

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

VANESSA APARECIDA PELUCCIO DE AZÊVEDO

**NARRATIVAS DE VÍDEOS POR ALUNOS USUÁRIOS DE SISTEMAS DE
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM DIFERENTES INTERLOCUTORES**

MARILIA

2018

VANESSA APARECIDA PELUCCIO DE AZEVEDO

**NARRATIVAS DE VÍDEOS POR ALUNOS USUÁRIOS DE SISTEMAS DE
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM DIFERENTES INTERLOCUTORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr^a Débora Deliberato

Marília

2018

Azevedo, Vanessa Aparecida Peluccio de.
A994n Narrativas de vídeos por alunos usuários de sistemas de
comunicação alternativa com diferentes interlocutores /
Vanessa Aparecida Peluccio de Azevedo. – Marília, 2018.
153 f. ; 30 cm.

Orientadora: Débora Deliberato.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 140-152

1. Comunicação na educação. 2. Paralisia cerebral. 3.
Dispositivos de comunicação para deficientes. 4. Crianças
deficientes. I. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

VANESSA APARECIDA PELUCCIO DE AZEVEDO

**NARRATIVAS DE VÍDEOS POR ALUNOS USUÁRIOS DE SISTEMAS DE
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM DIFERENTES INTERLOCUTORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC –
UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de
pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^aDr^a Débora Deliberato

Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho- UNESP- Campus: Marília

2^a Examinadora: Prof^aDr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

3^a Examinadora: Prof^aDr^a Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho- UNESP- Campus: Marília

4^a Examinadora: Prof^aDr^a Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

5^a Examinadora: Prof^aDr^a Rita de Cássia Tibério Araújo

Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho- UNESP- Campus: Marília

Marília, 28 de fevereiro de 2018.

A minha mãe Elza, por sempre me encorajar e acreditar e me ajudar na concretização desse sonho. Obrigada por permanecer conosco, te amo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus que sempre esteve ao meu lado, muitas vezes me pegando no colo e me dando forças para continuar. Obrigada Jesus por ser o único e verdadeiro Senhor da minha vida. **Ao Senhor toda a Honra e toda a Glória.**

Aos meus filhos Isabella e Felipe os maiores presentes que poderia receber nessa vida. Minhas heranças, por vocês busco ser melhor a cada dia, a alegria e a simplicidade de vocês me abastece, **Isabella sua memória me impressiona, Felipe sua simpatia me encanta. Mamãe ama muito vocês.**

A você Almir toda a minha gratidão essa conquista também é sua, não tenho como agradecer por ser mãe nas minhas ausências e por me ajudar a terminar essa pesquisa, sem você não teria conseguido. Obrigada principalmente pelas orações em silêncio que muitas vezes nem fiquei sabendo, mas pude sentir. **Te amo muito, você me faz muito feliz.**

A minha mãe, uma pessoa muito importante para nossa família, obrigada por lutar pela vida e por me permitir viver **um milagre de Deus ao seu lado.**

A você Jaqueline minha muito obrigada por ficar com os meus filhos quando mais precisei.

A minhas irmãs, Dani, Pri e meu cunhado Tiago por todo incentivo aos meus estudos.

A professora Débora a quem eu passei a admirar, com as sábias orientações e os ricos questionamentos, com quem sempre tive respostas. **Obrigada pela paciência, sabedoria e por me ajudar na concretização desse sonho!**

As minhas amigas Lígia, Tânia Paula e Érika, vocês são joias preciosas que Deus colocou em minha vida.

As escolas da rede municipal de ensino por despertar em mim uma vontade imensa de aprender e assim poder contribuir para que alunos comunicadores alternativos tenham cada vez mais oportunidade de aprender.

Aos participantes dessa pesquisa, **só tenho a agradecer, as valiosas informações dadas para a elaboração desse trabalho!**

As professoras Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Dr^a Jáima Pinheiro de Oliveira, Dr^a Adriana Garcia Gonçalves, Dr^a Rita de Cássia Tibério Araújo **pelas ricas contribuições dadas no Exame Geral de Qualificação e Defesa.**

A todos os funcionários da Unesp de Marília, em especial aos da pós-graduação, que sempre **me atenderam nos momentos de dúvidas!**

**TODO ALUNO TEM DIREITO A UMA ESCOLA
QUE BUSCA SE COMUNICAR COM CORAÇÃO.
QUE OLHE ALÉM DAS PALAVRAS, QUE VALORIZA
AS DIFERENTES LINGUAGENS E QUE LUTA
POR UMA APRENDIZAGEM PRA VIDA.**

RESUMO

As pesquisas a respeito do uso da comunicação suplementar e alternativa na escola tem sido uma constante principalmente na busca de um ensino que seja significativo e que promova a aprendizagem. Diante disso há discussões importantes sobre o ensino da leitura e da escrita para alunos comunicadores alternativos e ainda como os recursos da CSA podem contribuir para o processo de alfabetização desse alunado. Nesse processo a narrativa é uma ferramenta fundamental, narrar faz parte do cotidiano das pessoas, seja como narrador ou como ouvinte no reconto de uma história que alguém leu ou gostou, do comentário sobre o personagem de um filme ou novela ou da narração de fatos da vida. Crianças com o diagnóstico de paralisia cerebral e comprometimentos de fala podem ter experiências limitadas com o narrar por diferentes fatores, entre eles, o neurológico, a acuidade visual, as habilidades cognitivas, controle postural, desenvolvimento motor e a intenção comunicativa. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi: Analisar as narrativas de alunos com paralisia cerebral usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação com diferentes interlocutores. Este estudo utilizou a tarefa de narração de vídeos de uma pesquisa transcultural pesquisa com a participação de 16 países, a qual a coleta de dados foi realizada entre os anos de 2011 e 2014. Foram selecionados 5 participantes de um dos grupos do estudo maior, com idades variando entre 9 e 14 anos, todos com o diagnóstico de paralisia cerebral e seus parceiros de comunicação. Na tarefa de vídeo os alunos tinham que assistir vídeos e conseguir recontá-los para os parceiros, no total foram selecionadas 3 tarefas com cada interlocutor (mãe, profissional e colega), os critérios de escolha das tarefas foram: um vídeo com uma cena comum e presente no cotidiano dos alunos; vídeo com uma cena absurda; vídeo com uma duração maior e uma sequência de dois eventos. Para a análise dos dados foram estabelecidas categorias e subcategorias: habilidades expressivas, elementos linguísticos, estratégias de mediação e o reconto do vídeo pelo interlocutor. Os resultados mostraram que para contar os vídeos os alunos utilizaram diferentes habilidades de expressão, com uma frequência maior do uso do símbolo gráfico seguido dos gestos, também houve uma variedade com relação ao interlocutor, com as mães uso maior foram dos gestos, com os profissionais foi o sistema gráfico e com os colegas não houve uma predileção por uma habilidade em específico. Os elementos linguísticos utilizados em maior quantidade foram os substantivos e os verbos. A estratégia de mediação mais utilizada foram as perguntas relacionadas seguida das informações repetidas e com isso os interlocutores conseguiram na maioria das tarefas recontar toda ou parte da história. Elas podem ser ferramentas importantes no trabalho em sala de aula com a narrativa e alunos comunicadores alternativos poderão se beneficiar da mediação para realizar atividades envolvendo a narrativa.

Palavras chaves: Narrativa. Comunicação Suplementar e Alternativa. Vídeos. Alunos.

ABSTRACT

Research on the use of supplementary and alternative communication in school has been a constant in the search for teaching that is meaningful and promotes learning. Faced with this, there are important discussions about the teaching of reading and writing for alternative communicating students and also how the resources of the CSA can contribute to the literacy process of this pupil. In this process the narrative is a fundamental tool, to narrate is part of the daily life of the people, either as a narrator or as a listener in the retelling of a story that someone has read or liked, commentary on the character of a movie or novel or the narration of facts of the life. Children with the diagnosis of cerebral palsy and speech impairments may have limited experiences with narrating by different factors, including neurological, visual acuity, cognitive abilities, postural control, motor development, and communicative intent. In this context, the objective of this research was: To analyze the narratives of students with cerebral palsy users of supplementary and alternative systems of communication with different interlocutors. This study used the task of video narration of a cross-cultural research survey with the participation of 16 countries, which collected data between the years of 2011 and 2014. Five participants were selected from one of the larger study groups, with ages ranging from 9 to 14 years, all diagnosed with cerebral palsy and their communication partners. In the video task the students had to watch videos and manage to retell them for the partners, in total 3 tasks were selected with each interlocutor (mother, professional and colleague), the criteria for choosing the tasks were: a video with a common scene and present in the students' daily lives; video with an absurd scene; video with a longer duration and a sequence of two events. For the data analysis, categories and subcategories were established: expressive abilities, linguistic elements, and strategies of mediation and the retelling of the video by the interlocutor. The results showed that to count the videos the students used different expression abilities, with a higher frequency of the use of the graphic symbol followed by the gestures, there was also a variety with regard to the interlocutor, with the mothers greater use were the gestures, with the professionals was the graphic system and with colleagues there was a predilection for a specific skill. The linguistic elements used in greater quantity were the nouns and the verbs. The most used mediation strategy was the related questions followed by the repeated information and with this the interlocutors were able to retell all or part of the story on most tasks. They can be important tools in classroom work with narrative and alternative communicating students may benefit from mediation to engage in narrative activities.

Keywords: Narrative. Supplementary and Alternative Communication. Videos. Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

CSA – Comunicação Suplementar e Alternativa

PC- Paralisia Cerebral

ASHA- American Speech Language – Hearing Association

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

PIC- Pictogram Ideogram Communication

ARASAAC- Argonense Portal of Argumentative and Alternative Communication

PCS- Picture Communication Symbols

BAC- Becoming aided communicators: Aided language skills in children aged 5–15 years – a multi-site and cross-cultural investigation

A- Aluno

PR- Profissional

C- Colega

P- Pesquisadora

GMFCS- Gross Motor Function Measure Classification System

MACS- Manual Ability Classification System for Children With Cerebral Palsy

CFCS- Communication Functioning Classification System

VSC- Viking Speech

TVIP- Teste de Vocabulário em Imagens Peabody

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1- Símbolos do sistema Bliss de comunicação	21
Figura 2- Símbolos do sistema PIC de comunicação	22
Figura 3- Símbolos do sistema PCS	22
Figura 4- Símbolos do Portal ARASAAC	23
Figura 5- Primeira página da pasta (A1)	49
Figura 6- Miscelânea e pessoas (A1).....	49
Figura 7- Substantivos (A2)	50
Figura 8- Verbos (A2)	50
Figura 9- Letras e números (A3)	51
Figura 10- Verbos (A3)	51
Figura 11- Habilidades sociais (A4).....	52
Figura 12- Substantivos e verbos (A4).....	52
Figura 13- Habilidades sociais (A5).....	53
Figura 14- Substantivos e verbos (A5).....	53
Gráfico 1- Frequência dos tipos de elementos linguísticos utilizados pelos alunos para contar os vídeos	72
Gráfico 2- Reconto do vídeo pelos interlocutores	130

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2- Resultados da avaliação dos alunos em cada um dos instrumentos	47
Quadro 3- Categorias e subcategorias de análise	54
Quadro 4- As habilidades de expressão utilizadas nas tarefas de produção 4 de descrição de vídeo	62
Quadro 5- A quantidade de elementos linguísticos utilizados pelos alunos comunicadores alternativos	71
Quadro 6- Estratégias de mediação utilizadas pela mãe para compreender o conteúdo do vídeo.....	84
Tabela 1 -As estratégias de mediação utilizadas pelas mães (M) para identificar os personagens do vídeo	85
Tabela 2- As estratégias de mediação utilizadas pelos profissionais (PR) para identificar os personagens do vídeo.....	91
Tabela 3 As estratégias de mediação utilizadas pelos colegas (C) para identificar os personagens do vídeo.....	96
Tabela 4- As estratégias de mediação utilizadas pela pesquisadora (P) para identificar as ações do vídeo.....	98
Tabela 5- Asestratégias de mediação utilizadas pelos profissionais (PR) para identificar as ações do vídeo.....	106
Tabela 6- As estratégias de mediação utilizadas pelos colegas (C) para identificar as ações do vídeo.....	110
Tabela 7- As estratégias de mediação utilizadas pela pesquisadora para identificar as ações do vídeo	114
Quadro 7- O desempenho das mães na tarefa de reconto do vídeo.....	131
Quadro 8- O desempenho dos profissionais na tarefa de reconto do vídeo	131
Quadro 9 - O desempenho dos colegas na tarefa de reconto do vídeo.....	132

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Aluno com Paralisia Cerebral e a Comunicação Suplementar e Alternativa	18
1.2 Comunicação Suplementar e Alternativa na Escola.....	25
1.3 A comunicação suplementar e alternativa e a narrativa do aluno com Paralisia Cerebral	27
1.4 Pesquisa Transcultural em comunicação suplementar e alternativa: descrição	35
2 MÉTODO	42
2.1 Procedimentos de realização da tarefa na pesquisa transcultural	42
2.2 Procedimentos de organização do material	43
2.3 Participantes	44
2.4 Materiais de pesquisa.....	53
2.5 Instrumentos de pesquisa.....	53
2.6 Procedimentos análise	54
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
3.1 Habilidades de expressão.....	61
3.2 Elementos linguísticos.....	70
3.3 Elemento da narrativa: personagem	76
3.4 Elemento da narrativa: ação	103
3.5 Elemento da narrativa: local	119
3.6 Reconto do vídeo pelos interlocutores	130
4 CONCLUSÕES	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138

6REFERÊNCIAS 140

APRESENTAÇÃO

Para iniciar esse estudo, irei descrever um pouco sobre minha trajetória e contextualizar o leitor sobre a relação com o meu objeto de estudo.

O meu amor pela Educação Especial começou no magistério, quando no estágio curricular do curso de pedagogia tive o privilégio de ser estagiária de uma sala especial para deficiente físico, esses momentos me levaram a buscar formações na área. Nos anos de 2003 e 2004, cursei as respectivas habilitações: deficiência física e deficiência intelectual. A prática dos estágios foi o diferencial desse período e o que me fez cada vez mais buscar formação e conhecimento.

No ano de 2005, ingressei como professora do ensino fundamental nas séries iniciais, de um município do interior paulista. Os dois primeiros anos foram de muitas aprendizagens e desafios na tentativa de efetivar na prática docente tudo aquilo que havia aprendido na academia.

A minha experiência com alunos com deficiência iniciou com desafios de planejar e desenvolver um programa de ensino que promovesse a aprendizagem dos conteúdos previstos para a série e ao mesmo tempo atendesse as necessidades individuais.

Com o desejo de ampliar meus estudos e o interesse pela pesquisa em 2009 ingressei no Mestrado em Educação com a temática sobre os comportamentos de alunos com a síndrome alcoólica fetal.

No ano de 2012, com meus estudos todos voltados para alunos com deficiência, a Secretaria Municipal da Educação na qual eu pertencia, me convidou para lecionar em uma turma de alunos com diagnóstico deficiência física, com idades entre 9 e 33 anos, mas as condições em relação a mobiliário e materiais adaptados as necessidades dos alunos eram mínimas.

Alguns questionamentos surgiram: Qual seria o meu papel em uma turma com esse perfil? Qual programa de ensino seria o mais adequado? Como trabalhar com uma diversidade tão grande de idade, aprendizagem e experiências escolares? Além dessas questões uma me preocupava ainda mais, na turma dois alunos tinham ausência de fala, e mais questionamentos surgiram: Como ensinar alunos que não falam? Que tipo de diálogo seria possível com esses alunos? Quais recursos utilizar? Quais estratégias seriam as mais adequadas? Como trabalhar a leitura e escrita diante da ausência de fala?

A compreensão sobre a comunicação de alunos com ausência ou comprometimentos de fala envolveu um olhar detalhado sobre as diferentes maneiras de se expressar como: o uso

de pranchas, do olhar, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos com o corpo. A cada aula planejada minha reflexão se voltava em possibilitar um ambiente de aprendizagem e de interação.

Nesse momento, a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) foi inserida na minha rotina escolar de uma forma bem tímida e com descobertas diárias. A própria turma foi me capacitando, aos poucos os métodos, técnicas e estratégias de CSA foram introduzidas nos meus planejamentos de aula.

Em julho de 2013, decidi participar do processo seletivo para o Doutorado em Educação da Unesp de Marília, pela experiência que estava se constituindo com alunos com deficiência física e com necessidades de meios alternativos de comunicação. O meu interesse foi direcionar meus estudos para aprofundar na compreensão sobre a comunicação desses alunos. Nesse mesmo ano, iniciei a participação no grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” que iria contribuir significativamente na minha formação enquanto pesquisadora.

A minha relação teórica com a temática iniciou com a leitura de pesquisas sobre a comunicação alternativa no ambiente escolar especificamente aquelas que atenderiam as minhas necessidades enquanto professora desse alunado, como por exemplo, inserir sistemas pictográficos na rotina e nas atividades para que assim os alunos com deficiência pudessem participar das tarefas propostas e avançar na aprendizagem da leitura e da escrita (DELIBERATO, 2013; BRANDO; TOGASHI; BRITO; NUNES, 2011; SCHIRMER; NUNES, 2011; SHAMESHIMA, 2011; PONSONI, 2010, SHAMESHIMA; ZUTTIN; RUIZ; DELIBERATO, 2009; PAULA, 2007).

Ao longo do meu percurso como docente e experiências com a Educação Especial, minhas indagações sempre se voltavam para a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência. “Leitura e Escrita” e “Comunicação Alternativa” eram as temáticas que acompanhavam a minha prática diária. A leitura e escrita pelo fato da escola ter como papel principal ensinar a ler e a escrever e a Comunicação Suplementar e Alternativa por ter alunos com deficiência que usavam os sistemas gráficos para se comunicar e para aprender novos conteúdos.

No decorrer do contato com os alunos com deficiência e usuários de sistemas de comunicação suplementar e alternativa pude perceber a necessidade de entender estes alunos para que eu pudesse proporcionar atividades mais adequadas em relação à linguagem e comunicação e assim eles pudessem desenvolver sua aprendizagem de forma efetiva.

Neste contexto de interesse, comecei a participar de uma pesquisa internacional com a participação de 16 países, com o título de “Desenvolvimento da linguagem e da comunicação

assistida em crianças e jovens especiais: uma investigação transcultural”. A pesquisa é liderada pelo professor Dr. Stephen von Tetzchner, da Universidade de Oslo, no Brasil a coordenadora é a professora Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes (UERJ), com a participação de três Universidades e das pesquisadoras Dra. Maria Amélia Almeida (UFScar), Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ) e Dra. Débora Deliberato (UNESP).

Esse estudo tem como objetivo entender o desenvolvimento da linguagem de crianças e jovens com deficiência e usuário de comunicação alternativa por meio da realização de tarefas de compreensão e produção com diferentes interlocutores. Entre as várias tarefas propostas na pesquisa, meu interesse estava relacionado com as atividades que envolviam a narrativa. As narrativas orais e as textuais têm sido instrumentos fundamentais na prática do professor. Por meio desta aquisição o aluno pode ampliar seu vocabulário e se apropriar do domínio e uso do seu idioma (língua).

Dentre as tarefas de narrativa, escolhi a de vídeo pelo fato de ser um recurso que pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, por permitir ao aluno compreender a ordem dos acontecimentos, envolver diferentes linguagens que estão interligadas, além de fazer com que o aluno utilize suas habilidades nas áreas de atenção e memória, bem como as funções cognitivas de planejar, executar e pensar ao mesmo tempo no seu objetivo final que é transmitir uma mensagem.

No processo de aprendizagem da leitura e escrita a narrativa compõe uma atividade fundamental, nesse sentido, será que ampliando a compreensão a respeito da narrativa do aluno que usa sistemas suplementares e alternativos de comunicação poderá contribuir com o professor no planejamento ou nas estratégias de ensino para favorecer a participação destes alunos na produção de texto?

Diante dessa questão, o objetivo da pesquisa foi analisar as narrativas de alunos com paralisia cerebral usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação com diferentes interlocutores.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aluno com Paralisia Cerebral e a Comunicação Suplementar e Alternativa

Para efetivar uma proposta de inclusão a escola precisa conhecer seu alunado e as suas necessidades e assim propor ações que garante o acesso ao currículo e que esse de fato promova a aprendizagem.

No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu com as Salas de Recursos Multifuncionais, novos direcionamentos no atendimento ao aluno com deficiência no ambiente escolar (BRASIL, 2008). Ela tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Dentre os alunos com deficiência física estão os alunos com Paralisia Cerebral (PC), que podem apresentar alterações nas áreas motoras sensoriais, cognitivas, do comportamento e da comunicação (SILVA, 2014; BRASIL, 2013; RUSSEL, et al., 2010; REGANHAN, 2006; LIMONGI, 1998).

A PC é um dos tipos de deficiência motora mais frequente entre a população em idade escolar (BRASIL, 2004), embora no Brasil há uma carência de pesquisas a respeito da prevalência e incidência, com os estudos internacionais é possível fazer uma projeção de 2 a cada mil nascimentos (BRASIL, 2013).

