROMSKI; WILKINSON, 1991). Em se tratando de pessoas sem deficiências, as duas modalidades de comunicação mais comum seriam a fala e a escrita. Para as crianças e jovens que apresentam algum tipo de alteração na comunicação, sobretudo os severos distúrbios de comunicação, há técnicas alternativas para a produção de mensagens verbais e vocais, assim como para a produção de mensagens verbais e não-vocais.

Pensando não só nas questões das habilidades expressivas, mas na importância do olhar para a construção da linguagem que viabilize as possibilidades linguísticas, Lamônica (2004, p. 968) destacou que a preocupação com o desenvolvimento global dos indivíduos com paralisia cerebral “passa necessariamente pela compreensão de suas necessidades de integração e, sob essa perspectiva, o processo comunicativo deve ser revisado”.

A literatura enfocou a existência de modelos de trabalho, a fim de ilustrar a variedade de técnicas alternativas para a produção das diferentes modalidades de linguagem, quando uma pessoa não tem a capacidade de falar e escrever ou, ainda, quando o indivíduo tem somente capacidade de usar a linguagem não-verbal, vocal e não-vocal (MILLIKIN, 1997).

Millikin (1997) padronizou uma estrutura de modelo para a comunicação suplementar e alternativa dentro do contexto das categorias dos métodos para a linguagem verbal: com auxílio (auxiliada) e sem auxílio (não auxiliada). Uma técnica de comunicação verbal auxiliada envolve a presença de um objeto físico externo, como papel, lápis, computador, pranchas com figuras ou ainda um dispositivo eletrônico para comunicação suplementar e alternativa (vocalizador ou comunicador). A comunicação verbal não auxiliada está associada com a técnica que não precisa de objetos externos, como no caso da fala e da linguagem de sinais.

A autora ainda estabeleceu duas subcategorias para a comunicação verbal com auxílio e comunicação verbal sem auxílio: vocal e não-vocal. Considerou a comunicação verbal sem auxílio e vocal a *fala*, enquanto a comunicação verbal sem auxílio e não-vocal a *língua de sinais*. A comunicação verbal com auxílio e vocal: uso de sistemas de comunicação com voz digitalizada ou sintetizada, vocalizadores com voz digitalizada e sintetizada e a comunicação verbal com auxílio e não-vocal, a linguagem escrita, as pranchas com alfabeto, pranchas com figuras.

Ambas as modalidades de comunicação verbal auxiliada e não auxiliada apresentam um grupo de símbolos ou um sistema de símbolos para a elaboração e transmissão das mensagens, ou seja, o termo *verbal* está relacionado com um referente simbólico específico. No caso de indivíduos para quem o referente são ações e comportamentos que comunicam mensagens específicas, mas não representam referentes específicos, Millikin (1997) designou como comunicação não-verbal. Para essa categoria, a autora elegeu duas subcategorias: vocal (choro, vocalização, variação de entonações, risada) e não-vocal (apontar, gestos, expressões faciais e linguagem corporal).

Lloyd e Karlan (1984) salientaram que os gestos, linguagem corporal, vocalizações, designadas como comunicação não-verbal por Millikin (1997), estão ligados a um grupo de símbolos e não a um sistema de símbolos, quer dizer, tais grupos de símbolos são relativamente finitos e determinados e faltam regras específicas ligadas à possibilidade de combinação, restringindo as mensagens que um indivíduo poderia ser capaz de transmitir.

Os trabalhos científicos sobre a comunicação não-verbal são escassos em comparação aos trabalhos identificados com a comunicação verbal, embora a literatura a respeito venha demonstrando preocupação quanto a esse assunto, desde a década de 1950.

Os estudos de Ruesch e Kess (1956, apud KNAPP; HALL, 1999) descreveram categorias importantes no momento do uso de comunicação não-verbal: ambiente da comunicação; aparência física do comunicador; e uma terceira categoria em destaque, que concerne ao movimento do corpo ou comportamento cinestésico.