A paralisia cerebral foi definida como um grupo de desordens no desenvolvimento neurológico e uma disfunção motora não progressiva, (BRASIL, 2013; RUSSEL, et al., 2010; ARMSTRONG, 2007; BRASIL, 2006, BAX et al, 2005; SOUZA, 2005; LIMONGI, 1998; 1995; NETTER; BRESNAN, 1992; BOBATH, 1984) que causa limitação de atividades devido as alterações que ocorreram no cérebro fetal ou infantil. Há classificações que possibilita identificar o tipo de paralisia cerebral de acordo com o tônus muscular, o grau de comprometimento e a destruição topográfica definidas como espástica, discinética (atetóide, coreico, distônico), atáxica e mista (GIANNI, 2010 SPOSITO; FONSECA, 2004).

O tipo de paralisia influenciará no ensino do aluno, pois, se há uma limitação motora, a organização das estratégias e recursos pode precisar ser diferente dos demais alunos da turma sem essa condição física. É importante salientar que mesmo com uma classificação da PC, as características não são padronizadas, ou seja, cada aluno possui suas próprias características em relação a área motora, sensorial, cognitiva (MILLER; CLARK, 2002).

Há uma tendência no ambiente escolar em dar ênfase a limitação motora do aluno e assim uma preocupação maior com o bem-estar físico do que com a adequação de estratégias e recursos que promovam a aprendizagem, por exemplo, da leitura e da escrita e a priorização de adaptação de recursos pedagógicos têm ficado a cargo de professores especialistas, conforme descreveu em seus estudos CARNEIRO (2012); MILANESI (2012); MENDES; LOURENÇO (2012).

Para definir qual ensino é o mais adequado para o aluno com PC é preciso analisar não só as dificuldades como as habilidades nas áreas cognitiva, sensorial, de adequação e postura, comunicação, emocionais bem como o contexto social e interesse (SILVA, 2014).

Diante das lacunas existentes no ensino do aluno com PC a presente pesquisa estará voltada para as questões da comunicação sem deixar de ressaltar que é por meio de um olhar criterioso de todas as áreas que de fato um ensino adequado estará pautado.

O aluno com PC pode ter sua participação restrita nas atividades pedagógicas por apresentarem comprometimentos motores, na percepção e na comunicação (BERSCH, 2013; PELOSI, 2008, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2007, 2004). Há alunos com boas capacidades de compreensão, porém pela condição motora dependem da qualidade dos suportes oferecidos para demonstrar o conhecimento e manifestar opinião e desejo.

A escola independente das necessidades do aluno deve promover a aprendizagem, valorizando as diferentes linguagens, seja a fala ou uma linguagem alternativa.

O desenvolvimento da linguagem alternativa, diferente da fala natural, não é espontâneo, o aluno comunicador alternativo¹ depende de esforços de família, de professores e de uma rede de apoio intersetoriais que organize os diálogos e suas experiências para que de fato ocorra sua participação (VON TETZCHNER; STADSKLEIV, 2016).

A literatura tem discutido a necessidade do entendimento a respeito do uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação no contexto da escola, para que o aluno com deficiência tenha a possibilidade de ampliar seu vocabulário e participar do processo de

¹O termo “comunicador alternativo” será utilizado na pesquisa para designar os alunos com ausência ou comprometimento da linguagem falada e que utilizam um tipo de sistema pictográfico para suplementar ou complementar a fala.

aprender a ler e a escrever (DELIBERATO; NUNES, 2015; NUNES et al, 2011; SOTO, 2009). É possível identificar que a Comunicação Suplementar e Alternativa está definida no contexto da Tecnologia Assistiva (MANZINI; DELIBERATO, 2006), mas é necessário entendê-la como área do conhecimento no contexto da linguagem (DELIBERATO; NUNES; WALTER, 2014).

O conhecimento do conceito e informações sobre os sistemas e recursos da CSA poderá possibilitar ao professor um novo olhar a respeito do aluno comunicador alternativo, bem como, incorporar em sua rotina de sala de aula voltada para o desenvolvimento de diferentes linguagens que não seja apenas a fala.

De acordo com a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição – AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, a CSA é:

Uma área de prática clínica que procura compensar, de modo temporário ou permanente, padrões de incapacidade ou de perturbação exibidos por pessoas com severos distúrbios de comunicação expressiva, da fala ou da escrita. Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos. Tais contextos dependem das circunstâncias em que a pessoa vive, bem como do tipo e grau de distúrbio de comunicação que ela apresenta. (1989, p.07).

A CSA pode ser definida também como uma comunicação diferente da fala usada em diferentes contextos (VON TETZCHNER E MARTINSE, 2000) e envolvem o emprego de símbolos, recursos, estratégias e técnicas construídas ou adaptadas as necessidades comunicativas de seus usuários (ASHA, 1989).

Os símbolos são as representações sejam elas visuais, auditivas ou táteis que representam um conceito, os recursos são os equipamentos, objetos, sejam eles de baixa ou alta tecnologia, eles desempenham o papel de transmitir as mensagens a exemplo das pranchas de comunicação e vocalizadores (PELOSI, 2011, 2009).

Os sistemas e recursos de comunicação podem envolver a linguagem verbal sem ajuda que é a modalidade expressiva que apresenta um código linguístico estruturado e não necessita de suporte, como por exemplo, os gestos naturais e padronizados, como o “tchau” balançando a mão aberta de um lado para o outro, a verbal com ajuda que é a modalidade expressiva que apresenta código linguístico estruturado e necessita de apoio para se comunicar, como o uso de sistemas pictográficos de baixa tecnologia (prancha de comunicação), não verbal que é a modalidade expressiva com ausência de um código linguístico estruturado, por exemplo o uso de vocalizações, gestos e expressões faciais (MILLIKIN, 1996). Os sistemas podem ser manuais ou gráficos, os manuais são aqueles que não necessitam de ajuda externa, como a Língua Brasileira de Sinais, os sistemas gráficos são

o conjunto de imagens que representam ideias, objetos, sentimentos, ações e outras expressões (FERREIRA- DONATI, 2016).

Os principais sistemas gráficos ou pictográficos de comunicação utilizados descritos na literatura são: BLISS (HEHNER, 1980), PictogramIdeogram Communication - PIC (MAHARAJ, 1980), o Picture Communication Symbols – PCS (MAYER-JOHNSON, 2005), Argonese Portal of ArgumentativeandAlternative Communication- ARASAAC (LINDNMEYER et al., 2016). Cada um dos sistemas será apresentado nos parágrafos a seguir.

O BLISS foi criado com o objetivo de ser uma linguagem internacional, tem como base o idioma chinês. O sistema BLISS é indicado para pessoas que não apresentam comprometimento cognitivo e com a capacidade de utilizar uma linguagem complexa (KRÜGER, 2017; BASIL, ROSELI, 2003) e exige um conhecimento dos símbolos gráficos utilizados, como pode ser visualizado a seguir:



Figura 1: Símbolos do Sistema Bliss de comunicação
Fonte: <http://www.blissymbolics.org>

O PIC foi criado no Canadá e os sinais gráficos são apresentados na forma de desenhos estilizados, com uma silhueta de cor branca e fundo preto, tem um vocabulário de 563 pictogramas, indicado para pessoas com déficits visuais. A seguir são exemplificadas as figuras do PIC:



Figura 2: Símbolos do sistema PIC de comunicação
Fonte: www.pictworld.com.br

O Picture Communication Symbols- PCS é um Sistema pictoideográfico composto por figuras divididas em categorias semânticas que permite a combinação entre símbolos formando expressões, frases ou textos. As imagens têm uma relação com o significado de maneira mais representativa possibilitando aos usuários e aos seus interlocutores um reconhecimento imediato da expressão desejada. Esse sistema foi elaborado em 1981 nos Estados Unidos e hoje é o sistema mais utilizado atualmente em diferentes países pela quantidade de símbolos, a facilidade de identifica-los e a possibilidade de acesso, além das preposições e artigos que podem ser representados sem o uso de desenhos (JOHNSON, 2005; BASIL; ROSELL, 2003; MACEDO et al., 1994, conforme pode ser visualizado a seguir:

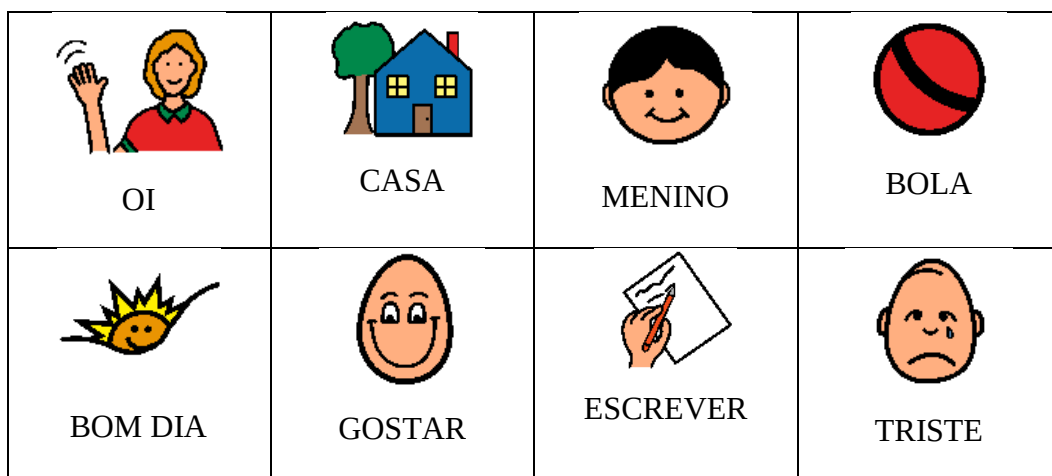


Figura 3: Símbolos do sistema PCS
Fonte: PCS, [Boardmaker \(MAYER-JOHNSON, 2013\)](#)

Conforme mostra a figura no PCS os símbolos podem ter o fundo colorido possibilitando a identificação das categorias: sociais, pessoas, verbos, substantivos.

Outro sistema que pode ser um bom recurso para a elaboração ou adaptação das atividades pedagógicas é o ARASAAC, principalmente pela facilidade de acesso. O ARASAAC foi um projeto financiado pelo governo da Província de Aragão na Espanha, em que disponibiliza um sistema pictográfico de livre distribuição com o objetivo de garantir a comunicação em qualquer contexto, contém cerca de 9000 pictogramas únicos, associados podem dispor de 14000 pictogramas e foi traduzido para 15 idiomas (RODRIGO; CORRAL, 2016). No ano de 2010, uma parceria entre a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Portal ARASAAC para disponibilizar os símbolos e ferramentas para a construção de recursos de CSA em Língua Portuguesa (SOUZA; PELOSI, 2011), conforme mostra a figura 4 a seguir:

			
OI	CASA	MENINO	BOLA
			
BOM DIA	GOSTAR	ESCREVER	TRISTE

Figura 4: Símbolos do Portal ARASAAC

Fonte: <http://www.arasaac.org> (RODRIGO; CORRAL, 2016)

O portal foi organizado por categorias de pictogramas coloridos, pictogramas preto e branco, fotografias, vídeos na Língua Brasileira de Sinais e a imagem colorida de sinais.

Os sistemas de comunicação suplementar e alternativa são uma possibilidade de uma melhor qualidade de vida de pessoas que apresentam necessidades temporárias ou permanentes para se comunicar, bem como em relação a inclusão nos ambientes escolares (OLIVEIRA; NUNES, 2007; DELIBERATO, 2005).

Além do conhecimento dos diferentes tipos de sistemas, há informações importantes que o professor precisa saber antes de definir qual seria o mais adequado para o seu aluno, somadas ao comprometimento ou ausência da fala e saber dos diferentes sistemas, outras

informações precisam ser consideradas, são elas: diagnóstico, prognóstico e evolução da patologia, a acuidade e percepção auditiva e visual, compreensão da linguagem oral e do contexto de inserção, habilidades cognitivas, controle postural, desenvolvimento sensório-motor, intenção comunicativa, questões educacionais, emocionais e sócio- culturais (DELIBERATO, 2013; LIMONGI, 2009; DELIBERATO; MANZINI, 1997), como também a identificação das necessidades com relação a varredura, acesso e feedback, bem como a forma de seleção dos símbolos, observação da taxa de fadiga, velocidade e precisão dos movimentos (MORESCHI, 2015).

Com a escolha do sistema é preciso definir o recurso de comunicação mais adequado, o melhor recurso é aquele que possibilita uma melhor qualidade de vida promovendo a interação com a emissão de mensagens e a participação em diálogos nos diferentes ambientes (OLIVEIRA; NUNES, 2007; DELIBERATO; 2005).

Ao se comunicar o aluno precisa estar à vontade para recorrer a todos os recursos conhecidos e de domínio para se expressar, sejam eles sinais, gestos, expressões faciais, pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, ou até os recursos sofisticados de computador com voz sintetizada e digitalizada (GLENNEN, 1997).

Para os usuários de sistemas alternativos de comunicação pode ocorrer uma assimetria entre o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva, embora possa compreender o que lhe diz, no momento de resposta, o aluno pode encontrar dificuldades em utilizar diversos símbolos e organizá-los de acordo com a necessidade do discurso.

Outro fator é o processo comunicativo e os professores precisam entender que o usuário de CSA pode necessitar de um tempo e esforço maior para realizar as trocas em um diálogo e também assim como na fala algumas palavras modificam o sentido dependendo do contexto, o comunicador alternativo pode usar pictogramas que representam mais de um significado, ou mesmo um elemento dentro da figura (NUNES, 2003).

A maioria dos alunos com necessidade de meios alternativos para se comunicar iniciam na escola sem uma compreensão e uso de um sistema de CSA (ZANGARI; TATENHOVE, 2009) dificultando ainda mais a aprendizagem da leitura e da escrita. A sociedade tem a responsabilidade de garantir que alunos que utilizam a CSA participem de programas de alfabetização eficazes tão quanto os oferecidos a alunos falantes naturais (CLENDON; ERICKSON, 2009).

Entre os desafios necessários para o acesso à comunicação de alunos com comprometimentos ou ausência da fala, a literatura tem mostrado que a escola enquanto instituição formadora precisa oferecer suporte para a aquisição e desenvolvimento da

linguagem de forma efetiva. A escola pode oferecer experiências de comunicação, bem como o suporte necessário para o aluno fazer uso de sistemas suplementares e alternativo (VON TETZCHNER et al., 2005).

O aluno precisa de oportunidades de aprendizagem, a ausência de fala não pode ser impedimento de sua participação nas atividades escolares, a CSA permite uma comunicação face a face para aqueles incapazes de utilizar a fala em diferentes processos interativos e interlocutores (NUNES, 2003).

1.2 Comunicação Suplementar e Alternativa na escola

Pela falta de conhecimento teórico e prático, o professor tem dificuldades para organizar ações pedagógicas, bem como estratégias e recursos de CSA que possibilitem a participação efetiva do aluno nas atividades pedagógicas (SAMESHIMA, 2011).

Os professores precisam estabelecer interações, refletir sobre a sua prática, para que a ação docente atenda às necessidades dos alunos, mas ainda há um conhecimento escasso sobre as possibilidades de trabalho com a CSA na sala de aula (SILVA; DELIBERATO, 2010), embora seja possível observar avanços em relação ao uso da CSA em determinadas regiões do Brasil (TOGASHI; WALTER, 2016; DELIBERATO; NUNES, 2015; NUNES; WALTER, 2014; TENOR, 2014).

Zangarini e Tatenhove (2009) descreveram seis prioridades que professores precisam ter com o aluno que necessita de um sistema de comunicação suplementar e alternativa: 1) providenciar o acesso imediato a um sistema de CSA, possibilitando a formulação de novos enunciados, participação nas atividades, interação social e expressão dos desejos e necessidades; 2) definir um plano de ação que promova a alfabetização e o desenvolvimento acadêmico nas demais etapas de ensino do aluno usuário de CSA; 3) desenvolver e implementar um plano de ação para o desenvolvimento da linguagem; 4) Organizar um ambiente adequado para o aluno expressar-se; 5) interagir com o aluno estimulando o aluno se expressar em diferentes contextos; 6) treinar parceiros de comunicação para usar as estratégias adequadas de trocas no diálogo para incentivar cada vez mais a produção linguística do aluno.

As seis prioridades apontadas no estudo de Zangarini e Tatenhove (2009) não apresentam uma ordem, é possível perceber que elas acontecem ao mesmo tempo, pois, para possibilitar o acesso a novos enunciados se faz necessário uma reorganização do ambiente e

por sua vez para que de fato esse novo enunciado faça sentido se faz necessária a presença de interlocutores capazes não apenas de compreendê-lo, mas de realizar trocas e contribuir com o discurso. Um cuidado importante é que não basta oferecer um acesso imediato da CSA sem um planejamento das ações e das etapas a serem desenvolvidas.

No sentido de contribuir com o professor nesse processo de implementação da CSA, Deliberato (2013) propôs um programa de intervenção por meio de sistemas de CSA no ambiente escolar, constituído por três etapas: contato com a escola e os profissionais envolvidos, para a identificação de informações a respeito do aluno, da proposta pedagógica, do planejamento da turma e do plano individual do aluno; elaboração da rotina do aluno na escola; e a adequação dos conteúdos e atividades.

Ressalta-se que no programa no ambiente escolar o primeiro contato não é direto com o aluno, mas com o meio (escola) no qual ele está inserido e com os profissionais, compreende-se que no desenvolvimento dessa etapa o professor e a escola como um todo acaba mesmo sem perceber realizando uma reflexão sobre as práticas até então desenvolvidas, alguns professores podem desconhecer as necessidades e potencialidades de seu aluno, por dar ênfase nas restrições e impedimentos da ausência da fala.

Preocupados também com a necessidade do suporte para alunos com comprometimentos ou ausência de fala, Nunes et al. (2009) introduziram recursos da CSA em uma sala de aula de uma escola especial e descreveram o desempenho do aluno com uso de pranchas de comunicação. Os participantes foram cinco alunos com o diagnóstico de paralisia cerebral e deficiência intelectual, com idades entre 13 e 26 anos, uma professora e quatro assistentes da turma. As etapas foram: observação da interação aluno- aluno e aluno – professora; identificação do vocabulário; seleção dos pictogramas, confecção das pranchas, emprego das pranchas nas atividades. As autoras evidenciaram o aumento da iniciativa e respostas com o uso dos recursos planejados e uma participação limitada da professora no manejo da prancha de comunicação com os alunos.

A participação limitada do professor no processo de interação com o aluno pode ser pela ausência de formação inicial ou continuada. Os achados de Silva et al., (2013) na análise da interação entre professor- aluno com paralisia cerebral antes e após o uso de estratégias e recursos de CSA apontaram a necessidade de formação dos professores como interlocutores chaves na promoção da interação dentro do contexto de sala de aula.

O conhecimento em CSA ainda é muito escasso, em seu estudo Carnavale et al. (2013) mostraram que dos 23 professores que participaram da entrevista semi dirigida, quatro nunca ouviram falar a respeito da CSA, 15 tinham um conhecimento superficial e 4 mencionaram ter

frequentado capacitação específica sobre a temática. Ainda nesta discussão, Massaro (2016) apresentou na sua pesquisa de doutorado o uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação na rotina de sala de aula de uma escola da Educação Infantil. A autora realizou um programa de intervenção em colaboração com o professor responsável por alunos com deficiências múltiplas e um dos objetivos foi a capacitação do professor no contexto dos sistemas pictográficos. Os resultados indicaram a necessidade do suporte teórico e prático constante no contexto da comunicação alternativa aos professores para que eles possam ser interlocutores competentes no uso dos sistemas pictográficos.

O professor em sala de aula precisa considerar as diferentes formas de comunicação no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, sejam elas verbais e/ou não verbais. O aluno é um ser em constante mudança, desde que sejam oferecidas as condições adequadas de aprender, não apenas com o professor, mas na relação dialógica com seus pares. Alunos com comprometimentos ou ausência de fala podem se beneficiar da comunicação suplementar e alternativa e assim obter avanços acadêmicos como seus colegas.

1.3 A comunicação suplementar e alternativa e a narrativa do aluno com Paralisia Cerebral

A narrativa está presente na vida das pessoas desde o seu nascimento e desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança como um instrumento fundamental na organização das experiências e na busca de sentido do que ouviu, leu ou visualizou. Também está relacionada a comunicação, a ludicidade (FELDMAN, 2005), a socialização e a construção da identidade (NELSON, 2000; SARBIN, 2004). Ela pode ser organizada e reorganizada de acordo com a função estabelecida, além de permitir uma organização das dimensões lógica (tempo, espaço e causalidade), normativas (regras) e social (experiências) (SMITH et al., 2009).

As narrativas são utilizadas no cotidiano seja em situações comunicativas ou como um gênero importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Brockmeier e Harré (2003) definiram a narrativa como “um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente” (p.526). Nesta mesma concepção Mata et al. (2007) definiram como ações e eventos relacionando tempo e causa. Sodré (1988) conceituou a narrativa como um relato centrado em um fato ou acontecimento real ou imaginário, em um determinado tempo e espaço específico. Squire (2014) nessa mesma linha

descreveu que a narrativa é um conjunto de signos² com sentidos sociais, culturais e históricos.

As narrativas têm como atividade central a comunicação e está presente na maioria das interações sociais (SOTO; STAROWICZ, 2016).

Ao narrar com auxílio do outro ou ouvir histórias a criança se constitui como narradora, organizando suas experiências, compartilhando e atribuindo significados (SMITH et al., 2009). Portanto a narrativa é um recurso importante a ser oportunizado e promovido na escola, mas não basta oferecer a leitura de histórias, é preciso além de ler, mas produzir, analisar e discutir os diferentes tipos e formas de se narrar (SMITH et al., 2009; GUIMARÃES, 2004).

O discurso narrativo está relacionado ao desenvolvimento infantil por atender as múltiplas funções essenciais: comunicação, memória, organização do pensamento e dos sentimentos e experiência pessoal (VERZOLLA et al., 2012; SMITH et al., 2009; DADALTO; GOLDFELD, 2009). Narrar é uma tarefa complexa visto que implica considerar o outro como interlocutor e a si mesmo como narrador (DADALTO; GOLDFELD, 2009) e as habilidades semânticas, sintáticas e pragmáticas da linguagem (PONSONI, 2010).

O narrar é aprimorado a cada possibilidade de troca entre o mais experiente e a criança seja na espontaneidade ou com intencionalidade, a qualidade de narrar fatos, eventos, vídeos ou histórias estão relacionadas às experiências vivenciadas e a mediação promovida pelo interlocutor.

Na escola, a narrativa é um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem é comum encontrar no planejamento semanal das aulas, nas rodas de conversa no recreio, nos momentos de vídeos e leitura na biblioteca e nas produções textuais dos alunos o discurso narrativo. É possível identificar também estudos que analisaram a narrativa no ambiente escolar, como os achados de Dadalto e Goldfed (2009) que analisaram as narrativas e relatos de 50 crianças com 5 e 6 anos em turmas de alfabetização e os resultados apontaram uma facilidade dos alunos na produção oral da história e uma necessidade maior da mediação na narração dos relatos.

Outro fator a ser analisado, principalmente no planejamento de professor é quais recursos são oferecidos para o aluno construir a sua narrativa. Cavalcante e Mandrá (2010) discutiram sobre o apoio visual, o tempo de narrativa e pausa, número de palavras e de intervenções do interlocutor em narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico. O

² O termo signos trata-se de um objeto, fenômeno ou ação material que, por natureza ou por convenção, representa ou substitui outro (SILVEIRA; MORAES, 2016)

apoio visual pode ser um recurso importante nas atividades pedagógicas, pois ao aluno iniciar a elaboração da narrativa, alguns elementos ela já dispõe, como o local, o personagem ou mesmo a ação. Há também o uso de perguntas específicas que pode direcionar o aluno no momento de produzir a sua narrativa, são elas: quem? O quê? Quando? Por que? E onde? Tais indagações encorajam o aluno a fazer as conexões entre os elementos para construir a narrativa (LOW; DURKIN, 2001).

Os estudos citados demonstram que embora a narrativa esteja presente na rotina escolar do aluno, o desenvolvimento do discurso narrativo, não é algo tão simples, ele envolve um processo e está relacionado ao desenvolvimento da identidade e participação social (SOTO; STRAROWICZ; 2016; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). Para se constituir como narradora a criança precisa de experiências adequadas que permite sua participação em diferentes papéis: ouvinte, interlocutora que colabora com o discurso e como leitora e escritora de textos narrativos.

Para alguns alunos a participação em narrativas pode estar restrita apenas em ouvir histórias, parte desse grupo podem ser os alunos que utilizam formas alternativas de comunicação. Alunos podem iniciar o processo escolar sem ter vivenciado experiências com histórias no seu contexto familiar (HIGGINBOTHAM et al., 2007).

Preocupados com o desenvolvimento da linguagem em comunicadores alternativos há autores que desenvolveram pesquisas sobre a narrativa em diferentes aspectos, como a caracterização das habilidades expressivas (DELIBERATO, 2010), o uso de recursos da comunicação alternativa em reconto de histórias (SOTO; STAROWICZ, 2016; PONSONI, 2010; GUARDA, 2007; MUNIZ, 2004; NUNES et al. 2003).

A CSA pode permitir ao aluno a participação nas atividades escolares, exercendo o papel de produtor da narrativa, seja por meio de um sistema gráfico ou outro recurso alternativo de comunicação.

Conforme foi descrito no início desse capítulo a narrativa tem um papel fundamental no processo de aprendizagem na leitura e da escrita e no desenvolvimento de habilidades importantes no aluno como a comunicação, memória e organização do pensamento (VERZOLLA et al., 2011; SMITH et al., 2009; DADALTO; GOLFELDO, 2009), que por sua vez são áreas essenciais no processo de escolarização do aluno. “O contar histórias envolve um desenvolvimento linguístico responsável pelas habilidades cognitivas e sociais de todo o ser humano” (SILVA, 2009, p. 16).

Alunos usuários de sistemas alternativos de comunicação também podem narrar fatos, contar suas experiências ou participar de narrativas de histórias e eventos, mas de uma forma

diferente de seus colegas falantes naturais. Pesquisas buscaram compreender o caminho que crianças que utilizam a CSA fazem para narrar eventos, histórias ou suas próprias experiências (MURRAY; BELL; GOLDBART, 2016; SANDBERG, 2016; SOTO; STRAROWICZ, 2016; DELIBERATO, 2010; PONSONI, 2010; SOTO et al., 2009; GUARDA, 2007; ALVES, 2006; SOTO; HARTMANN, 2006; MUNIZ, 2004; GROVE; TUCKER, 2003; NUNES et al., 2003; SOTO, 1997).

Guarda (2007) descreveu os enunciados de um aluno do sexo masculino com idade de onze anos, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo diplegiaespástica, cadeirante e usuário de CSA na atividade de reconto de 16 histórias com e sem o recurso de comunicação suplementar e alternativo no contexto escolar. As categorias de análise foram: modalidades expressivas; extensão dos enunciados; quantidade de elementos; organização sintática; classes gramaticais. O estudo reforçou a necessidade de programas por meio de histórias para contribuir para o desenvolvimento das habilidades expressivas e a estruturação de enunciados utilizando a CSA.

Nesse mesmo sentido, Nunes et al. (2003) caracterizaram os enunciados de dois adolescentes com idades de 13 e 15 anos, usuários de sistema gráfico de comunicação na narrativa de fotos e pequenos vídeos e em narrativas livres. Nas sessões as interlocutoras utilizavam estratégias de mediação para a compreensão das mensagens, bem como favorecer a ampliação dos enunciados. Foram analisadas as diferentes modalidades e a extensão dos enunciados, a organização sintática e as categorias semânticas. As autoras descreveram que os procedimentos adotados contribuíram para a ampliação da extensão dos enunciados, sentenças mais complexas com o uso de símbolos mais pertinentes.

Soto e Clarke (2017) em seu estudo realizaram uma intervenção na construção de enunciados com oito alunos com idades entre 8 e 13 anos. As intervenções eram nas estruturas gramaticais e os resultados demonstraram avanços no vocabulário expressivo e nas habilidades gramaticais, com sentenças utilizando também os pronomes e verbos, outra questão foram as generalizações para outras conversas e diferentes parceiros.

A caracterização dos enunciados pode colaborar para a compreensão da linguagem do aluno. Alguns alunos podem produzir o enunciado utilizando um único elemento. Von Tetzchner (2003) pontuou que o processo de transição para símbolos compostos é um marco importante no desenvolvimento da linguagem, alunos comunicadores alternativos podem ter dificuldades ou não conseguirem fazer a transição, a justificativa pode ser tanto externa (ambiente) que não oferece condições para essa expansão ou interna como os danos neurológicos relacionados as habilidades linguísticas e cognitivas, ou mesmo as alterações

motoras que podem resultar em um esforço muito grande, fazendo com que o aluno elabore sentenças curtas. Esse processo de transição também precisa ser estimulado e o uso adequado da narrativa nas atividades pedagógicas pode colaborar, como a adaptação de eventos em que sejam necessários mencionar outros elementos como, local, personagem ou a ação (VON TETZCHNER, 2003).

Outro conceito importante sobre a narrativa de comunicadores alternativos são as modalidades expressivas, pois se há o conhecimento das habilidades expressivas do aluno, além compreender melhor a forma como conta uma história, se torna um pouco mais fácil realizar as mediações.

Deliberato (2011) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de descrever o uso do sistema de comunicação suplementar e alternativo de um aluno com paralisia cerebral submetido a intervenção. Esse estudo fez parte de uma pesquisa maior a respeito da Análise das habilidades comunicativas de alunos com paralisia cerebral durante o uso de recursos de comunicação suplementares e alternativos. O participante tinha 10 anos de idade e frequentava sala especial para deficientes físicos. As etapas da pesquisa foram: avaliação inicial das habilidades comunicativas da criança e das habilidades nas áreas sensoriais, perceptivos, motores e linguísticos. Para a avaliação, implementação e acompanhamento do sistema de comunicação suplementar e alternativa foram utilizados atendimentos duas vezes por semana, com duração de 60 minutos. Todas as atividades desenvolvidas nos atendimentos foram gravadas e selecionadas as sessões com intervalo maior de 20 dias e com atividades envolvendo o tabuleiro de comunicação, com tempo igual ou superior a 20 minutos. As sessões escolhidas foram transcritas na íntegra e estabelecidas as categorias: habilidades expressivas, expressão oral, expressão não-oralizadas, expressões nas modalidades não –orais combinadas, expressão oral e expressão não oral. Os resultados apontaram que o aluno usou o sistema gráfico na estrutura vertical (56%), associado a modalidade oral (14%) e a modalidade não oral verbal e não verbal (30%). O uso do sistema gráfico, em conjunto com outras modalidades, colaborou na ampliação dos enunciados, na compreensão pelo interlocutor.

Ponsoni (2010) também teve um olhar em seu estudo para as habilidades expressivas, a pesquisadora analisou as contribuições do recurso de comunicação suplementar e alternativa para o relato de histórias de crianças com paralisia cerebral, após um programa de intervenção. Os participantes foram três alunos com diagnóstico médico de paralisia cerebral, com idade entre sete e dez anos, todos matriculados no ensino fundamental, dois em classe especial e um em classe regular. A pesquisa foi desenvolvida entre maio e julho de 2009, os

instrumentos utilizados foram: 11 histórias selecionadas e adaptadas para esse estudo, protocolos de registro de experiência pessoal e do reconto da história e as filmagens. Na pesquisa foi utilizado um delineamento de linha de base do tipo AB, composto por uma linha de base (A) (três sessões) e uma intervenção (B) (cinco sessões) e após teve início a etapa de followup (três sessões). O programa de intervenção foi composto por três atividades em cada sessão: relato da experiência pessoal a partir de modelo, atividade de completar a história após leitura da professora e uma última atividade de reconto de uma história usando o sistema de CSA. Os resultados apontaram um aumento das habilidades de narrar relatos pessoais e histórias infantis, bem como um aumento das habilidades expressivas dos participantes. As maiores dificuldades dos alunos foram nas atividades de sequencializar fatos.

A narrativa pode ter diferentes funções e comunicadores alternativos podem demonstrar dificuldades no domínio dessa forma linguística, na maioria ocasionada pela saída da informação, nesse sentido de acordo com Soto e Starowicz (2016) as pesquisas até o momento sugerem que as abordagens efetivas da intervenção narrativa são diversas e multifatoriais e incluem; o design e a implementação frequente de uma ampla gama de oportunidades e experiências narrativas estruturadas, o treino de parceiros de comunicação para fornecer modelos, e suportes e outros meios de comunicação de feedback.

Waller et al. (2001) desenvolveram um programa de intervenção de narrativas pessoais com uma aluna de 9 anos com diagnóstico de distrofia muscular e usuária de CSA. As etapas do programa foram: relato da história de vida da aluna pela pesquisadora utilizando a CSA; reconto de história com auxílio; produção de história com auxílio; apresentação da história para a turma. O programa teve a duração de quatro semanas e proporcionou um aumento do repertório lexical, da estruturação sintática, histórias mais elaboradas e uma melhor compreensão dos interlocutores.

Muniz (2004) em sua pesquisa analisou o uso de recursos e estratégias de CSA por um aluno de 11 anos de idade e diagnóstico de paralisia cerebral durante as atividades escolares de conto e reconto de histórias, com uso e sem uso de tabuleiro de CSA. Os resultados demonstraram que o uso do tabuleiro facilitou a atividade de reconto e a compreensão da professora a respeito das formas de expressão usadas pelo aluno: expressões verbais, expressões não-verbais.

Em um de seus estudos Soto (1997) analisou a narrativa de crianças usuárias de CSA. A autora encontrou semelhanças com relação a produção de sentenças curtas, pouca coesão e intervenções do parceiro de comunicação. Em 2006 Soto e Hartmann discutiram em seu artigo a narrativa de 4 crianças com limitações físicas e que utilizavam a CSA. Esse estudo foi

parte de uma pesquisa maior (SOTO, 2004), os procedimentos utilizados foram observações em sala de aula nas atividades de descrição de foto, narrativa de uma história contada por um adulto, relato em uma conversa sem instrução, narrativa do final de uma história, a qual foi apresentada o início e narrativa de uma história de um livro de imagens. Os resultados mostraram uma dificuldade maior em narrativas sem apoio, uma necessidade de mediação para organizar a narrativa e narrar os detalhes, o uso de vocabulário restrito com a falta de conjunções, preposições e pronomes, além da importância do apoio de interlocutores na elaboração de histórias mais completas.

Soto, Yu e Henneberry (2007) descreveram uma intervenção com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do discurso narrativo de alunos comunicadores alternativos em conto e reconto de histórias. O participante foi sujeito único de 8 anos de idade, do sexo masculino, estudante de uma escola especial. Os procedimentos adotados foram: avaliação das habilidades narrativas do aluno por meio das seguintes tarefas: contar uma história favorita utilizando 8 cartões; narrativa de fotos; narrativa pessoal de um fato recente; narrativa de uma história de sua imaginação; narrativa de uma história a partir de um livro de imagens. O processo de intervenção teve a duração de seis semanas, com três sessões por semana e três tarefas distintas por sessão. As tarefas foram: 1) conto da história pelo professor e reconto pelo aluno utilizando os elementos da narrativa: personagem, cenário, acontecimentos e final da história; 2) reconto pelo aluno de histórias pessoais; 3) conto pelo aluno de uma história de imaginação. Os resultados mostraram um aumento dos enunciados e uma melhora na compreensão da narrativa e a necessidade de um programa que ensine o aluno a utilizar os elementos da narrativa na elaboração de uma história de uma forma mais eficaz e sem apoio.

Soto, Yu e Kelso, (2008) em seu estudo analisaram a eficácia de uma intervenção na narrativa com uma aluna de 12 anos com o diagnóstico de paralisia cerebral e usuária de um sistema de comunicação suplementar e alternativa. O processo de intervenção foi do tipo AB, três sessões por semana e com atividades diferenciadas em cada sessão. Na linha de base a professora contava uma história e solicitava que a aluna recontasse (sem apoio) e também foi solicitado um relato de sua experiência pessoal, no total foram três histórias e três relatos pessoais. O programa de intervenção era dividido em três atividades que desenvolvia a narrativa. Na primeira: a professora contava a história e aluna recontava com apoio de perguntas pela professora que ajudasse no momento do reconto; na segunda atividade eram fornecidas figuras e a aluna tinha que contar uma história. Na terceira atividade a aluna tinha que contar uma narrativa pessoal que fazia parte da sua rotina. O programa favoreceu o

desenvolvimento da narrativa da aluna e também um aumento do repertório lexical e da estruturação sintática.

Diante dos estudos descritos, para que os alunos comunicadores alternativos consigam ampliar seus enunciados e utilizar diferentes habilidades expressivas, torna-se importante o planejamento de atividades que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento do discurso narrativo e mediação adequada para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

Silva (2009) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as estratégias de mediação em atividades de reconto de histórias infantis. Os participantes foram quatro alunos do sexo masculino e com a faixa etária de idade entre 8 e 15 anos, com o diagnóstico de paralisia cerebral e severos distúrbios na comunicação oral e escrita. Um dos participantes estava em processo de implementação dos recursos de CSA, os demais já utilizavam suas pastas de comunicação em diferentes contextos. Os quatro alunos apresentavam habilidades motoras para manusear os cartões do PCS, conseguiam indicar, arrastar, pegar e fixar cartões no livro adaptado. Também participaram da pesquisa três fonoaudiólogas com experiência na CSA. Os procedimentos utilizados foram: cada aluno recontava uma história para sua respectiva mediadora. As sessões foram filmadas e transcritas utilizando as normas de Marcuschi (1986) para posterior análise das diversas estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras e que favoreceram a atividade de reconto de histórias. As estratégias analisadas foram: leitura da história; apresentação das figuras do PCS correspondente as sentenças da história a ser recontada; identificação dos personagens; perguntas sobre a história; identificação das palavras para dar continuidade a história; Aumento da sentença com outros cartões; indicar a localização no livro onde as sentenças serão fixadas; avaliar as ações realizadas pelo aluno; leitura da história recontada. A diversidade de estratégias de mediação demonstrou a preocupação com o desenvolvimento linguístico dos alunos e também resultou na participação efetiva dos alunos nas atividades de reconto devido aos recursos disponíveis e as mediações realizadas. Essas estratégias de mediação poderão ser utilizadas em outras situações de ensino e com diferentes mediadores. A autora ressaltou que não há uma ordem das estratégias utilizadas, elas poderão ser utilizadas de acordo com a definição e análise do mediador, bem como a necessidade do aluno.

O aluno comunicador alternativo pode chegar na escola sem os pré-requisitos em termos do desenvolvimento da linguagem para aprender a leitura e a escrita, assim se faz necessário o professor ter conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem dos seus alunos e especificamente dos alunos comunicadores alternativos.

Preocupados com as questões relacionadas a aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança e jovem com deficiência e que usa a comunicação suplementar e alternativa há uma pesquisa transcultural em andamento com diferentes provas, com o objetivo de traçar o perfil dos enunciados comunicativo de crianças e jovens com idades entre 5 e 15 anos usuários de sistemas gráficos e assim contribuir de forma efetiva no processo de desenvolvimento da linguagem de usuários de CSA.

Esses estudos podem possibilitar além de traçar o perfil comunicativo dessa população, poderá também auxiliar na elaboração e implementação de intervenções efetivas e colaborar com profissionais na tomada de decisão sobre qual intervenção seria a mais apropriada (ALMEIDA, 2015; TETZCHENER; NUNES, 2015).

1.4 Pesquisa transcultural em comunicação suplementar e alternativa: descrição e pesquisas

Compreender o desenvolvimento da linguagem de alunos comunicadores alternativos é algo muito importante para pesquisadores da área (DELIBERATO; TEZCHENER, 2015). A literatura tem apontado a ausência de estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças usuárias de sistemas gráficos como forma principal de comunicação (TETZCHNER; NUNES, 2015).

Esses estudos podem possibilitar além de traçar o perfil comunicativo dessa população, também auxiliar na elaboração e implementação de intervenções efetivas e colaborar com profissionais na tomada de decisão sobre qual intervenção seria a mais apropriada (ALMEIDA, 2015; TETZCHENER; NUNES, 2015).

No ano de 2005 teve início uma pesquisa transcultural; *Becoming aided communicators: Aided language skills in children aged 5–15 years – a multi-site and cross-cultural investigation* (BAC) (TETZCHENER, 2018), com o objetivo principal de traçar o perfil dos enunciados comunicativo de crianças e jovens com idades entre 5 e 15 anos usuários de sistemas gráficos e assim contribuir de forma efetiva no processo de desenvolvimento da linguagem de usuários de CSA

Participam deste estudo, pesquisadores de 16 países sob a coordenação geral do professor Dr. Stephen von Tetzchener, da Universidade de Oslo, na Noruega. No Brasil a coordenadora é a professora Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, com a participação de três Universidades e das pesquisadoras Dra. Maria Amélia Almeida (UfSCar), Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ) e Dra. Débora Deliberato (UNESP).