Especialmente quanto à terceira categoria, os autores enfatizaram os gestos, movimentos do corpo (membros, mãos, cabeça, pés, pernas), postura, expressões faciais, comportamento ocular (a direção e a duração do olhar, o piscar e a dilatação da pupila). Ainda que os estudos de Ruesch e Kess não estivessem vinculados à área da comunicação suplementar e alternativa, seria possível perceber a importância dessas discussões e definições para a comunicação humana. Tal fato foi apontado por Knapp e Hall (1999), ao definirem aspectos das subcategorias da terceira categoria proposta por Ruesch e Kess:

Gestos: ocorrem independentemente da fala e relacionados à fala:

- Independentes da fala: são os gestos que apresentam uma tradução verbal direta, que, em geral, consiste em uma ou duas palavras ou uma locução. Entre os membros de uma cultura há alto grau de concordância quanto à “tradução” verbal desses signos.

- Relacionados à fala: esses gestos estão diretamente ligados à fala, ou a acompanham, servindo com frequência para ilustrar o que está sendo dito verbalmente. Tais movimentos podem acentuar ou enfatizar uma palavra ou locução, traçar uma linha de pensamento, apontar objetos presentes, descrever uma relação espacial, descrever o ritmo ou o andamento de um evento, fazer um desenho do referente, descrever uma ação corporal ou servir de comentário acerca da regulação e organização do processo interativo.

Postura: normalmente a postura é estudada junto com outros signos não-verbais, a fim de determinar o nível de atenção ou envolvimento, o grau de *status* em relação ao outro parceiro, na interação ou no que se refere ao grau de empatia pelo interlocutor.

Expressões faciais: a maior parte dos estudos do rosto tem como objeto as configurações que revelam estados afetivos, pois o rosto é a fonte primária do afeto. Os seis afetos primários mais estudados foram: raiva, tristeza, surpresa, alegria, medo e nojo. As expressões faciais podem ainda ser usadas como gestos reguladores, fornecendo suporte e controlando o fluxo de interação.

Comportamento ocular: para onde, quando e por quanto tempo as pessoas olham, no decorrer da interação, são os pontos primários dos estudos a respeito do olhar. Olhar refere-se ao movimento ocular que é feito em direção ao rosto de outra pessoa.

Nesse contexto de discussão, são escassas as pesquisas sobre o desenvolvimento do olhar e sua função, na criança e jovem com paralisia cerebral, embora a literatura da área salientasse o direcionamento do olhar como uma das possibilidades expressivas usadas pelas crianças e jovens com paralisia cerebral (LIMONGI, 2000, 2003; DELIBERATO; MANZINI, 2000; SAMESHIMA, 2006; ALVES, 2006; DELIBERATO; SILVA, 2007).

Além dessas subcategorias, os autores abordaram o papel dos sinais vocais no significado da expressão na comunicação. Em geral, a distinção foi feita entre dois tipos de som: 1) variações sonoras produzidas pelas pregas vocais, durante a conversa, que consistem em mudanças no pitch, loudness, duração e silêncio; 2) sons primariamente resultantes de outros mecanismos fisiológicos que não os resultantes de alguma produção articulatória definida, como as cavidades faríngeas, nasal e oral.

Mesmo que as várias categorias de comunicação sejam pontuadas e destacadas, não seria possível esquecer que a comunicação não-verbal não pode ser estudada isoladamente do processo total de comunicação. Comunicação verbal e não-verbal são inseparáveis e, portanto,

precisam ser tratadas como uma unidade. Para enfocar esse assunto, Kendon (1983, p.17) apresentou a seguinte questão:

Não é difícil constatar o fato de que, quando uma pessoa fala, com frequência outros sistemas musculares, além dos lábios, língua e mandíbula tornam-se ativos... a gesticulação é organizada como parte da mesma unidade geral de ação a partir da qual a fala é organizada... gesto e fala são acessíveis como dois modos de representação separados, embora coordenados porque guiados pelo mesmo objetivo geral. Tal objetivo é a produção de um padrão de ação que complete a representação de um significado. (KENDON, 1983, p.17).

Uma maneira de examinar como os sistemas verbal e não-verbal se relacionam é examinar as funções do comportamento não-verbal, em face do comportamento verbal.