A pesquisa foi organizada em três momentos de coleta de dados após a adequação dos instrumentos elaborados e adaptados para os países envolvidos, respeitando a especificidade da língua de cada país: a) caracterização dos participantes por meio de diferentes instrumentos de avaliação: (Gross Motor Function Classification System (GMFCS) (PALISANO et al., 1997), The Manual Ability Classification System (MACS) (ELIASSON et al., 2006), Communication Functioning Classification System (CFCS) (HIDECKER et al., 2011), The Viking Speech Scale (PENNINGTON et al., 2010), b) entrevistas, checklist e escalas de avaliações realizadas com as famílias, professores e profissionais dos participantes; c) seis provas de compreensão ou tarefas de compreensão e seis provas ou tarefas de produção e a tarefa de conversão.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram:

1) Alunos com deficiência e usuários de sistemas de CSA: a) idade entre 5 anos e 15 anos no início da pesquisa; b) deficiência ter sido causada anterior aos 18 meses; c) audição normal e visão normal (mesmo com auxílio de óculos); d) compreensão de fala adequada segundo relato de seus professores; e) ausência ou comprometimento de fala; f) comunicação melhor utilizando a CSA, do que apenas a fala (de acordo com o seus professores); g) CSA como principal forma de comunicação; h) uso da CSA por mais de 12 meses; i) ausência de comprometimento cognitivo na visão dos professores; j) inclusão de alunos que utilizam a escrita ortográfica como principal forma de comunicação.

2) Alunos do grupo de comparação foram: alunos brasileiros naturalmente falantes da língua nativa com a mesma idade dos alunos com deficiência sem qualquer diagnóstico ou problema de aprendizagem de acordo com o relato de seus professores. O aluno do grupo de comparação poderia ser da mesma classe, do mesmo gênero, e com a data de nascimento o mais próximo possível do aluno com deficiência, quando na escola regular. Quando o aluno com deficiência frequentava escola especial, o aluno do grupo de comparação poderia ser da escola mais próxima ou de outra sala de aula da mesma escola.

3) Parceiros de comunicação (os interlocutores): todos os interlocutores selecionados deveriam ser falantes da língua natural de origem e ter familiaridade com o aluno que era usuário dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação.

As provas de compreensão tinham o objetivo verificar como os participantes interpretavam mensagens utilizando o seu sistema de comunicação em recursos de baixa ou alta tecnologia (WALTER; TETZCHNER; NUNES, 2015).

O objetivo das diferentes provas de produção foi demonstrar a elaboração de informações pela criança por meio da comunicação alternativa da criança (TETZCHNER;

NUNES, 2015). Foram realizadas oito provas de produção e seis delas realizadas com parceiros de comunicação: mãe, profissional e colega. Dentre as provas de produção está a tarefa 4 de descrição de vídeo a qual foi a selecionada para esse estudo.

A prova de produção da pesquisa Transcultural de descrição de vídeo envolveu a narrativa e outras habilidades importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, como a atenção, memória e a linguagem. O aluno participante deveria descrever um evento que ele tinha visto em um vídeo e o parceiro de comunicação tinha que tentar recontar o conteúdo do vídeo a partir das informações dadas. Foram utilizados um treino e cinco vídeos para cada interlocutor (família/profissional/amigo), totalizando três treinos e quinze cenas.

Nos doze anos deste estudo houve a participação de 96 crianças e jovens com deficiência entre os 16 países envolvidos. Foram publicados artigos em periódicos nacionais e internacionais, capítulos de livros, bem como teses e dissertações com a descrição e análise dos resultados com a narrativa e também em específico com a descrição de vídeos, como descreverão os parágrafos a seguir.

Delgado (2010) em sua dissertação de mestrado analisou o perfil dos enunciados produzidos por um aluno de 12 anos de idade com o diagnóstico de paralisia cerebral e os processos de interação da criança e os diferentes parceiros de comunicação. Foram realizadas todas as tarefas de compreensão e produção. Na tarefa de descrição de eventos em vídeo, a pesquisadora apresentou o desempenho da participante com relação ao: tipo de vídeo; duração do vídeo e da realização da tarefa; o desempenho do parceiro; a seleção das figuras (forma e quantidade); o comportamento da participante na realização da tarefa; as diferenças entre a mensagem do vídeo, a mensagem expressa pela aluna e a mensagem compreendida pelos diferentes parceiros de comunicação. Os resultados mostraram alterações na linguagem, o uso de símbolo único para representar um evento, situação ou contexto. A análise demonstrou também que a aluna apresentou dificuldades com todos os parceiros de comunicação, com alguns deles conseguiu descrever elementos das cenas, embora não relacionados ao conteúdo principal, o conhecimento da professora sobre o sistema de comunicação e as estratégias para compreender a mensagem resultou em um desempenho melhor da aluna. O desempenho dos parceiros dependeu da qualidade das informações dadas, por isso, houve uma variedade, em alguns o parceiro (professora) fazia associações com a resposta da aluna para tentar chegar a mensagem, em outras a falta de um parceiro que a compreendesse resultou em comportamentos de frustração e recusa da interação entre comunicador alternativo e parceiro de comunicação.

Moreschi (2015) utilizando as etapas do projeto transcultural, caracterizou o perfil comunicativo de uma criança não verbal, com paralisia cerebral, gênero feminino e com 6 anos, usuária de CSA. Frequenta classe regular do ensino infantil, tem atendimento nas áreas de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Psicopedagogia. Sua comunicação é por meio de gestos, álbum de figuras comunicativas (figuras do PCS) e algumas vocalizações. Na análise da tarefa de descrição de vídeos a pesquisadora utilizou os critérios estabelecidos pelo Projeto Transcultural: ideia central (toda situação ou evento), elementos centrais (pessoas, objetos e eventos que são destacados na ideia central da cena), elementos periféricos (pessoas, objetos e eventos que não são destacados na ideia central da cena), detalhes (atributos corretos, porém de pouca importância na ideia central da cena), elemento errado (item não relacionado), novo elemento (novo elemento mencionado pela criança e não presente na cena). O tempo total de duração da tarefa foi de quarenta e nove minutos e cinquenta e três segundos, destacou um tempo bem menor para realização da tarefa com o colega em relação aos demais parceiros de comunicação (nove minutos e cinquenta e cinco segundos), uma dificuldade da participante foi transmitir a ideia central, pelo fato de envolver a interação entre a aluna e o parceiro ao elencar os elementos centrais e esperar que seus parceiros construíssem as frases e assim recontassem as cenas. Alguns vídeos apresentaram cenas absurdas aumentando a dificuldade em transmitir a mensagem e na compreensão do interlocutor que não acreditava em um possível vídeo desse tipo, considerando como um erro da aluna na interpretação da cena.

Outras pesquisas também utilizaram as provas do projeto transcultural e analisaram aspectos importantes da narrativa como os estudos de Murray, Bell e Goldbart (2016), Massaro et al. (2016) e de Stadskleiv (2014).

Massaro et al. (2016) analisaram as estratégias utilizadas por comunicadores alternativos e um grupo de falantes nativos para instruir diferentes parceiros na construção de modelos físicos. Participaram do estudo um total de 18 crianças e jovens usuários de um sistema de CSA brasileiros e noruegueses e 18 falantes naturais brasileiros e noruegueses com idades entre 5 e 15 anos. Os participantes deveriam dar instruções para seus parceiros construir modelos concretos: carregamento do caminhão, vestir uma boneca, fazer uma série de formas geométricas, construção de uma torre de lego e estabelecer uma série de dominó, essa tarefa era a de produção 6 da pesquisa transcultural. O estudo analisou o tempo de execução das tarefas, a quantidade de vocabulário utilizado e o turno de enunciado que a criança forneceu. Os resultados mostraram que ambos os grupos utilizaram a linguagem para instruir seus parceiros, as diferenças estavam na quantidade de vocabulário e o turno de enunciado. O grupo de comunicadores alternativos utilizou na maioria das tarefas um

símbolo apenas ou poucas palavras por enunciado, necessitando de uma quantidade maior de turno para dar todas as instruções. O artigo também ressaltou que embora usuários de CSA possam participar, opinar, instruir e interagir com diferentes parceiros, assim como os estudos anteriores (DELGADO, 2010; MORESCHI, 2015), o sucesso do discurso pode estar relacionado as intervenções dos parceiros de comunicação.

O aluno comunicador alternativo para conseguir participar das atividades pedagógicas e aqui destaca-se aquelas que envolve a narrativa, pode precisar da participação de interlocutores promovam oportunidades para o desenvolvimento do discurso e na maioria das vezes da mediação para se inserir ou se manter nas atividades discursivas.

Murray, Bell e Goldbart (2016) discutiram sobre as habilidades e conhecimentos necessários por comunicadores alternativos para se comunicar durante o processo de interação e a representação da linguagem. As autoras analisaram a partir da descrição de imagens por comunicadores alternativos para parceiros de comunicação, tratava-se da tarefa de produção 3 da pesquisa transcultural. Durante a interação as crianças utilizaram suas habilidades cognitivas, físicas e sensoriais, na cognitiva envolveu o planejar e executar uma ação em relação as demandas do sistema gráfico de comunicação e ao mesmo tempo gerenciar as demandas da produção da conversa ou de uma interação específica. As funções executivas permitiram planejar, sequenciar, iniciar e manter o comportamento em direção ao objetivo, incorporando, feedback e ajustes se necessário. Os aspectos da função executiva envolvidos na transmissão da mensagem com o uso da representação gráfica foi o controle da atenção e a memória, acompanhada da sequência da mensagem obtida pela seleção dos elementos e a ordem dos elementos. Para concluir a mensagem foi necessário um equilíbrio, com uso das funções executivas com flexibilidade e sinergia para obter a mensagem por meios das técnicas de símbolos gráficos.

Esses aspectos da função executiva são importantes para atividades envolvendo a narrativa, como na tarefa de descrição de vídeo em que o participante precisou ter atenção a todos os detalhes e, após recorrer a sua memória para lembrar o conteúdo do vídeo e transmiti-lo a seu parceiro de comunicação. O aluno precisou memorizar a ordem dos fatos, escolher a forma de transmitir ao parceiro (modalidades expressivas) a seleção dos elementos, interagir com o parceiro trocando informações, seja respondendo os questionamentos ou acrescentando elementos para assim possibilitar a compreensão total do vídeo pelo interlocutor.

Na representação da linguagem o emissor e receptor precisam ter um conhecimento compartilhado, um significado conhecido por ambos e relacionado ao contexto. Uma

representação é dividida em partes: conteúdo, forma e o uso. Para transmitir uma instrução o comunicador alternativo perpassa por diferentes ações da função executiva e pelo processo de interação que envolve o tipo de relação com o parceiro de comunicação, e o contexto do uso da comunicação auxiliada (MURRAY; BELL; GOLDBART, 2016).

Stadskleiv et al. (2014) investigaram o desempenho de crianças com distúrbios de fala e crianças falantes naturais em tarefas semelhantes a atividades de rotina e da sala de aula. Os participantes deveriam instruir um parceiro para executar duas tarefas: a primeira é a construção de torres de blocos, na segunda tinham que descrever sem nomear objetos para o parceiro identificar, essa é a tarefa 6 da pesquisa transcultural. As tarefas envolviam uma série de ações: planejamento, execução, monitoramento da tarefa, verificação de acertos e erros do parceiro. Os resultados apontaram que em ambos os grupos a maioria dos participantes conseguiram planejar, executar e dar instruções ao parceiro, as diferenças estavam no tempo de execução, nos suportes de comunicação em termos de vocabulário e no tipo de relação entre o participante e o parceiro.

Smith et al. (2018) analisaram as narrativas de vídeo de 15 participantes comunicadores alternativos e 15 alunos falantes naturais de um grupo de comparação com três diferentes parceiros de comunicação (mãe, profissional e colega). Foram selecionados três vídeos e para análise foi utilizado o Esquema de Pontuação Narrativa (NAR) (HEILMAN, MILLER; NOCKERTS; DUNAWAY, 2010), o Perfil de Avaliação Narrativa (NAP) (BLISS; MCCABE; MIRANDA, 1998) e o NSS (HEILMAN et al., 2010) que é uma ferramenta desenvolvida para avaliar narrativas baseadas em relatos de histórias. Cada narrativa de vídeo foi analisada segundo a sua complexidade. Apesar das variações individuais foram identificados no grupo de comparação entre quatro e seis elementos centrais presentes em 70% das narrativas. No grupo de comunicadores alternativo os elementos também apareceram, porém com menos detalhes, sendo que os elementos que mais apareciam eram os personagens e o resultado. Houve diferença no desempenho dos alunos entre uma tarefa e outra. Todos os 15 comunicadores alternativo mantiveram o tema em pelo menos duas narrativas e 10 conseguiram manter em todas as três, em 9 acrescentaram informações irrelevantes, muitas vezes resultado do diálogo com o parceiro de comunicação. Nenhum comunicador alternativo construiu a narrativa sozinho, muitas vezes a elaboração dependia do parceiro que adicionava eventos, descrições, cenários, embora as narrativas dos alunos comunicadores alternativos fossem mais curtas, menos elaborados e completos em relação ao grupo de comparação, elas mantinham as características do vídeo, recontar a história exigiu dos alunos armazenar eventos na memória, organiza-los em uma sequência temporal,

expressar-se usando uma linguagem que transmite as relações entre eventos e personagens. As limitações desse estudo estão relacionadas ao uso das ferramentas de análise que foram elaboradas para narrativas orais, nenhuma medida de confiabilidade da transcrição foi aplicada, além dos dados emergirem de diferentes países. Outra questão foi a diversidade de recursos de comunicação como a escrita, os símbolos gráficos, os sistemas de baixa ou alta tecnologia. A pesquisa mostrou os acertos e dificuldades de comunicadores alternativos na construção de narrativa, o papel importante do parceiro de comunicação na interação e na construção das histórias mais completas, acrescentando detalhes ou descrições. O estudo apontou a necessidade de pesquisas compreenderem melhor as habilidades de discurso narrativo para outros parceiros e contexto.

Murray et al., (2018) discutiram com 81 alunos comunicadores alternativos e 56 pares descreveram a narrativa de vídeo e de uma imagem para um parceiro que não tinha o conhecimento prévio do conteúdo. Foram no total 11 imagens sendo 3 treinos e 18 vídeos com três de treino, as imagens incluía um personagem e uma ação ou local, algumas imagens eram improváveis e exigia do aluno uma interpretação, os vídeos incluíam eventos de rotina, cenas absurdas, com diferenças na duração. O grupo de alunos comunicadores alternativos precisou de um tempo maior para realizar a tarefa e também incluiu menos elementos nas descrições. As análises mostraram semelhanças e diferenças entre os grupos na quantidade de informações fornecidas, nos elementos expressos e nas ideias principais em ambas as tarefas, as semelhanças foram nos elementos das mensagens absurdas. Os alunos usuários de sistema de CSA conseguiram concluir a tarefa como os alunos naturalmente falantes, com diferenças nas descrições menos específicas e elaboradas mostrando a necessidade de intervenções na qualidade expansão do discurso, bem como no papel dos interlocutores. Os estudos descritos possibilitam uma relação com as atividades pedagógicas na escola, especificamente com o desenvolvimento da linguagem, as quais precisam ser estimuladas, por meio de suportes adequados. Nessa perspectiva torna-se importante compreender as narrativas dos alunos comunicadores alternativos refletindo sobre as adequações realizadas, as habilidades do aluno, as oportunidades oferecidas de narrar vídeos, histórias e as suas próprias experiências e os interlocutores.

Com o propósito de entender o aluno comunicador alternativo em relação a produção de narrativa e explorar uma das tarefas realizadas na pesquisa internacional, que o objetivo deste estudo foi: Analisar as narrativas de alunos com paralisia cerebral usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação com diferentes interlocutores.

2 MATERIAL E MÉTODO

Conforme mencionado na apresentação, a presente pesquisa faz parte de uma investigação transcultural a respeito do desenvolvimento da linguagem e comunicação assistida de crianças e jovens.

Com o foco na narrativa, foram selecionadas as provas de produção 4 de descrição de vídeos, ressalta-se que a coleta dos dados foi realizada anterior a esse estudo (2011-2014), a pesquisadora realizou a análise das tarefas tratando-se portanto de uma pesquisa documental.

2.1 Procedimentos de realização das tarefas na pesquisa transcultural

A tarefa de produção 4 foi apresentada utilizando o programa Windows Media Player de um computador. O participante tinha que descrever a cena que assistiu no vídeo e o parceiro de comunicação a partir das informações dadas recontar o conteúdo do vídeo. O parceiro de comunicação aguardava fora da sala, enquanto o aluno poderia assistir ao vídeo até cinco vezes antes do parceiro entrar. Para cada parceiro teve um vídeo de treinamento.

A tarefa era finalizada quando o aluno mostrava que acabaram as informações, se o aluno ou parceiro ficavam cansados, ou se o tempo de cada tarefa atingisse quinze minutos (em algumas tarefas esse tempo foi ultrapassado devido a interação e o parceiro estar próximo de descrever o evento).

A seguir o comando utilizado no treino:

Vídeo treino:

Agora você irá assistir alguns vídeos. Eles são muito curtos e mostram alguma coisa acontecendo. Você verá cada vídeo duas ou mais vezes, mas aos seus pais/professor/amigo não será permitido ver o vídeo. Ao invés disso, você contará aos seus pais/professor/amigo o que aconteceu no vídeo. Alguns dos vídeos mostram coisas estranhas ou divertidas acontecendo! Vamos ver o primeiro vídeo. (VON TETZCHNER, 2018)

Quando o aluno estava satisfeito ou tivesse visto o vídeo 5 vezes, o parceiro entrava para a sala e o pesquisador orientava:

Agora a criança viu o vídeo e vai contar a você o que aconteceu. Você deve esperar que ele/ela conte a você, mas se você não está certo sobre algo, você deve perguntar a ele/ela. (TETZCHNER, 2018)

Quando a criança não começava a contar o sobre o vídeo, era solicitado novamente à ela que contasse o que tinha acontecido. Quando a criança concluía, o parceiro contava o que tinha entendido, nesse momento poderia tirar suas dúvidas fazendo perguntas e quando ele finalizava o vídeo era visto novamente com o parceiro para discutir o que aconteceu. No treino o pesquisador orientava o aluno nas informações, nas cinco tarefas posteriores, o pesquisador não poderia interferir.

2.2 Procedimento de organização do material

No procedimento de organização do material para análise foram cumpridas as seguintes etapas:

1. Os vídeos foram assistidos e transcritos na íntegra totalizando 128 narrativas;
2. Foram identificados os diálogos entre aluno e parceiro de comunicação, aluno e pesquisador, aluno, parceiro de comunicação e pesquisador, retirando as interrupções fora do contexto dos vídeos, como alguém que chegou na residência, o celular que tocou, o cachorro que entra na sala;
3. As transcrições foram reorganizadas utilizando a proposta de Von Tetzchner e Basil (2011). Nessa proposta foram identificadas as modalidades expressivas do comunicador alternativo, conforme a legenda a seguir:

Gestos: LETRA MAIÚSCULA

Símbolo gráfico: *LETRA MAIÚSCULA E EM ITÁLICO*

Símbolo concreto: LETRA MAIÚSCULA*

Palavras e frases escrita: letra minúscula

Palavras soletrando as letras: p-a-l-a-v-r-a-s

Alfabeto manual: A-L-F-A-B-E-T-O

Enunciado naturalmente falado: *letra minúscula e em itálico*

Significado de expressões e gestos: “aspas” (explicação)

Formas expressivas simultâneas: { }

No exemplo, a seguir, é possível visualizar um trecho de uma transcrição utilizando a proposta de Von Tetzchner e Basil (2011):

Exemplo de transcrição:

Descrição da tarefa: A aluna 1 (A1) está contando para a sua mãe a cena de um pequeno vídeo que ela assistiu. A cena é de uma garota comendo um bolo e um garoto vem e rouba o bolo e ela fica brava.

A1: aluna 1

M: mãe

A1: *MULHER*

M: *uma mulher*

A1: *CADEIRA**

M: *está sentada.*

A1: “COMER” (representação com a mão abrindo e fechando perto da boca)

M: *comendo*

A1: *SIM* (assentindo com a cabeça)

A1: *MENINO*

M: *comendo com o irmão, filho.*

A1: “ohoh NÃO” (movimenta a cabeça de um lado para o outro) *MULHER*

M: *mulher está sentada*

A1: “COMER” (representação com a mão abrindo e fechando perto da boca)

M: *comendo*

A1: *MENINO*, “ANDAR” (gesto de andar com os dedos)

A1: “COMER” (representação com a mão abrindo e fechando perto da boca),

*CADEIRA**

M: *ela está comendo?*

A1: *MENINO*

M: *e o irmão? É irmão ou filho?*

A1: “aaaa” (gesto de bater uma palma na outra e separar rapidamente)

M: *tanto faz, está no computador.*

A1: “NÃO” (movimenta a cabeça para o lado) “ANDAR” (representação de andar com os dedos), “COMER” (representação com a mão abrindo e fechando perto da boca), “PEGAR” (representação pegar um objeto e deslocá-lo), *IR EMBORA* (uma mão abrindo e fechando rapidamente) .

M: *a mulher está comendo aí vem um moço cata a comida dela e sai correndo.*

4 Dentre todos os oito participantes da Pesquisa Transcultural de um dos grupos do Brasil, foram selecionados aqueles que realizaram pelo menos uma prova com cada parceiro de comunicação (mãe, profissional, colega), totalizando cinco participantes.

2.3 Participantes

A caracterização dos alunos participantes foi obtida por meio das informações dos prontuários de uma Unidade Auxiliar de atendimento de uma Universidade pública, os quais os alunos eram assistidos no período inicial de coleta, dos registros escolares, de testes padronizados utilizados no estudo maior de avaliação motora, da linguagem e da

comunicação, bem como, de registros de observações dos alunos em atendimento e/ou no ambiente escolar.

Os alunos comunicadores alternativos selecionados eram três do gênero feminino e dois do gênero masculino e as idades no início da coleta variaram entre nove e quatorze anos e todos com o diagnóstico de Paralisia Cerebral, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro1: caracterização dos alunos participantes da pesquisa

alunos	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade	Modo de comunicação	Acesso ao recurso de comunicação
A1	14a10m	F	Paralisia Cerebral	6ª série -	Gesto, vocalização e sistema gráfico	Apontamento direto
A2	9a	M	Paralisia Cerebral	3ª série -	Vocalização, sistema gráfico e fala	Apontamento direto, olhar direto
A3	14a1m	M	Paralisia Cerebral	6ª série -	Vocalização e sistema gráfico e fala	Apontamento direto
A4	10a11m	F	Paralisia Cerebral	Classe especial	Sistema gráfico	Apontamento direto
A5	12m6m	F	Paralisia Cerebral	Classe especial	Sistema gráfico	Apontamento do interlocutor

Fonte: Pesquisa transcultural

Conforme descreve o Quadro 1 há uma variedade entre os participantes com relação a escolaridade, com três alunos que frequentavam uma sala regular de ensino e duas alunas em classe especial e com relação ao modo de comunicação em que três alunos utilizam mais de uma forma para se comunicar e duas alunas utilizam somente o sistema gráfico, para acessar o recurso também uma diferença entre os participantes três deles utilizam o apontamento direto, um deles utiliza o apontamento e o olhar e uma aluna necessita de ajuda do parceiro de comunicação no manuseio da pasta.

Com a finalidade de obter mais informações sobre cada aluno o estudo maior utilizou instrumentos padronizados e alguns deles foram considerados nesse estudo para a caracterização dos participantes. Para identificar o nível da função motora foram utilizadas as escalas Gross Motor Function Measure Classification System (GMFCS) que classifica o nível da função motora grossa (PALISANO et al.,1997), o Manual Ability Classification System for Children With Cerebral Palsy (MACS) que avalia a habilidade manual (ELIASSON et al., 2006), o Sistema de Classificação de funcionalidade de Comunicação (CFCS) que avalia a função comunicativa cotidiana (HIDECKER et al., 2011), a escala Viking Speech (VSC), que classifica a produção de fala infantil (Pennington et al., 2011), o Teste de Vocabulário em

Imagens Peabody (TVIP), de Dunn e Dunn (1981). Os participantes também foram avaliados do ponto de vista dos testes: Raven e o de percepção visomotora.

O GMFCS e o MACS utilizam cinco níveis de avaliação que descrevem em ordem decrescente o nível de independência e funcionalidade da criança. O GMFS classifica de acordo com a idade da criança, o nível I indica que ela se locomove sem restrições; no nível II, apresenta limitação na marcha em ambiente externo; no nível III são aquelas que necessitam de apoio na locomoção; no nível IV é atribuído aquelas que necessitam de equipamentos de tecnologia para locomoção e o nível V é criança com grave restrição na movimentação mesmo com o uso de tecnologias mais avançadas (PALISANO et al., 1997).

No MACS as crianças são classificadas da seguinte forma: nível I - são capazes de manipular objetos facilmente; nível II - são aquelas que manipulam objetos com menor qualidade; nível III - são as crianças que manipulam objetos com dificuldade necessitando de ajuda ou adaptação da atividade; nível IV - são crianças que executam atividades manuais com êxito limitado, necessitando de supervisão contínua; e nível V - enquadram-se as crianças severamente comprometidas nas habilidades manuais, necessitando de assistência total (ELIASSON et al., 2006).

O Communication Functioning Classification System (CFCS) (HIDECKER et al., 2011) é um instrumento que classifica o desempenho da comunicação diária, é uma medida também mensurada por níveis, sendo o nível I indicando o melhor funcionamento e o nível V a comunicação afetada mais severamente. No nível I a criança pode se comunicar de forma eficiente e sem velocidade reduzida com parceiros conhecidos e desconhecidos, enquanto no nível V a criança tem dificuldades de ser compreendida por parceiros familiares. A escala Viking Speech (VSC) classifica a produção de fala de crianças acima de 4 anos classificando entre quatro níveis, no nível I a fala não é afetada pelo comprometimento motor, no nível II a fala é imprecisa, porém compreensível por interlocutores não habituais, no nível III a fala não é compreendida por interlocutores não habituais e fora do contexto, no nível IV é uma fala não compreensível (PENNINGTON; MJOEN; ANDRADA; MURRAY, 2011).

O Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (TVIP), é um dos testes mais usados na área de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), para verificar o desempenho semântico. Fornece uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo-auditivo, em uma ampla variedade de áreas, mas não faz especificamente a identificação do vocabulário utilizado na rotina diária da criança ou jovem. Utilizado para crianças e jovens na faixa etária de dois anos e seis meses até 18 anos de idade. O instrumento apresenta 125 itens com grau crescente de dificuldade. O examinador diz um vocábulo e solicita oralmente ao

sujeito que aponte a figura adequada. As áreas incluem: pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, ferramentas, instrumentos e termos matemáticos.

O Quadro 2 a seguir apresenta os resultados da avaliação dos alunos comunicadores alternativos em cada um dos instrumentos.

Quadro 2: Resultados da avaliação dos alunos em cada um dos instrumentos

ALUNOS	GMFCS	MACS	CFCS	VSC	TVIP		Viso motor	
					Pontuação	Idade equivalente	Descrição verbal	Idade equivalente
A1	I	II	IV	IV	Baixa inferior	6 anos	Muito baixo	6a6m
A2	V	IV	III	III	Alta inferior	12 anos e 3 meses	Média	8a
A3	I	I	III	IV	Baixa inferior	8 anos e 6 meses	Média baixa	<11a
A4	II	I	IV	IV	Baixa inferior	7 anos	Muito baixo	6a6m
A5	V	V	IV	IV	Baixa inferior	7 anos e 2 meses	Muito baixo	7a6m

Fonte: Pesquisa Transcultural

A partir do Quadro 2, pode-se observar uma variedade entre os alunos com relação a motricidade global, habilidade manual, na linguagem e na comunicação. Há dois alunos com A2 e A5 com prejuízos severos na motricidade global, na habilidade manual A2 e A5 são os participantes com maior comprometimento, A5 necessita de ajuda total para desempenhar uma tarefa e A2 precisa de supervisão por apresentar habilidade manual limitada. Com relação a comunicação, três alunos (A1, A4 e A5) consegue transmitir a mensagem para interlocutores familiares, mas não é eficaz na maioria dos diálogos com parceiros desconhecidos, os participantes A2 e A3 conseguem uma comunicação efetiva, com um ritmo lento, em alguns momentos tornando a interação mais difícil, mas com um determinado tempo conseguem se fazer compreender e compor novas mensagens. Na avaliação da produção de fala quatro alunos (A1, A3, A4 e A5) tem uma fala não compreensível e A2 apresenta uma fala que é compreendida por parceiros de comunicação habituais. Nos testes de vocabulário (TVIP) e no viso motor o aluno A2 apresentou um melhor desempenho, os demais participantes tiveram uma pontuação de média baixa a baixa inferior.

No item a seguir serão apresentadas as descrições dos cinco participantes selecionados para esse estudo.

2.3.1. Participante 1 (A1)

A participante (A1) é uma aluna do gênero feminino, com 14 anos e 10 meses de idade no início da coleta de dados, com diagnóstico médico de paralisia cerebral. Segundo informações no prontuário a participante fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional. Frequentava a 6ª série (7º ano) do ensino fundamental em uma escola regular. Fazia uso de óculos e não apresentava alterações auditivas e/ou cognitivas. A participante possuía compreensão de ordens simples e complexas da linguagem oral. Suas habilidades de expressão eram: verbal com ajuda e não vocal (pasta de comunicação com figuras do PCS), não verbal e vocal (vocalizações, gargalhadas, grito), não verbal e não vocal (gestos, expressões faciais).

A aluna utilizava uma pasta de comunicação suplementar e alternativa para se comunicar, essa pasta tinha o formato de um “caderno”, as figuras estavam organizadas em folhas de sulfite plastificadas, classificadas de acordo com a proposta do Picture Communication Symbols (PCS). A pasta estava organizada com 303 figuras, distribuídas em pessoas (31), palavras sociais (11), substantivos (109), verbos (85), adjetivos/adverbios (27), miscelânea (14), letras (26), em cada página da pasta tinha entre 10 e 12 figuras.

A aluna conseguia manusear as folhas da sua pasta e selecionar as figuras sem a necessidade de apoio, as escolhas da figura eram feitas especialmente com a mão esquerda e com o olhar, reconhecia as letras do seu nome, mas não identificava palavras ou frases escritas.

As figuras 5 e 6 mostram a pasta de comunicação da aluna (A1):



Figura 5: Primeira página da pasta (A1)



Figura 6: Miscelânea e pessoas (A1)

2.3.2 Participante 2 (A2)

O participante 2 (A2) é um aluno do gênero masculino, com idade de 9 anos no início da coleta de dados, com diagnóstico de paralisia cerebral e um comprometimento maior de membros inferiores, cadeirante. Segundo informações no prontuário o participante fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Frequentava a 3ª série (4º ano) do ensino fundamental em uma escola regular. Fazia uso de óculos e não apresentava alterações auditivas e/ou cognitivas. Suas habilidades de expressão eram: verbal sem ajuda e vocal (fala) para algumas palavras, na maioria composta por uma sílaba, como “não”, “sim”, verbal com ajuda e não vocal (pasta de comunicação com figuras do PCS, letras e números), não verbal e vocal (gargalhadas e vocalizações), não verbal e não vocal (gestos, expressões faciais, indicação).

O aluno utilizava uma pasta de comunicação suplementar e alternativa para ampliar a sua comunicação, essa pasta tinha o formato de um “caderno espiral as figuras estavam organizadas em folhas de sulfite fixadas em uma folha de papel cartão preta, plastificadas, classificadas de acordo com a proposta do Picture Communication Symbols (PCS). A pasta estava organizada com 335 palavras e/ou símbolos simples e 34 sentenças, com em média de 13 a 20 figuras por página, de acordo com as necessidades do aluno. As figuras foram distribuídas nas categorias de palavras sociais (12), substantivos (246), adjetivos/advérbios (4), números (11), miscelânea (16).

Ele tinha autonomia para manusear a sua pasta e em alguns momentos solicitava ajuda do interlocutor dizendo: “vai para fruta” (o interlocutor deveria folhear a pasta até a página de frutas). O participante A2 estava aprendendo a ler, realizava a leitura de algumas palavras e utilizava o PCS juntamente com palavras impressas. As figuras 7 e 8 mostram a pasta de comunicação do aluno (A2):



Figura 7: Substantivos (A2)

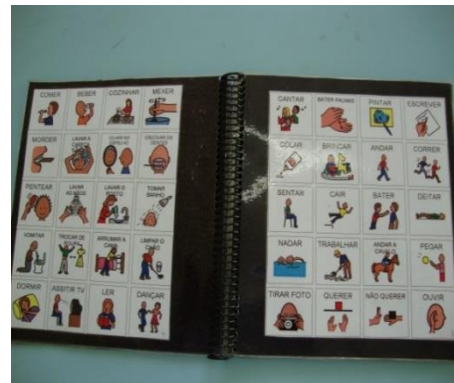


Figura 8: Verbos (A2)

2.3.3 Participante 3 (A3)

O participante 3 (A3) é um aluno do gênero masculino, com idade de 14 anos e 1 mês no início da coleta de dados, com diagnóstico de paralisia cerebral, com um comprometimento maior de membros inferiores, cadeirante. Segundo informações no prontuário a participante fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional. Frequentava a 6ª série (7º ano) do ensino fundamental em uma escola regular. Suas habilidades de expressão eram: verbal sem ajuda e vocal (fala), verbal com ajuda e não vocal (pasta de comunicação com figuras do PCS e desenhos), não verbal e vocal (vocalizações), não verbal e não vocal (gestos, expressões faciais, indicação, linguagem com o corpo)

O aluno utilizava uma pasta de comunicação suplementar e alternativa sem dificuldades motoras, a pasta tinha um tamanho pequeno para facilitar o transporte e manuseio, indicava as figuras por meio do acesso motor com a mão direita. A pasta possuía plásticos onde foram colocadas as folhas com as figuras, classificadas de acordo as categorias: pessoas (11), palavras sociais (25), substantivos (168), adjetivos/advérbios (27), números (10), letras (52), totalizando 369 figuras. As figuras 9 e 10 mostram a pasta de comunicação do aluno A3:



Figura 9: Letras e números (A3)



Figura 10: Verbos (A3)

2.3.4 Participante 4 (A4)

A participante (A4) é uma aluna do gênero feminino, com 10 anos e 11 meses de idade no início da coleta de dados, com diagnóstico médico de paralisia cerebral. Segundo informações no prontuário a participante fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional. Frequentava a classe especial. Suas habilidades de expressão eram: verbal com ajuda e não vocal (pasta de comunicação com figuras do PCS), não verbal e vocal (vocalizações, gargalhadas), não verbal e não vocal (indicação, gestos, expressões faciais, linguagem do corpo). A aluna utilizava uma pasta de comunicação suplementar e alternativa para se comunicar, essa pasta tinha o formato de um “álbum de fotos”, para facilitar o transporte e manuseio, as figuras estavam organizadas em folhas de sulfite plastificadas, classificadas de acordo com a proposta do Picture Communication Symbols (PCS). A pasta estava organizada com 426 símbolos, distribuídas nas categorias: pessoas (11), palavras sociais (26) substantivos (236), verbos (80), adjetivos/adverbios (41), números (2), letras (26), miscelânea (4) e sentenças (2). Em cada página no máximo 12 figuras. A aluna conseguia manusear as folhas da sua pasta e selecionar as figuras sem a necessidade de apoio, as escolhas da figura eram feitas especialmente com o dedo indicador da mão esquerda, reconhecia as letras do seu nome, mas não reconhecia palavras ou frases escritas.

As figuras 11 e 12 mostram a pasta de comunicação da aluna (A4):



Figura 11: Habilidades sociais (A4)



Figura 12: Substantivos e verbos (A4)

2.3.5 Participante 5 (A5)

A participante (A5) é uma aluna do gênero feminino, com 12 anos e 6 meses de idade no início da coleta de dados, com diagnóstico médico de paralisia cerebral. Segundo

informações no prontuário a participante fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Frequentava a classe especial. Suas habilidades de expressão eram: verbal com ajuda e não vocal (pasta de comunicação com figuras do PCS), não verbal e vocal (vocalizações, gargalhadas, gritos, choro), não verbal e não vocal (Direcionamento do olhar ou direcionamento de olhar e protrusão de língua). A pasta de comunicação da aluna possuía disposição e quantidade em função das suas habilidades e necessidades motoras, a aluna necessitava do interlocutor para acesso e manuseio do recurso de comunicação. Foi preciso um maior espaçamento entre as figuras. A seleção era realizada entre dois elementos e o escaneamento era feito pelo interlocutor. A prancha tinha o formato de um “caderno espiral” na horizontal e pequeno para facilitar o transporte e manuseio. As figuras estavam organizadas em folhas de sulfite plastificadas com dois símbolos da mesma categoria por página. A pasta estava organizada com 73 símbolos simples, distribuídos nas categorias: pessoas (7), palavras sociais (11) substantivos (38), verbos (10), adjetivos/advérbios (7).

As figuras 13e 14 mostram a pasta de comunicação da aluna (A5):



Figura 13: Habilidades sociais (A5)

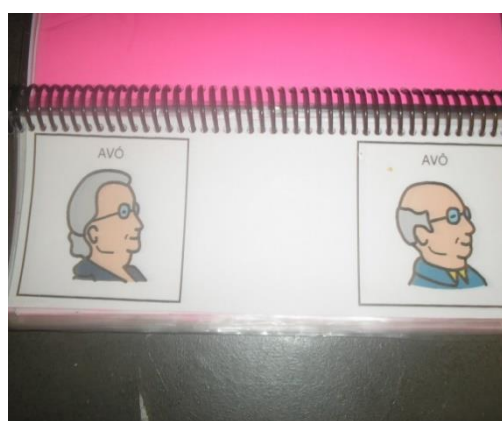


Figura 14: Substantivos e verbos (A5)

2.3.6 Interlocutores

Os interlocutores eram foram as mães dos alunos participantes, os profissionais foram duas fonoaudiólogas e uma estudante do curso de terapia ocupacional com experiência na comunicação suplementar e alternativa. Os colegas eram alunos da mesma escola, ou amigos que tinham uma familiaridade com a CSA por meio do aluno comunicador alternativo. A pesquisadora também compõe os participantes dessa pesquisa por realizar algumas tarefas, principalmente com as alunas com graves comprometimentos motores.

2. 4 Materiais de pesquisa

Durante a pesquisa foram utilizados os seguintes materiais;

- a) Vídeos do projeto Transcultural;
- b) Um computador para assistir os vídeos;
- c) Folhas de sulfite A4 para o registro de informações complementares durante a transcrição e análise das tarefas.

2.5 Instrumentos de pesquisa

2.5.1 Critérios de seleção dos vídeos

A tarefa de descrição de vídeo do Projeto Transcultural é composta por um total de dezoito tarefas, sendo um treino e cinco tarefas com cada parceiro de comunicação (pais, profissional, colega).

Para esse estudo foram selecionados três vídeos com cada parceiro, seguindo os critérios a seguir:

- a) Vídeo com uma cena comum e presente no cotidiano dos alunos;
- b) Vídeo com uma cena absurda;
- c) Vídeo com uma duração maior, com mais de uma cena e que na ordem dos fatos tenha uma relação de causa e consequência entre eles.

Os vídeos selecionados a partir dos critérios estabelecidos foram:

Com a mãe: 1) uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco; 2) uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato; 3) uma garota comendo um bolo, garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava.

Com o profissional: 4) Um garoto dá um livro para uma mulher; 5) uma garota coloca o prato e o garfo embaixo da mesa; 6) uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca.

Com o colega: 7) Uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha a caixa; 8) Garota escreve com uma cenoura e depois a come; 9) um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha seus pés.

2.6 Procedimentos de análise

O presente estudo utilizou as técnicas da análise de conteúdo por meio de categorias propostas por Bardin (2011).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos metodológicos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens e que permitam a inferência de conhecimento (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo a técnica de análise organiza o texto em pequenas unidades para posterior agrupamento em temas ou categorias (BARDIN, 2011).

O foco de estudo dessa pesquisa é a narrativa, nesse sentido a análise foi elaborada pensando nos elementos da narrativa: personagem, local e ação. Foram estabelecidas categorias e subcategorias para o objetivo estabelecido que permitisse indicar conteúdos relacionados a narrativa dos alunos.

As categorias estabelecidas podem ser visualizadas no Quadro 3. Após o quadro, as categorias e subcategorias serão descritas e detalhadas:

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias	
Elementos da narrativa	Aluno	Habilidades de expressão	Verbal sem ajuda+ vocal	
			Verbal com ajuda+ não vocal	
			Não verbal + vocal	
			Não verbal+ não vocal	
			Habilidades combinadas	
		Elementos linguísticos	Quantidade de elementos	
Tipo de elementos				
Local	Estratégia de mediação	Família	Pergunta	Relacionada
				Não relacionada
			Profissional	Dica (solicitação)
Informação	Nova			
	Repetida			
	Ação	Colega	Pesquisadora	
Reconto do vídeo pelo interlocutor	Família		Reconta	toda a história
			Reconta	Parte da história
			Reconta um detalhe	
			Reconta outra	
	Profissional			
	Colega			

			história	
			Não reconta	

Fonte: elaboração pela própria autora

A definição de cada uma das categorias e subcategorias será apresentada a seguir:

Categoria1: Elementos da narrativa

Os elementos são as partes que compõem uma narrativa, são eles: personagem, local e a ação. Para essa pesquisa na categoria elementos da narrativa foram consideradas as definições Gancho (2002).

- a) Personagem: é o responsável pelo desempenho do enredo, ou seja, quem faz a ação;
- b) Local: o espaço onde ocorre a história.
- c) Ação: representa o que ocorreu por um determinado personagem e em um determinado lugar, em outras palavras é o conjunto de acontecimentos, a ação no texto narrativo é representada pelo uso do verbo, por exemplo: o menino correu na rua (menino: personagem, correu: ação, rua: espaço).

Foram incluídas na subcategoria aluno a identificação das habilidades de expressão e os elementos linguísticos.