É possível que o mesmo comportamento tenha significado diverso, dependendo do contexto em que ocorre. Por conseguinte, como as palavras, os signos não-verbais têm múltiplos usos e significados; como as palavras, muitos signos não-verbais têm significados denotativos e conotativos. Somente pelo exame do contexto da interação seria possível avaliar com alto grau de confiança o modo como comportamentos específicos funcionam. Em determinados momentos, os comportamentos parecem significar uma única função, porém a compreensão das multifuncionalidades de um comportamento e da importância do contexto na determinação da função constitui prerequisite necessário à discussão das funções do comportamento não-verbal (KNAPP; HALL, 1999).

No Brasil, ainda não existem padronizações a respeito de terminologias adotadas pelos diferentes profissionais, sobretudo na área da fonoaudiologia. Isso tem acarretado dúvidas e muitas vezes erros conceituais importantes do ponto de vista da linguagem, suscitando o surgimento de impressões e atitudes errôneas, no que tange à área de comunicação suplementar e alternativa. Há propostas internacionais para a uniformização da terminologia da área, normalmente traduções das denominações inglesas (BLOOMBERG; KARLAN; LLOYD, 1990). Von Tetzchner e Martisen (1996, 2000) pontuaram o uso de signo, incluindo o signo gráfico e o gestual, embora salientassem o uso de símbolo gráfico para signo gráfico. Para os mesmos autores, na área da linguística, tanto a fala como os signos gráficos e sinais manuais são referidos como símbolos verbais. Igualmente chamaram a atenção para a conceituação de Peirce (1990), a respeito da distinção entre signos simbólicos e signos icônicos.

Com efeito, o termo *falante assistido* alude a uma pessoa que utiliza uma ajuda para a comunicação, enquanto o *falante natural* emprega a linguagem oral. Um *ouvinte* é o mesmo que um *interlocutor*, mas um *ouvinte* não é necessariamente o receptor de uma mensagem oral: ele pode também ler um signo gráfico ou sinal manual ou ainda interpretar outra forma de comunicação. O termo *não-falante* é usado para indicar uma pessoa que não fala, enquanto o termo *não-verbal* indica que, para aquela pessoa, falta qualquer tipo sistema de representação, como a falada, sinais manuais, a tangível ou a gráfica.

O rótulo *verbal, não-verbal, oral/vocal e não-oral/não-vocal, falante, não-falante* deveria ser trabalhado no processo de interação das pessoas, de modo que houvesse a interação dessas possibilidades com a intencionalidade entre os interlocutores. A definição poderia ser indicada ou examinada pelo profissional, nos diferentes momentos de avaliação, intervenção e acompanhamento da pessoa com severa complexidade de comunicação, nos diferentes contextos. A participação dos diferentes profissionais e, principalmente, do fonoaudiólogo poderia garantir e pontuar a verdadeira habilidade da pessoa com deficiência e com severo distúrbio na comunicação.

Considerações finais

O processo de avaliação, seleção, implementação e acompanhamento de sistemas suplementares e alternativos de comunicação implica ações conjuntas entre os profissionais da saúde e educação e, principalmente da família e da pessoa com deficiência, que necessita dos instrumentos de apoio para a comunicação. O entendimento da linguagem, suas diferentes possibilidades e a sistematicidade de termos poderiam tornar mais funcional o uso de sistemas de representação não comum a comunidade linguística das crianças e jovens com deficiência e, assim, favorecer a possibilidade de compartilhar a comunicação humana com diferentes interlocutores.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. A. *Análise das modalidades expressivas de um aluno não-falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo*. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BLAU, A. F. A response to Fuller and Lloyd: toward an augmentative and alternative communication symbols taxonomy: a proposed superordinate classification. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 3, n.2, p. 97-99, 1987.

BLOOMBERG, K.; KARLAN, G. R.; LLOYD, L. L. The comparative translucency of initial lexical items represented in five graphic symbols systems and sets. *Journal of Speech and Hearing Research*, Washington, v. 33, p. 717-725, 1990.

_____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p. 25-36.

DELIBERATO, D.; ALVES, V. A. Interação do aluno com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores. *Educação em Questão*, Natal, v. 34, p.102-126, 2009.