- a) Habilidades de expressão: todas as modalidades expressivas (verbal e não verbal) utilizadas com intencionalidade pelo aluno ao transmitir o conteúdo do vídeo. As possibilidades de expressão utilizadas foram as definidas por Millikin (1996), foram elas:

- Vocal: é a modalidade expressiva que apresenta produção de som;
- Não vocal: é a modalidade expressiva que apresenta ausência de produção de som;
- Verbal sem ajuda: é a modalidade expressiva que apresenta código linguístico estruturado, e não necessita de suporte para a comunicação, ou seja, quando o aluno utiliza a língua de sua comunidade, por exemplo: quando o aluno fala (verbal e vocal), o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): verbal não vocal. Neste estudo foi identificado o uso da fala em algumas situações;

- Verbal com ajuda: é a modalidade expressiva que apresenta código linguístico estruturado, e necessita de apoio para o desenvolvimento da comunicação, ou seja, quando o aluno utiliza um suporte da sua língua, como no caso do uso da linguagem escrita (verbal com ajuda e não vocal), uso dos sistemas pictográficos de baixa tecnologia (pranchas de comunicação – verbal e não vocal) e o uso de vocalizadores (uso do sistema pictográfico e som (verbal e vocal). Neste estudo foi identificada a categoria: verbal e não vocal, ou seja, o uso das pranchas com sistemas pictográficos;
- Não verbal: é a modalidade expressiva que apresenta ausência de um código linguístico estruturado, ou seja, o uso de habilidades de expressão não padronizadas por meio do uso da língua da comunidade, como por exemplo: uso de vocalizações (não verbal e vocal), uso de gestos (não verbal não vocal), uso de olhar e demais expressões corporais (não verbal e não vocal);
- Habilidades expressivas combinadas: uso de duas ou mais modalidades expressivas simultâneas ou em sequência acima já descritas, como por exemplo: verbal com ajuda não vocal + não verbal não vocal (uso da prancha de comunicação + uso do gesto com as mãos); não verbal vocal + não verbal não vocal (choro + gesto).

b) Elementos linguísticos: foram utilizadas as definições propostas por Guarda (2007) para quantidade e tipos de elementos;

- Quantidade de elementos: número de elementos linguísticos e/ou (verbal (oral ou não oral) ou não verbal (oral e não oral)) não linguísticos que compunham as sentenças, seja elemento simples ou elemento composto.
 Elemento simples: sentença cuja enunciação havia um elemento, como por exemplo: emissão de um conteúdo por meio de um símbolo: “bola”, ou ainda emissão do verbo comer por meio do gesto representativo usando a mão.
 Elemento composto: sentença cuja enunciação havia de dois a três elementos, de quatro a cinco elementos e de seis ou mais elementos, ou seja, quando o aluno compunha uma frase utilizando diferentes elementos, como, por exemplo: “jogar” (gesto representativo com a mão) “bola” (figura) “mesa” (indicação);

- Tipo de elementos: Substantivo: palavra que nomeava pessoas, objetos, animais, lugares, emoções, sentimentos e resultados de ações; Verbo: palavra que designava uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza; Adjetivo: palavra que indicava a qualidade de pessoas, objetos, animais e lugares; Miscelânea: palavra que indica diferentes tipos de elementos, como preposição, advérbio, numeral.

Na subcategoria estratégias de mediação foram identificadas as perguntas e as informações realizadas pela família, profissional, colega e pesquisadora.

Neste estudo entendeu-se por estratégias de mediação o suporte realizado pelos interlocutores durante a atividade realizada, ou seja, como os interlocutores auxiliaram ou não o aluno em relação as pistas do vídeo assistido para poderem recontar a história.

- a) Perguntas: quando o interlocutor (família, profissional, colega pesquisadora) realizou uma pergunta para conseguir recontar o vídeo. As perguntas poderiam estar relacionadas ao tema do vídeo, não relacionadas ao tema do vídeo ou ainda a pergunta estava em algumas situações direcionada como solicitação, ou seja, quando o interlocutor questionava se o aluno poderia dar alguma informação: “dica” a respeito do vídeo.
 - Relacionada ao conteúdo do vídeo: foram consideradas as perguntas que tinham relação com o conteúdo do vídeo;
 - Não relacionada ao vídeo: foram consideradas as perguntas sem relação com o conteúdo do vídeo;
 - Solicitação (Dica): foram considerados os enunciados em que o interlocutor solicita mais informações para construir o conteúdo do vídeo.
- b) Informação: quando o interlocutor (família, profissional, colega, pesquisadora) fez comentário ou introduziu um conteúdo, como, por exemplo, quando o interlocutor atribui ampliação do conteúdo a partir da informação oferecida pelo aluno: por exemplo: aluno indica a figura “abacaxi”, o interlocutor diz: o abacaxi para fazer salada de fruta. A informação acrescida pelo interlocutor pode ser identificada como:
 - Nova: foram considerados quando o interlocutor dizia uma nova informação ao aluno;

- Repetida: foram consideradas quando o interlocutor repetia uma informação dada pelo aluno;
- Não relacionado ao vídeo: quando o interlocutor dizia uma informação que não tinha relação com o conteúdo do vídeo.

As estratégias de mediação também foram identificadas com o uso ou não do sistema e/ou recurso de comunicação, conforme a descrição a seguir:

- **Com o uso do Sistema e/ou recurso** foi quando o interlocutor (família, profissional, colega, pesquisadora) fez uso dos sistemas pictográficos contidos nos recursos (pranchas) para auxiliar nas informações para recontar o vídeo, ou seja, quando o interlocutor perguntou ou informou usando a prancha do aluno.
- **Sem o uso do Sistema e/ou recurso** foi quando o interlocutor (família, profissional, colega, pesquisadora) não fez uso dos sistemas pictográficos contidos nos recursos (pranchas) para auxiliar nas informações para recontar o vídeo, ou seja, quando o interlocutor perguntou ou informou utilizando outros recursos como, por exemplo, a fala.

Categoria 2: Reconto do vídeo pelo interlocutor

Foram contempladas, nesta categoria, o desempenho do interlocutor (família, profissional e colega) no reconto do vídeo, ou seja, se a partir das informações dadas o interlocutor conseguia ou não recontar o conteúdo do vídeo.

- a) Não reconta: quando o interlocutor não reconta o conteúdo do vídeo;
- b) Reconta toda história: quando o interlocutor reconta todo o conteúdo do vídeo;
- c) Reconta outra história: quando o interlocutor reconta outra história diferente da apresentada no vídeo;
- d) Reconta Parte da história (pelo menos 2 itens da narrativa): quando o interlocutor reconta dois itens da narrativa, como por exemplo: o personagem e o local;
- e) Detalhe da história (pelo menos 1 item da narrativa): quando o interlocutor reconta um detalhe do conteúdo de vídeo, como por exemplo reconta o personagem.

Com o intuito de verificar se as categorias e subcategorias elaboradas estavam representadas pelos trechos selecionados da transcrição dos vídeos, o material foi encaminhado para a apreciação de dois juízes com experiência com alunos com o diagnóstico de paralisia cerebral e na área de Comunicação Suplementar e Alternativa. O material enviado continha informações sobre o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada na coleta dos dados e nas transcrições dos vídeos, bem como a apresentação, definição de cada uma das categorias e subcategorias e exemplos de informações retiradas de trechos das transcrições. O material também descrevia orientações para a apreciação dos juízes, assim cabia a cada juiz assinalar com um X, se concorda, concorda parcialmente ou discorda com as informações apresentadas referente a cada categoria e subcategoria estabelecida. Caso concordasse parcialmente ou discordasse, o juiz deveria descrever o motivo. Após a apreciação dos juízes realizou-se o índice de concordância.

O índice de concordância (IC) obtido pela pesquisadora com os dados do juiz 1 foi de 92%, entre pesquisadora e o juiz 2 foi de 90%.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo serão apresentados os resultados e discussão das categorias e subcategorias encontradas nas 45 tarefas selecionadas para análise. As categorias estabelecidas foram: elementos da narrativa- personagem, local, ação e a categoria de reconto do vídeo pelo interlocutor. Para a categoria elemento da narrativa foram estabelecidas as subcategorias: habilidades de expressão do aluno, elementos linguísticos e estratégias de mediação dos interlocutores participantes das tarefas (mãe, profissional, colega e pesquisadora). A categoria de reconto de vídeo analisará o desempenho dos interlocutores (mãe, profissional e colega).

Para uma melhor leitura dos resultados optou-se por analisar as habilidades de expressão e elementos linguísticos dos alunos em todas as tarefas e não por elemento da narrativa como já havia sido definida anteriormente.

Os resultados serão discutidos em partes:

- 1) Habilidades de expressão utilizadas pelos alunos na realização das tarefas;
- 2) Elementos linguísticos utilizados pelos alunos na realização das tarefas;
- 3) As estratégias de mediação utilizadas pelos interlocutores para compreender o personagem do vídeo;
- 4) As estratégias de mediação utilizadas pelos interlocutores para compreender a ação do vídeo;
- 5) As estratégias de mediação utilizadas pelos interlocutores para compreender o local do vídeo;
- 6) O reconto do vídeo pelos interlocutores.

Serão utilizadas como exemplos as transcrições das filmagens da tarefa de narração de vídeo. Para uma melhor compreensão do leitor será utilizada a legenda a seguir: A1, A2, A3, A4, A5: aluno; M: mãe; PR: profissional; C: colega e P: pesquisadora.

3.1 Habilidades de expressão dos alunos

As habilidades de expressão utilizadas para contar os vídeos foram verbal sem ajuda + vocal: fala, verbal com ajuda+ não vocal: letras, números e figuras, não verbal+ vocal: choro, grito, gargalhadas e vocalizações, não verbal+ não vocal: indicação, gestos, expressões faciais

e linguagem do corpo, bem como essas habilidades combinadas. Todos os alunos utilizaram para contar o vídeo diferentes habilidades de expressão, sendo que com a mãe há frequência maior do uso de gestos e de figuras da pasta de comunicação. Com os profissionais as habilidades de expressão mais utilizadas foram por meio do uso do recurso de comunicação: a pasta com as figuras, enquanto que, com os colegas não houve uma predileção por um ou outro recurso comunicativo pelos participantes, como descreve o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: As habilidades de expressão utilizadas nas tarefas de produção 4 de descrição de vídeo

TAREFAS	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	Vídeo 6	Vídeo 7	Vídeo 8	Vídeo 9
ALUNO									
A1	Gesto/símbolo gráfico/vocalização/objeto	Gesto/símbolo gráfico	Gesto/símbolo gráfico/objeto	Objeto/gesto/símbolo gráfico/vocalização	Objeto/símbolo gráfico/vocalização	Gesto/símbolo gráfico/objeto/vocalização	Gesto/vocalização/objeto	Gesto/Símbolo gráfico/vocalização	Gesto/vocalização
A2	Símbolo gráfico/fala	Fala	Fala/símbolo gráfico	Fala	Fala/símbolo gráfico	Fala/símbolo gráfico	Fala/símbolo gráfico	Fala/Símbolo gráfico	Fala/símbolo gráfico
A3	Símbolo gráfico/vocalização/gesto/fala	Símbolo gráfico/vocalização/fala	Símbolo gráfico/fala	Símbolo gráfico/gesto/objeto/	Símbolo gráfico/gestos/objeto	Vocalização/gesto/símbolo gráfico	Símbolo gráfico/gesto/fala/vocalização/objeto	Símbolo gráfico/fala/gesto	Fala/Símbolo gráfico/gesto/vocalização
A4	Símbolo gráfico/vocalização Gestos	Não realizou a tarefa	Não realizou a tarefa	Vocalização/linguagem com o corpo/risos/símbolo gráfico/objeto	Vocalização/risos/símbolo gráfico	Símbolo gráfico/gestos/vocalização/gargalhadas	Símbolo gráfico/vocalização/gesto	Símbolo gráfico/risos/vocalização	Símbolo gráfico/gesto
A5	Vocalização/risos/Símbolo gráfico	Vocalização/Símbolo gráfico/linguagem com o corpo	Choro/Símbolo gráfico	Símbolo gráfico/vocalização	Vocalização/símbolo gráfico	Vocalização/símbolo gráfico/	Símbolo gráfico/linguagem com o corpo/risos	Símbolo gráfico/vocalização/linguagem com o corpo	Símbolo gráfico

Fonte: Elaboração pela própria autora

É possível observar no Quadro 4 que todos os alunos utilizaram o símbolo gráfico em todas (A1, A3, A4, A5) ou na maioria das tarefas (A2). Outra habilidade utilizada com frequência foram os gestos (A1, A3 e A4), com exceção de dois alunos (A2 e A5). O aluno A2 também utilizou a fala para expressar algumas palavras curtas e os alunos A1, A3, A4 e A5 se expressaram usando vocalizações, além das outras habilidades já mencionadas. O Quadro 4 também mostrou que a aluna A4 não realizou duas tarefas com a mãe, o motivo foi que a aluna realizou as tarefas que estavam programadas para a mãe, com a profissional, mas esse fato não prejudicou a análise do desempenho da aluna na totalidade da tarefa.

Os exemplos 1, 2 e 3 demonstram as habilidades utilizadas pelos alunos durante as tarefas de vídeo com os parceiros de comunicação (mãe, profissional e colega).

Exemplo 1: Descrição da tarefa: a aluna (A1) conta para a mãe o conteúdo do vídeo que assistiu, para a realização dessa tarefa ela utiliza sua pasta de comunicação apontando as imagens, gestos representativos e objetos do ambiente. O vídeo era de uma garota comendo um bolo e um garoto vem e rouba o bolo e ela fica brava (Vídeo nº 3).

(A1) - aluna participante

(M) - mãe

(P)- pesquisadora

A1: *MULHER*

M: *uma mulher*

A1: *CADEIRA**

M: *está sentada.*

A1: *COMER “abre e fecha a mão perto da boca”*

M: *comendo*

A1: *SIM “assentindo com a cabeça”*

A1: *MENINO*

M: *comendo com o irmão, filho*

A1: *“ohoh NÃO “movimenta a cabeça de um lado para o outro” MULHER*

M: *mulher está sentada*

A1: *COMER “abre e fecha a mão perto da boca”*

M: *comendo*

A1: *MENINO, ANDAR “gesto de andar com os dedos”*

A1: *COMER “gesto de comer abrindo e fechando as mãos perto da boca”, CADEIRA**

M: *ela está comendo?*

A1: *MENINO*

M: *e o irmão? É irmão ou filho?*

A1: *“aaaa” “vocaliza”*

M: *tanto faz, está no computador.*

A.1: *NÃO “movimenta a cabeça para o lado” ANDAR “gesto de andar com os dedos”, COMER “abre e fecha a mão perto da boca”, PEGAR “gesto de abrir e fechar as mãos e depois movimentá-las”, IR EMBORA “gesto com as mãos posicionadas na horizontal e deslizando uma mão na outra”*

M: *a mulher está comendo aí vem um moço cata a comida dela e sai correndo.*

Como pode ser observado no exemplo 1 a aluna (A1) utilizou diferentes habilidades expressivas para contar o vídeo para a sua mãe, os gestos foi o mais usado, seguido pelo uso de figuras da sua pasta de comunicação. O uso de gestos em maior frequência pode estar relacionada ao tipo de interação, como as mães que compreende além dos gestos, o olhar e as expressões de seus filhos. Em alguns momentos da tarefa a aluna utiliza mais de uma habilidade em uma mesma sentença (frase), como em “COMER (gesto) + CADEIRA* (objeto)”, ou uma mesma habilidade para dar mais de uma informação, como em “NÃO (gesto) + ANDAR (gesto) + COMER (gesto) + PEGAR (gesto) + IR EMBORA (gesto)”.

Esses resultados corroboram com as discussões de Deliberato e Manzini (2012) e de Deliberato e Alves (2009) sobre as diferentes formas de comunicação presentes na rotina do aluno como gestos, expressões faciais e linguagens com o corpo que podem ser compreendidas pela família com mais facilidade, por terem um maior conhecimento das habilidades expressivas usadas por eles.

O aluno pode ao se expressar buscar diferentes formas de se expressar fazendo uma relação entre o conteúdo da mensagem e o parceiro de comunicação (GUARDA 2007). A melhor habilidade de expressão é aquela que permite ao aluno a possibilidade de interagir e participar de diálogos nos diferentes ambientes (OLIVEIRA; NUNES, 2007).

Os alunos acabaram expressando suas intenções utilizando na maioria das tarefas um único elemento. Nunes et al., (2003) descreveram que o uso de símbolos único é comum em narrativas de alunos usuários de sistemas alternativos de comunicação, por isso se faz necessário proporcionar em sala de aula tarefas que incentive o uso de outros elementos como pessoas, objetos, outros eventos, não apenas na elaboração de narrativas escritas, mas também em rodas de conversas, debates, descrição de imagens e recontos de diferentes tipos de vídeo.

Nas tarefas realizadas com os profissionais, os alunos utilizaram com maior frequência para contar o conteúdo do vídeo a habilidade de expressão verbal com ajuda + não vocal, em específico o uso dos sistemas pictográficos (figuras), como pode-se observar no exemplo 2:

Exemplo 2: Descrição da tarefa: a aluna (A4) conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu para realizar a tarefa a aluna utilizou a sua pasta de comunicação, gestos e risos. O vídeo era uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca (Vídeo nº 6).

(A4) - aluna participante

(PR) - profissional

(P)- pesquisadora

PR: *conta para mim A4, o que que tinha nesse vídeo?*
 PR: *tinha pessoas nesse vídeo?*
 A4: “mão na cabeça” “vocaliza”
 PR: *que você acabou de ver?*
 A4: “bate a mão na mesa” “vocaliza” “risos”
 PR: *o que que aconteceu no vídeo?*
 P: *vamos ver aqui vamos mostrar aqui o que que tinha para a PR adivinhar, vai olhando.*
 A4: *MAÇÃ*
 PR: *tinha uma maçã, mas alguém estava comendo a maçã?*
 P: *espera um pouquinho deixa ela até dar as dicas. Tem que esperar. O que mais que você vai da de dica. O que mais que tem no vídeo.*
 A4: *LEITE*
 PR: *ta, maçã, o leite*
 P: *o que mais?*
 A4: “mão na cabeça”
 P: *olha bem o que tem aqui, você não está olhando para dar dica para ela, olha todas as figuras.*
 A4: *PRATO*
 PR: *um prato, a maçã, leite, um prato.*
 A4: (vocaliza) (mão na cabeça)
 PR: *o que mais que tem nesse vídeo?*
 A4: *COLHER*
 PR: *uma colher*
 A4: *COPO*
 PR: *copo também.*
 P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar aí? Vamos ver tem mais alguma coisa?*
 A4: *COZINHA*
 PR: *cozinha*
 P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar para a PR ou suas dicas acabaram?*
 A4: “aponta o dedo para PR”
 P: *você pode tentar adivinhar o que é?*
 PR: *eu acho que tem alguém na cozinha comendo uma maçã. Na cozinha tem copo, tem colher, tem prato, no prato tem a maçã e tem alguém comendo a maçã. Eu acho.*
 P: *vamos mostrar para ela ou você quer dar outra dica?*
 A4: “vocaliza” “aponta para PR”.

No exemplo 2 a aluna A4 usou o sistema pictográfico para expressar o conteúdo do vídeo por meio das figuras de *MAÇÃ+ LEITE+ PRATO+ COLHER+ COPO+ COZINHA*. Na tarefa com os profissionais o uso do sistema gráfico com maior frequência pode ter ocorrido por diferentes motivos, entre eles: os profissionais nos momentos de interação com os alunos incentivavam o uso da pasta de comunicação, seja para recontar a informação dada pelo aluno, ou para fazer uma pergunta (AZEVEDO; DELIBERATO; VON TETZCHENER 2016).

Os profissionais tinham conhecimento anterior sobre o aluno e o uso de sistema de comunicação suplementar e alternativa e desconheciam os gestos usados pelos alunos, pois a maioria deles era utilizada no ambiente familiar. Esse dado não foi observado na tarefa realizada com os colegas, conforme mostra o exemplo 3:

Exemplo 3: Descrição da tarefa: o aluno A3 conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu, para isso ele usou diferentes habilidades de expressão: o sistema gráfico, a fala, o gesto e objetos do ambiente. O vídeo era de uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha a caixa (Vídeo nº 7).

(A3) - aluno participante

(C) - colega

A3: esse, *MENINA*, *GATO*.

C: *qual?*

A3: *esseMENINA*, *LOUSAe esseGATOa põe, aqui, LOUSA*, *GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra” *a miau*

C: *não faço a menor ideia*

P: *vai de novo dá a dica.*

A3: *esseMENINA*, *esse aqui oh GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra”, *MENINA*, *QUADRADO* “gesto de desenhar um quadrado na mesa com o dedo” *aqui miau*, *GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra” “gesto de pegar o gato e colocar dentro da caixa” *ANDAR* “representação do gesto de andar usando os dedos”.

C: *foi passear com o gato*

A3: *não, burro, aqui QUADRADO* “gesto de desenhar um quadrado na mesa com o dedo” *MENINA*, *GATO*, *GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra” “gesto de pegar o gato e colocar dentro da caixa” *FECHAR* “as duas mãos na horizontal com as palmas viradas para cima a uma pequena distância da outra realizando o movimento de fora para dentro”.