DELIBERATO, D.; SILVA, A. N. Habilidades expressivas de alunos não-falantes no reconto de histórias. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. v. 1, p. 66-76.

FULLER, D. R.; LLOYD, L. L. Toward a common usage of iconicity terminology. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 7, n.3, p. 215-220, 1991.

GLENNEN, S. L. Augmentative an alternative communication assessment strategies. In: GLENNEN, S. L.; DE COSTE, D. C. (Ed) *The handbook of argumentative and alternativecommunication*. San Diego: Singular, 1997. p. 149- 192.

IACONO, T. ; MIRENDA, P.; BEUKELMAN, D. Comparison of unimodal and multimodal for children with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 9, n.2, p. 83-93, 1993.

JACK, S. L. et al. An analysis of the relationship of techer's reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *Journal of Behavioral Education*, n. 6, p. 67-68, 1996.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN, 1999.

KENDON, A. Gesture and speech; how they interact. In: WIEMANN, J. M.; HARRISON, R. P. (Org.). *Nonverbal interaction*. Beverly Hills, CA: Sage, 1983. p. 13-25.

LAMÔNICA, D. A. C. Linguagem na paralisia cerebral. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 967-976.

LIMONGI, S. C. O. *Fonoaudiologia informação para a formação: procedimentos terapêuticos em linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. A construção da linguagem na criança parálitica cerebral. In: LIMONGI, S. C. O. *Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: (pontos de vista e abrangência)*. São Paulo: Pró-Fono, 2000. p. 119-142.

LLOYD, L. L. *Augmentative and alternative communication: new directions in research and practice*. London: Whurr, 1999.

_____. Comments on terminology. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 1, p. 95-97, 1985.

LLOYD, L. L.; BLISCHAK, D. M. AAC Terminology policy and issues update. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 8, n.3, p. 104-109, 1992.

LLOYD, L. L.; FULLER, D. R. Toward an augmentative and alternative communication symbols taxonomy: a proposed superordinate classification. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 2, n.4, p. 165-171, 1986.

LLOYD, L. L.; KANGAS, K. A. AAC terminology and policy issues. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 4, n.1, p. 54-57, 1988.

LLOYD L. L.; KARLAN, G. R. Nonspeech communication symbols: Where have we been and where are we going? *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 28, p. 3-20, 1984.

MCNAUGHTON, S. Gaining the most from AAC's growing years. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 6, n.1, p. 2-14, 1990.

MERWE, E. V.; ROSE, J. A.; MORPHOSHO, M. Transdisciplinary intervention for people with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 2, n. 6, p. 78-80, ago. 2000.

MILLIKIN, C. Symbol system and vocabulary selection strategies. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 97-148.

MUSSELWHITE, C. R. Further comments on terminology. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 3, n.3, p. 164-165, 1987.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

REILY, L. H. Sistemas de comunicação suplementar e alternativa. In: _____. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004. p. 67-88.

ROWLAND, C.; SCHWEIGERT, P. Tangible symbols: symbolic communication for individuals with multisensory impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 5, n.4, p. 226-234, 1989.

SAMESHIMA, F. S. *Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007. p. 37-50.

SEVCIK, R. A.; ROMSKI, M. A. The role of language comprehension in establishing early augmented conversation In: REICHLE, J.; BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. (Org.). *Augmentative and alternative communication series: exemplary practices for beginning communicators: implications for AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2002. p. 453-476.

SILVA, A. N. *Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade* 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SOTO, G. Special education attitudes toward AAC: preliminary Survey. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 13, n. 3, p. 186-197, set. 1997.

WAKSVIK, K. Readers Forum. *Augmentative and alternative communication*, v.1, n.1, p. 52-54, 1985.

WIENER, M. et al. Nonverbal behavior and nonverbal communication. *Psychological Review*, v. 79, p. 185-214, 1972.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Competências de conversação. In: _____. (Ed.). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 235-259.

_____. Words and strategies: communication with young children who use aided language. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. (Ed.). *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996. p. 65-88.

ZANGARI, C.; LLOYD, L.L; VICKER, B. Augmentative and alternative communication: an historic perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, Vancouver, v. 10, n.1, p. 27-59, 1994.