C: *guardando comida*

A3: *não miau*, *GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra” “gesto de pegar o gato e colocar dentro da caixa” *FECHAR* “as duas mãos na horizontal com as palmas viradas para cima a uma pequena distância da outra realizando o movimento de fora para dentro” *ela foi ANDAR* “gesto de andar usando os dedos”.

A3: *LOUSA, MENINA*

C: *menina*

A3: *GATO*, *CAIXA**, *a miau aqui CAIXA**, *FECHAR* “as duas mãos na horizontal com as palmas viradas para cima a uma pequena distância da outra realizando o movimento de fora para dentro”.

A3: *CAIXA**, *MENINA*, *GATO* “as duas mãos semifechada uma próxima da outra”, *miau*, *COLOCAR NA CAIXA*, *FECHAR* “gesto representativo de fechar com a mão” *ANDAR* “gesto representativo de andar usando os dedos”.

C: *ela pegou o gato colocou na caixa e saiu.*

Ao contar o vídeo para os colegas, os alunos utilizaram diferentes habilidades de expressão foram elas: gesto e símbolo gráfico, gesto, objeto, vocalizações, sem o predomínio de uma habilidade para atingir o objetivo da tarefa, conforme demonstra o exemplo 3 em que

utilizou as figuras de *MENINA*, *GATO* e *LOUSA* e usou também gestos de *ANDAR*, *QUADRADO* e *FECHAR*. Nas sentenças (frases) houve uma variação das habilidades e das quantidades de elementos, como em *MENINA+ GATO* (primeira frase) *MENINA+ LOUSA+GATO+ LOUSA+GATO* (segunda frase), *MENINA+ MENINA+ QUADRADO+ GATO+ ANDAR* (terceira frase), *QUADRADO+ MENINA+ GATO+ GATO+ FECHAR* (quarta frase) *GATO+ FECHAR+ ANDAR* (quinta frase) *LOUSA+MENINA* (sexta frase) *GATO, CAIXA*+ CAIXA*+ FECHAR* (sétima frase) *CAIXA*+ MENINA+ GATO+ COLOCAR NA CAIXA+ FECHAR+ ANDAR*. O aluno falou algumas palavras e frases simples “esse” (para se referir ao gato, ou a menina) “esse aqui oh” (para se referir ao gato) “aqui miau” (para se referir ao gato) “ esse aqui oh, burro” (para chamar a atenção do colega que não está compreendendo a informação) “não miau” (para se referir ao gato) “ela foi” (trecho que antecede o andar) “a miau aqui” (para se referir ao gato na caixa). É possível perceber que a fala complementa as informações dadas pelos símbolos gráficos ou pelos gestos, ela por si só não consegue contar todo o conteúdo do vídeo.

Para contar o vídeo os alunos utilizaram com maior frequência as seguintes habilidades de expressão nos elementos da narrativa: sistema gráfico para contar os personagens, gestos para contar a ação e com relação ao local, esse elemento é pouco mencionado pelos alunos participantes e não houve uma predileção por uma habilidade, há alunos que usou o sistema gráfico, outros usaram gestos e outros o objeto do ambiente, conforme descreve os exemplos 4, 5 e 6.

Exemplo 4: Descrição da tarefa: a aluna A1 contar para a sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu para contar os personagens ela utilizou o sistema gráfico, para a ação ela utilizou o gesto. O vídeo era de uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato (Vídeo nº 2).

(A1) - aluna participante

(M) – mãe

A1: *MULHER*

M: *mulher*

A1: *ANDAR* “gesto representativo de andar com os dedos”

M: *assim ANDAR* “gesto de andar com os dedos” *está caminhando*

A1: *ANDAR* “gesto representativo de andar com os dedos” “bate a mão na mesa”

M: *uma mulher está caminhando cantando?*

A1: *ANDAR* “gesto de andar com os dedos” “bate a mão na mesa”

M: *uma mulher está andando cantando?*

A1: *ANDAR*

M: *assim ANDARé caminhando*

A1: “aaaa” SIM “assentindo com a cabeça” “aaaa” MULHER, ANDAR “gesto de andar com os dedos” “bate a mão na mesa”
 M: *eu sei você está falando que uma mulher está caminhando*
 A1: ANDAR “gesto representativo de andar com os dedos” “bate a mão na mesa”

Exemplo 5: Descrição da tarefa: o aluno A3 conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu utilizando o sistema gráfico para contar o personagem, o gesto e o objeto para ações. O vídeo era de um garoto dá um livro para uma mulher (Vídeo nº 4).

(A3) - aluno participante

(PR) - profissional

A3: MENINO, PEQUENO “mão aberta posicionada na horizontal a uma pequena distância da mesa”.
 PR: *uma criança*
 A3: MENINA, GRANDE “mão aberta posicionada na horizontal a uma distância grande” ANDAR “dois dedos na vertical se movimentando na mesa” LIVRO*, FOLHEAR, LIVRO*
 PR: *espera aí você mostrou para mim um menino pequeno e uma menina um pouco maior, um menino e uma menina maior, aí você mostrou que alguém pegou o livro, quem pegou o livro?*
 A3: MENINA
 PR: *a menina pegou o livro*
 A3: *é*
 PR: *e depois?*
 A3: FOLHEAR*
 PR: *ela escreveu?*
 A3: *não*
 PR: *o menino?*
 A3: FOLHEAR*
 PR: *ela, leu, ela viu.*
 A3: *é*
 PR: *então tem um menino pequeno uma menina também pequena um pouco maior do que ele, ela pegou o livro e começou a ler. E o menino fez o que?*
 A3: ANDAR
 PR: *ficou correndo?*
 A3: *não, {a embora, IR EMBORA}*
 PR: *foi embora.*
 PR: *ah, um menino e uma menina, a menina pegou um livro pra ler e o menino foi embora.*

Exemplo 6: Descrição da tarefa: a aluna A4 conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico para os personagens e ação. O vídeo era de um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha seus pés (Vídeo nº 9).

(A4) - aluna participante

(C) - colega

(P)- pesquisadora

A4: *MULHER*(vocaliza)
 C: *uma mulher?*
 P: *qual que você deu dica para ela?*
 A4: *GABRIELA*
 C: *uma mulher*
 P: *uh. Tá vamos lá.*
 A4: *LER*
 C: *uma mulher lendo*
 A4: *BIBLIOTECA*
 P: *esse aí é dica do filme que você assistiu?*
 A4: *SIM “assentindo com a cabeça”*
 P: *é*
 A4: *BIBLIOTECA*
 A4: *a mulher lendo na biblioteca.*
 P: *mais alguma dica? A4 mais alguma dica?*
 A4: *NÃO “movimentando a cabeça para um lado e para o outro”*
 P: *vamos lá*
 C: *ela mostrou uma mulher, ler e biblioteca.*
 P: *espera ela está respondendo ela está pensando*
 C: *o que tem a ver com biblioteca e ler, como é na minha escola, a gente lê um livro, é tipo ler na biblioteca.*
 P: *vamos ver*
 C: *porque ela mostrou a biblioteca, ler e uma mulher.*
 P: *vamos ver se as dicas que você deu, deu para contar.*

Os exemplos 4, 5, 6 mostraram que os alunos iniciaram a tarefa contando os personagens, “*MULHER*”, “*MENINO*”, “*MULHER*”, a habilidade de expressão utilizada foi o sistema gráfico. Não houve a descrição de características desse personagem, logo em seguida os alunos contaram as ações “*ANDAR*”, “*ANDAR*”, “*FOHEAR*”, “*LER*”, a habilidade com maior frequência foi o gesto, seguido do símbolo gráfico. O local foi pouco mencionado nas tarefas, como nos exemplos acima (5, 6 e 7) em que apenas a aluna A4 (exemplo 7) mencionou um local “*BIBLIOTECA*”, porém ela estava usando a imagem para dar a dica de “livros”, não o local em si, com relação a esse elemento da narrativa, não houve uma habilidade de expressão usada com maior frequência.

Ponsoni (2010) e Deliberato (2010) analisaram também as habilidades expressivas de alunos comunicadores alternativos e os resultados indicaram que o uso do sistema gráfico em conjunto com outras habilidades de expressão colaborou para a ampliação dos enunciados e na compreensão do interlocutor.

As habilidades expressivas permitiram aos alunos ser compreendido e o uso das diferentes modalidades em conjunto possibilitou o aluno atingir os objetivos da tarefa proposta de contar para o interlocutor o conteúdo do vídeo.

3.2 Elementos linguísticos

Os elementos linguísticos foram analisados seguindo os critérios estabelecidos por Guarda (2007) classificados por quantidade entre elementos simples ou composto e também por tipo de elementos: substantivo, verbo, adjetivo e miscelânea. O Quadro 5 a seguir apresenta a quantidade de elementos utilizada pelos alunos para descrever os vídeos para os parceiros de comunicação.

ALUNOS	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	Vídeo 6	Vídeo 7	Vídeo 8	Vídeo 9
A1	1 elemento	1 elemento	1 elemento 2 elementos	1 elemento 2 elementos	1 elemento 2 elementos	1 elemento 2 elementos	1 elemento 2 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos	1 elemento
A2	1 elemento 2 elementos 3 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos	1 elemento 2 elementos 4 elementos 5 elementos	1 elemento 7 elementos	1 elemento 2 elementos 4 elementos	1 elemento 3 elementos 7 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos 7 elementos 9 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos 4 elementos	1 elemento 2 elementos 5 elementos 10 elementos
A3	1 elemento 2 elementos 4 elementos	4 elementos 6 elementos 9 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos 4 elementos 8 elementos 11 elementos	1 elemento 2 elementos 7 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos 4 elementos 6 elementos 10 elementos	3 elementos 8 elementos	1 elemento 2 elementos 3 elementos 4 elementos 5 elementos 7 elementos	1 elemento 6 elementos 20 elementos	1 elementos 3 elementos 4 elementos 5 elementos 8 elementos 23 elementos
A4	1 elemento	Não realizou	Não realizou	1 elemento	1 elemento	1 elemento	2 elementos	1 elemento	1 elemento
A5	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento	1 elemento

Quadro 5: A quantidade de elementos linguísticos utilizados pelos alunos comunicadores alternativos para informar o conteúdo do vídeo para os interlocutores

Fonte: elaboração pela própria autora

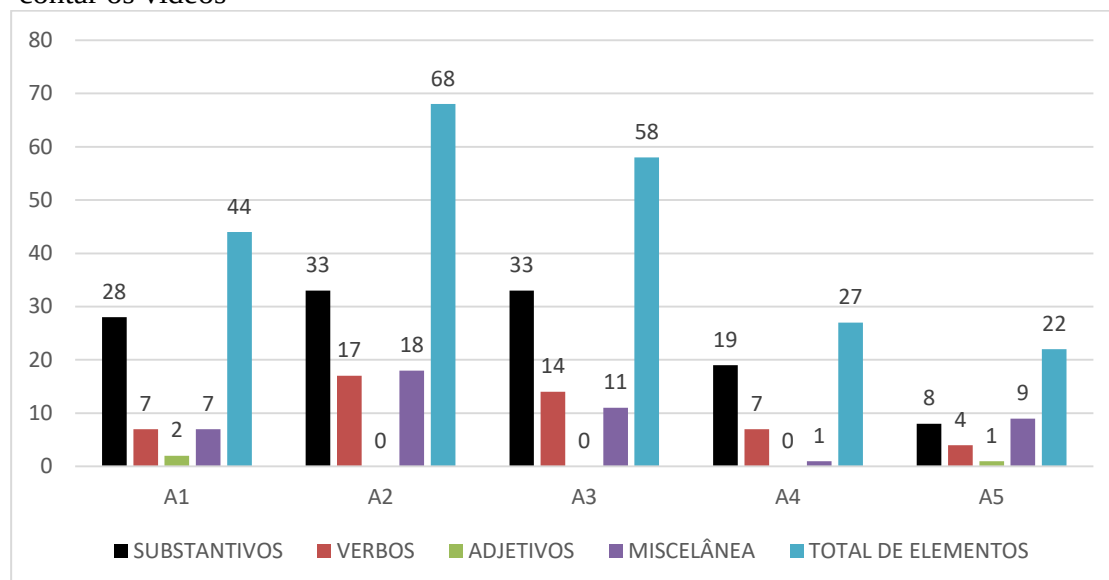
As alunas A1, A4 e A5 utilizaram sentenças de até três elementos, os alunos A2 e A3 utilizaram uma quantidade maior de elementos por sentença variando de 1 elemento até sentenças com 23 elementos. Outro dado demonstrado no Quadro 5 foi que nas tarefas com as mães a maioria dos alunos utilizaram uma quantidade menor de elementos em uma frase para contar a informação, com exceção do aluno A3 em que uma das tarefas com a mãe utilizou uma quantidade maior de elementos e também foi o único aluno que em uma tarefa não apresentou sentenças de 1 elemento os demais tiveram em todas as tarefas. Ainda analisando as narrativas é possível identificar que os alunos A1, A2 e A3 estão em expansão de seus enunciados, como por exemplo, o aluno 3 em uma das tarefas de reconto do vídeo para sua mãe utilizou sentenças de 1 elemento, 2 elementos, 3 elementos, 4 elementos, 8 elementos e 11 elementos para contar as informações do vídeo.

A literatura da área tem discutido acerca da extensão dos enunciados e a necessidade de suporte para o processo de transição de enunciados de elemento único para elementos compostos (GUARDA, 2007; VON TETZCHENER, 2003). Os alunos A1, A2 e A3 estão em processo de transição de enunciado simples para composto, nesse sentido eles precisam de diferentes experiências em que na narrativa seja necessário incluir outras informações, como pessoas, objetos, atributos ou eventos (NUNES et al., 2003).

Na escola o professor precisa desenvolver um trabalho que possibilite o processo de transição de elemento simples para o composto por meio das atividades em sala de aula como: oferecer modelos de narrativas identificando os elementos importantes de uma cena, vídeo ou história, ou acrescentando elementos para que uma frase, cena, vídeo ou história faça sentido, ou jogos entre os alunos comunicadores alternativos e alunos falantes naturais em que ambos completem uma frase do outro a partir de um símbolo gráfico ou da fala.

Com relação aos elementos linguísticos além da quantidade outro aspecto importante é com relação ao tipo de elemento. O gráfico 1, a seguir, apresenta os tipos de elementos utilizados pelos alunos na tarefa de reconto do vídeo.

Gráfico1: Frequência dos tipos de elementos linguísticos utilizados pelos alunos para contar os vídeos



Fonte: Pesquisa Transcultural

O tipo de elemento linguístico utilizado em maior quantidade por todos os alunos foi o substantivo, seguido de verbos. Os substantivos utilizados pelos alunos no

início da tarefa eram os personagens dos vídeos. Von Tetzchner (2003) descreveu que as primeiras combinações semânticas costumam ser o agente e a ação, sendo a ação da própria criança, com poucas referências à ação do outro. Evidências de estudos mostraram que as narrativas produzidas usando a CSA tendem a ser sentenças curtas e poucos episódios completos (SOLOMON-RICE; SOTO, 2011; SOTO; HARTMANN; WILKINS, 2006).

Os alunos participantes utilizaram na maioria das tarefas substantivos relacionados com o temado vídeo assistido e a ação também relacionada ao vídeo ou a forma como o aluno interpretou o conteúdo do vídeo. Esse fato pode ser resultado do tempo de uso do sistema gráfico pelos alunos participantes, pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar ou em atendimentos nas áreas da saúde com o sistema, como pode ser visualizado por meio dos exemplos a seguir:

Exemplo 8: Descrição da tarefa: a aluna A4 conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de apontamento das imagens na sua pasta de comunicação, vocalizações e gestos, sua sentença é de um único elemento. O vídeo era de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 5).

(A4) - aluna participante

(PR) - profissional

(P)- pesquisadora

PR: *conta para mim A4, o que que tinha nesse vídeo?*

PR: *tinha pessoas nesse vídeo?*

A4: “mão na cabeça” (vocaliza)

PR: *que você acabou de ver?*

A4: (vocaliza) (risos)

PR: *o que que aconteceu no vídeo?*

P: *vamos ver aqui vamos mostrar aqui o que que tinha para a PR adivinhar, vai olhando.*

A4: MAÇÃ

PR: *tinha uma maçã, mas alguém estava comendo a maçã?*

P: *espera um pouquinho deixa ela até dar as dicas. Tem que esperar. O que mais que você vai da de dica. O que mais que tem no vídeo.*

A4: LEITE

PR: *ta, maçã, o leite*

P: *o que mais?*

A4: “mão na cabeça”

P: *olha bem o que tem aqui, você não está olhando para dar dica para ela, olha todas as figuras.*

A4: PRATO

PR: *um prato, a maçã, leite, um prato.*

A4: (vocaliza) (mão na cabeça)

PR: *o que mais que tem nesse vídeo?*
 A4: COLHER
 PR: *uma colher*
 A4: COPO
 PR: *copo também.*
 P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar aí? Vamos ver tem mais alguma coisa?*
 A4: COZINHA
 PR: *cozinha*
 P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar para a PR ou suas dicas acabaram?*
 A4: (aponta para PR)
 P: *você pode tentar adivinhar o que é?*
 PR: *eu acho que tem alguém na cozinha comendo uma maçã. Na cozinha tem copo, tem colher, tem prato, no prato tem a maçã e tem alguém comendo a maçã. Eu acho.*
 P: *vamos mostrar para ela ou você quer dar outra dica?*
 A4: (vocaliza) (aponta para PR)
 P: (mostra o vídeo para PR).

No exemplo 8 a aluna usou em maior frequência o sistema gráfico para contar as informações, suas sentenças eram de um único elemento, como em “MAÇÃ”, “LEITE”, “PRATO”, “COLHER”, “COPO”, “COZINHA”, possível perceber que são todas substantivo e que estão relacionadas a uma mesma categoria “cozinha”, a aluna contou os elementos do vídeo 8, “prato, colher copo”, e embora no vídeo não aparecer a “maçã” e o “leite”, com os utensílios da cozinha citados seria possível utilizar esses alimentos. Uma importante informação que a aluna não contou foi de que esses objetos estavam embaixo da mesa. Embora a aluna tenha utilizado sentenças de elementos simples, na maioria ela usou corretamente, faltou o uso do verbo, para contar as ações e também quem estava realizando a ação, por isso que a interlocutora ao recontar usa o advérbio “alguém”. Essa característica de símbolos únicos de estrutura vertical é comum em narrativas de alunos comunicadores alternativos (NUNES et al., 2003).

O exemplo 9 descreve uma tarefa com o aluno A2, seus enunciados estão em fase de expansão, com a presença de sentenças de um único elemento e sentenças com elementos compostos, conforme pode ser identificado a seguir:

Exemplo 9: Descrição da tarefa: o aluno A2 conta para o colega o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de apontamento das imagens na sua pasta de comunicação, vocalizações e gestos, sua sentença é de um único elemento. O vídeo era de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 8).

(A2) – aluno participante

(C) - colega

(P)- pesquisadora

P: *agora é esse aqui, presta atenção.*
 A2: (assiste o vídeo)
 P: *vou passar de novo.*
 A2:(assiste o vídeo) *ela está maluca.*
 P: *ela está maluca.*
 P: *you quer assistir de novo ou ja da para contar para ele.*
 A2: *da para contar.*
 P: *tem alguma coisa aqui para dar dica.*
 A2: CENOURA
 C: cenoura
 P: *olha bem tudo B. não tem nada aqui?*
 A2: não.
 P: *então para onde nós vamos.*
 A2: LÁPIS
 C: lápis.
 A2: lápis, cenoura
 C: lápis e cenoura
 P: *tem mais alguma dica que você quer dar.*
 A2: volta.
 P: volta.
 A2: MENINA
 P: menina
 A2: SENTAR
 P: *oh o que ele está contando?*
 C: sentar.
 P: *o que que é fala tudo que você acha que é.*
 C: *estava lendo um livro*
 P: *o que que estava lendo, eu não entendi.*
 C: *um livro*
 P: *que que estava.*
 C: *um menino.*
 P: oi
 C: *um menino.*
 P: *pode mostrar? Vamos lá.*
 P,C. e B (assistem ao vídeo)
 P: *é esquisito, não é, viu que esquisito.*

O aluno no exemplo 9 o aluno utilizou sentenças de um único elemento como em “CENOURA, LÁPIS, MENINA, SENTAR”, por meio desses símbolos é possível o interlocutor construir hipóteses do conteúdo do vídeo, como por exemplo: “uma menina sentada com o lápis na mão e comendo cenoura”, ou então “uma menina sentada escrevendo a palavra cenoura. Além desses elementos o aluno utilizou a fala para dar dicas “ela está maluca”, ou para repetir a informação que ele forneceu como em “lápis e cenoura”. Essas informações não foram suficientes para o colega recontar o conteúdo do vídeo, a partir das informações oferecidas o colega recontou “estava lendo um livro” e após questionamentos da pesquisadora o colega conta que quem estava lendo o livro era um menino.

O aluno A2 utiliza a fala, porém ela sozinha não consegue atender todas as suas necessidades de comunicação, assim a CSA complementa o que pela fala ele não conseguiria, percebe-se também no exemplo que o aluno na fala utilizou em uma frase mais de um elemento como em “ela está maluca” ou “lápis e cenoura” e no uso da sua pasta usou elemento único como em “*MENINA*” para contar o vídeo.

Von Tetzchner (2003) destacou que comunicadores alternativos com alterações motoras podem resultar no uso de sentenças curtas e o processo de transição de enunciados de uma única palavra, gestos ou símbolos é um marco importante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, porém alguns alunos podem apresentar dificuldades para realizar a transição para múltiplos enunciados.

3.3 Elementos da narrativa: Personagem

O personagem é o elemento da narrativa que os alunos conseguem identificar com mais facilidade, a partir do personagem é possível em alguns momentos identificar a temática da história ou até usar a imaginação e a criatividade e elaborar possibilidades de enredo.

Os alunos precisam além de ler histórias ou textos narrativos, precisam produzir, analisar, modificar, trocar ideias e experiências nas diferentes formas de narrar, quanto mais experiências o aluno tiver melhor serão as suas narrativas (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009).

Os vídeos e/ou imagens podem ser utilizados como recursos para o ensino do discurso narrativo, as informações audiovisuais que eles têm permite ao aluno ter ferramentas para elaborar sua narrativa, mas para que a narrativa tenha todos os elementos necessários para a interpretação do interlocutor ou do leitor podem ser necessárias estratégias de mediação que ensine o aluno a narrar levando em conta todas as suas partes.

Nas tarefas de descrição do vídeo foi possível analisar as estratégias de mediação com os diferentes interlocutores para compreender os personagens, a ação, o local, o conteúdo todo do vídeo e assim conseguir recontá-lo, como será apresentado nos itens seguintes.

3.3.1 Elementos da narrativa: Personagem- Estratégias de mediação: família

A primeira narrativa que a maioria das crianças realiza é no ambiente familiar. A família tem um importante papel no desenvolvimento da linguagem. Com o aluno comunicador alternativo esse processo pode acontecer diferente, a falta de conhecimento sobre as possibilidades de comunicação para aqueles que não conseguem utilizar a linguagem oral, muitas vezes impede o desenvolvimento de um sistema de comunicação que atenda às necessidades em todos os ambientes dos quais ele participa (LIGTH; MCNAUGHTON, 2015).

As estratégias de mediação utilizadas pela família em relação aos personagens do vídeo foram no sentido de compreender o conteúdo que estava sendo transmitido para ter condições ao final de reconta-la. Os exemplos 10, 11, 12, 13 e 14 apresentam em negrito as estratégias de mediação utilizada pelas mães durante as tarefas.

Exemplo 10: Descrição da tarefa: o Aluno A2 utiliza o recurso de comunicação e também a fala para contar para a sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu. O vídeo era de uma garota comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava (Vídeo nº 3).

(A2) – aluno participante

(M) - mãe

(P)- pesquisadora

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Pergunta relacionada ao vídeo

P: *olha essa aqui*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *oh vamos olhar de novo.*

M: *olha para o vídeo você fica se distraindo, olhando para cima, olhando para mim.*

P: *tem que ter atenção, são vídeos pequenos.*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *você quer assistir mais uma vez ou já dá para dar dica para a mãe.*

A2: *já dá.*

P: *vamos lá.*

A2: *menina*

M: ***é o que?***

A2: *menina que perdeu o sapato.*

M: *ah, é aquela menina que eu já conheço, aquela que perdeu o sapato.*

P: *é a mesma menina, (risada) vamos lá então conta, vamos ver se tem alguma dica aqui.*
A2: *ela tinha uma amiga, MENINA.*
M: ***você acha que era amiga dela, então são duas pessoas no vídeo?***
A2: *é*
M: ***duas meninas?***
A2: *é.*
M: *o que mais, o que aconteceu com ela?*
M: *vai mostrando ali.*
P: *vamos ver se tem aqui se tem alguma coisa.*
P: *vamos ver se a gente pode te ajudar, você está sendo muito rápido, já indo para o final. Aqui tem coisa que você pode ajudar sua mãe.*
A2: *sim*
P: *tem o que que é?*
M: *a menina estava fazendo o que? Me da uma dica para eu adivinhar o que ela está fazendo*
A2: *COMER*
M: *primeiro comendo, ela estava comendo o que?*
A2: *PÃO*
M: *ela estava comendo pão. E aí o que que aconteceu?*
A2: *aí a amiga pegou.*
M: *pegou o pão.*
A2: *ela fez assim oh (expressão facial)*
M: *ela ficou brava, ela ficou assim oh (risada) e saiu correndo atrás da outra.*
A2: *não, ela ficou lá.*
M: *ela ficou lá parada, brava e não fez nada, que mosca morta.*
P: *vamos mostrar então para a mãe. O que a mãe acha que é então.*
M: *estava duas amigas uma comendo o pão e a outra pegou e a outra ficou brava.*
P: *vamos ver calma B deixa eu mostrar aqui para a mãe.*
P: *oh ou A2 a gente poderia pensar a menina, MENINA, COME, o PÃO, enquanto isso chega eu acho que era um menino não era, é que o menino de cabelo comprido não dá para saber se é menino ou menina. A amiga {TIRA, tira}, {PEGAR, pega}, {ROUBAR, rouba} e sai correndo e então a MENINA ficou muito BRAVA.*
M: *e falou palavrão ainda.*

No exemplo 10 a mãe do aluno A2 utilizou perguntas relacionadas ao vídeo para conseguir compreender o personagem, como ao perguntar para seu filho: “é o que? ”, “você acha que era amiga dela, então são duas pessoas no vídeo? ” e “ duas meninas?”. Com essas perguntas o objetivo da mãe era saber quem estava no vídeo, além de confirmar se aquilo que compreendeu por meio da informação dada pela filha é de fato o que aconteceu no vídeo: “você acha que era amiga dela...? ”, outras perguntas também foram feitas no sentido de obter informações mais específicas dos personagens “duas meninas? ”, pois poderiam ser meninos, ou uma menina e um menino.

O exemplo 11 conta a tarefa com a aluna A5 em que a sua mãe solicitava dicas para compreender o que estava acontecendo no vídeo que a filha assistiu.

Exemplo 11: Descrição da tarefa: a aluna A5 necessita do apoio do interlocutor para ter acesso ao recurso de comunicação, seja para o manuseio das páginas ou para o apontamento da figura para contar para a sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu. O vídeo era de uma garota comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava (Vídeo nº 3).

(A5) – aluna participante

(M) - mãe

(P)- pesquisador

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Solicitação (Dica)

A5: (chora)

M: *a mãe entra já começa.*

A5: (chora)

P: *não vai da nenhuma dica*

M: *não vai responder para a mamãe.*

A5: NÃO “movimenta a cabeça para o lado”

M: *não*

P: *não vai*

M: ***responde para a mãe é alguém brincando?***

A5: “inclina o corpo para a frente”

M: ***senta, não vai responder?***

A5: NÃO “inclina o corpo para frente e movimenta a cabeça para o lado”

P: *não, essa a sua resposta, porque a sua resposta não responder pode ser uma resposta, só que eu preciso ter certeza, que é essa mesmo que você vai fazer.*

M: ***vai responder ou não?***

A5: NÃO “inclina o corpo para frente e movimenta a cabeça para o lado”

M: ***não vai responder?***

P: *eu preciso saber se vai ou não?*

M: *tem alguém correndo?*

A5: (vocaliza)

P: *não vai responder.*

A5: (grita e chora)

P: (mostra o vídeo para M).

Na tarefa descrita no exemplo 11 é possível observar que a aluna (A5) se recusa a contar o que assistiu no vídeo, na tentativa de que a filha lhe forneça informações a mãe utiliza a estratégia de solicitar dicas, como em “reponde para a mãe, é alguém brincando? ”, ”senta, não vai responder? ”, “ vai responder ou não? ”, “não vai responder? ”. Todos os questionamentos são para obter uma informação inicial do vídeo, pois a filha havia se recusado a dar e assim a mãe não teria condições de fazer perguntas relacionadas ao conteúdo. Observa-se que apenas a primeira possui uma

solicitação “**reponde para a mãe**” e uma pergunta direcionada “**é alguém brincando?**”, as demais foram solicitações para a filha responder, possíveis perguntas que a mãe faria.

O exemplo 12 mostra a estratégia de oferecer uma informação nova na tentativa de compreender o conteúdo do vídeo e conseguir recontá-lo de corretamente.

Exemplo 12: Descrição da tarefa: O aluno A2 conta para a sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu utilizando as habilidades de expressão: fala e o símbolo gráfico. O vídeo era de uma garota comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava (Vídeo nº 3).

(A2) – aluno participante

(M) - mãe

(P) - pesquisador

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Informação nova

P: *olha essa aqui*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *oh vamos olhar de novo.*

M: *olha para o vídeo você fica se distraindo, olhando para cima, olhando para mim.*

P: *tem que ter atenção, são vídeos pequenos.*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *você quer assistir mais uma vez ou já dá para dar dica para a mãe.*

A2: *já dá.*

P: *vamos lá.*

A2: *menina*

M: *é o que?*

A2: *menina que perdeu o sapato.*

M: *ah, é aquela menina que eu já conheço, aquela que perdeu o sapato.*

P: *é a mesma menina, (risada) vamos lá então conta, vamos ver se tem alguma dica aqui.*

A2: *MENINA, ela tinha uma amiga.*

M: *você acha que era amiga dela, então são duas pessoas no vídeo?*

A2: *é*

M: *duas meninas?*

A2: *é.*

M: *o que mais, o que aconteceu com ela?*

M: *vai mostrando ali.*

P: *vamos ver se tem aqui se tem alguma coisa.*

P: *vamos ver se a gente pode te ajudar, você está sendo muito rápido, já indo para o final. Aqui tem coisa que você pode ajudar sua mãe.*

A2: *sim*

P: *tem o que é?*

M: *a menina estava fazendo o que? Me dá uma dica para eu adivinhar o que ela está fazendo*

A2: *COMER*

M: *primeira comendo, ela estava comendo o que?*

A2: PÃO
M: *ela estava comendo pão. E aí o que que aconteceu?*
A2: *aí a amiga pegou.*
M: *pegou o pão.*
A2: *ela fez assim oh* (expressão facial)
M: ***ela ficou brava, ela ficou assim oh (risada) e saiu correndo atrás da outra.***
A2: *não, ela ficou lá.*
M: ***ela ficou lá parada, brava e não fez nada, que mosca morta.***
P: *vamos mostrar então para a mãe. O que a mãe acha que é então.*
M: *estava duas amigas uma comendo o pão e a outra pegou e a outra ficou brava.*
P: *vamos ver calma A2 deixa eu mostrar aqui para a mãe.*

A mãe no exemplo 12 usou como estratégia para ajudar o filho no reconto do vídeo dar novas informações, foram elas: “ela ficou brava, ela ficou assim oh (risada) e “saiu correndo atrás da outra” e “ela ficou lá parada, brava e não fez nada, que mosca morta”, a partir do que a mãe falou, o aluno utilizou a informação nova que estava de acordo com o vídeo que assistiu e o que estava incorreto corrigiu a mãe, como em “... e saiu correndo atrás da outra” e o aluno apresentou o que aconteceu” não, ela ficou lá”. Outro tipo de informação também oferecida pelas mães também foi repetir a informação, conforme descreve o exemplo 13:

Exemplo 13: Descrição da tarefa: A aluna (A1) conta para a sua mãe o conteúdo do vídeo que ele assistiu usando o sistema gráfico, gestos. O vídeo era de uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco (Vídeo nº 1).

(A1) – aluna participante

(M) - mãe

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Informação repetida

A1: (risos)
A1: BOLA
M: *o pauzinho?*
A1: NÃO “movimenta a cabeça para o lado”
A1: BOLA
M: *a bola?*
A1: DOIS “gesto representativo com os dedos da quantidade 2”
M: ***duas bolas***
A1: DOIS
M: ***duas bolas, só duas bolas***
A1: SIM “assentindo com a cabeça”
A1: “ohohoh” (vocaliza)
M: ***duas bolas***

A1: JOGAR
M: *uma pessoa está...*
A1: DOIS
M: **duas pessoas**
A1: (bate na mesa porque a mãe não entendeu) **BOLA**, DOIS
M: **duas bolas**
A1: JOGAR
M: *está jogando bola?*
A1: JOGAR
M: *então mais não tem que te uma pessoa para jogar a bola?*
M: *não é aquele jogo, como que chama, pimbolim não*
A1: (risos) MESA*
M: *uma mesa*
A1: DOIS
M: *e na mesa tem duas bolas*
A1: JOGAR
M: *então mais não é essa mesma que eu estou falando? Mesa de pimbolim eu estou falando ou é aquelas mesas de jogar as Bolinas do lado assim.*
A1: **BOLA**, MESA* JOGAR **BOLA** “gesto representativo com a mão de jogar a bola”
M: *joga a bola e cai no buraco, como que chama aquele jogo, mas não tem que te uma pessoa aí não? Uma pessoa, será joga a bola no buraco.*

As informações repetidas foi a estratégia utilizada com maior frequência por todas as mães, essa estratégia possibilita uma retomada da informação dada pelo aluno, mas ao mesmo tempo impede que o aluno conte todo o conteúdo do vídeo que assistiu de uma vez, ou então pode interferir no planejamento prévio que o aluno fez para contar o vídeo para a sua mãe. Algumas mães na tentativa de compreender o vídeo deram informações não relacionadas ao conteúdo da narrativa, como no exemplo 14 a seguir:

Exemplo 14: Descrição da tarefa: O aluno (A3) conta para a sua mãe o conteúdo do vídeo que ele assistiu, usando o sistema gráfico, algumas palavras e vocalizações. O vídeo era de uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato (Vídeo nº 2).

(A3) – aluno participante

(M) - mãe

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Informação não relacionada ao conteúdo do vídeo

A3: *esseTÊNIS, um pé*
A3: *um pé MEIA*
A3: *esse TÊNIS, esse MEIA, esse VERMELHO dois.*
M: *deixa eu vê, é esse TÊNIS*
A3: *oh é esse TÊNIS *, esse MEIA**
A3: *esse TÊNIS um pé, esse MEIA dois, esse VERMELHO um, MEIA VERMELHA, MEIA*
M: (pega a pasta)
A3: *oh esse TÊNIS, esse MEIA, esse aqui VERMELHA, MENINO*

M: *um menino que está de tênis, meia, de boné.*

A3: *não, esse MEIA aqui, aqui VERMELHO*

A3: ***o menino de tênis pegou a maçã e colocou dentro da meia***

A3: *(ficou bravo)*

P: *vamos lá da dica de quem é e o que ela está fazendo.*

A3: *não (fica bravo)*

M: *não entendi, a menina ta comendo maçã de tênis com boné na cabeça.*

Na tarefa com o aluno A3 descrita no exemplo 14 foi possível perceber que a sua mãe não compreendeu a informação dada pelo filho, que utilizou a figura de uma maçã para contar a informação de que a meia era vermelha e a sua mãe não entendeu que se tratava da cor e não da figura em si. Outro aspecto importante nessa mesma tarefa foi que a mãe do aluno A3 na tentativa de compreensão da narrativa recorreu a pasta de comunicação do filho apontando as figuras ou mesmo direcionando o olhar para cada uma delas para recontar a informação dada.

Pesquisas já discutiram questões referentes às habilidades narrativas de alunos comunicadores alternativos e os resultados também indicaram assim como nas tarefas descritas nos exemplos 10, 11, 12, 13, 14, a produção de sentenças curtas, carência de elementos da narrativa e rupturas pelo interlocutor seja para correção ou acrescentar informações (SOTO; HARTMANN, 2006; SOTO, 1997).

O Quadro 6 apresenta diferentes estratégias de mediação utilizadas pelo parceiro de comunicação em uma única tarefa:

Quadro 6: Estratégias de mediação utilizadas pela mãe para compreender o conteúdo do vídeo

Descrição da tarefa: A aluna A1 está contando o vídeo que assistiu para sua mãe e ela para compreender o conteúdo utiliza diferentes estratégias de mediação. O vídeo é de uma menina comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava (Vídeo nº 3).

A1: MULHER

M: **uma mulher**

A1: SENTADA*

M: **está sentada**

A1: COMER

M: **comendo**

A1: SIM “assentindo com a cabeça”

A1: MENINO

M: **comendo com o irmão, filho**

A1: “ohoh NÃO “movimenta a cabeça de um lado para o outro” MULHER

M: **mulher está sentada**

A1: COMER

M: **comendo**

A1: MENINO, ANDAR

A1: COMER, SENTADA*

M: **ela está comendo?**

A1: MENINO

M: **e o irmão? É irmão ou filho?**

A1: “aaaa” (vocaliza)

M: **tanto faz, está no computador né?**

A1: NÃO “movimenta a cabeça para o lado” ANDAR, COMER, PEGAR, IR EMBORA

M: *a mulher está comendo aí vem um moço cata a comida dela e sai correndo.*

LEGENDA



Pergunta relacionada



Informação
repetida



Informação nova

Fonte: elaboração pela própria autora

O Quadro 6 mostra em uma mesma tarefa as diferentes estratégias de mediação para identificar os personagens da história. Na sala de aula o professor também utiliza diferentes estratégias para ensinar seus alunos, uma questão que surge é se esse tipo de análise é desenvolvido pelo professor ao planejar suas intervenções pedagógicas. Há alunos que necessitam que o mediador faça perguntas direcionadas ao conteúdo da narrativa, outros precisam que a informação seja retomada ou mesmo repetida. O aluno

comunicador alternativo pode se beneficiar de estratégias de mediação que o ajude na construção de suas narrativas e no desenvolvimento do discurso narrativo.

Os estudos de Stadskleiv et al. (2014) discutiram sobre a necessidade de suporte e a importância da intervenção dos parceiros de comunicação para que o aluno comunicador alternativo consiga contar o conteúdo com todos os elementos.

As mães buscaram cada uma a sua maneira compreender seus filhos, as estratégias de mediação estavam relacionadas às necessidades de informação de cada uma delas. Algumas mães apresentaram facilidade no uso da pasta de comunicação, ampliando o sentido da figura (A1 e A2), outras mães precisam ainda de apoio para conseguir utilizar melhor os recursos de comunicação (A3, A4 e A5).

A narrativa está presente no cotidiano dessas crianças seja como ouvinte quando a família reconta um evento, um capítulo de uma novela, um filme que assistiu ou uma receita que leu, ou como participante ativo quando as mães perguntam como foi a aula, ou do que brincou com os colegas. Assim como afirmaram Soto e Clarke (2017) alunos comunicadores precisam de experiências que ampliem as habilidades de narrar fatos e/ou vídeos, e a apresentação dos personagens e suas ações na história.

A tabela 1 mostra em sua totalidade as estratégias de mediação utilizadas pelas mães para entender o conteúdo dos vídeos a partir das informações dadas pelos filhos.

Tabela 1: As estratégias de mediação utilizadas pelas mães (M) para identificar os personagens do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
MA1	1	0	1	4	7	0
MA2	4	0	5	3	4	0
MA3	0	0	0	0	4 (1)	2
MA4	0	0	1	0	0	2
MA5	7	0	4	0	1	1
TOTAL	12	0	11	7	15	5

Fonte: produção da própria autora

Legenda: **M** (mãe) **A1, A2, A3, A4, A5**: alunos, das 4 informações repetidas (1) uma foi com o uso do recurso de comunicação

Na tabela 1 é possível identificar que as mães apresentaram em maior quantidade as informações repetidas (15), seguido de solicitações (11), de perguntas relacionadas ao vídeo (12) e de informações novas (7). Todas as estratégias de mediação utilizadas estavam relacionadas ao conteúdo do vídeo e apenas a mãe do aluno A3 recorreu ao recurso de comunicação 1 vez para repetir a informação dada.

3.3.2 Elementos da narrativa: Personagem- Estratégias de mediação: profissional

Os profissionais também utilizaram estratégias de mediação para entender o conteúdo dos vídeos. Os exemplos 15, 16 e 17, mostram cada uma das estratégias utilizadas para compreender o personagem dos vídeos.

Exemplo 15: Descrição da tarefa: A Aluna (A1) conta para a profissional (PR) o conteúdo do vídeo que assistiu usando gestos, o sistema gráfico, objetos e vocalizações. O vídeo é de um garoto que entrega um livro para uma menina (Vídeo nº 4).

(A1) – aluna participante

(PR) - profissional

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: Pergunta relacionada ao vídeo e informação repetida

A1: CABELO*

PR: *uma pessoa, uma mulher.*

A1: SIM “assentindo com a cabeça” oh, CRIANÇA “mão aberta, deslocando de cima para baixo, que é um gesto para criança”

A1: *DOIS*

PR: *duas, duas mulheres?*

A1: NÃO “movimento com a cabeça de um lado para o outro”

PR: *duas pessoas*

A1: SIM “assentindo com a cabeça”

A1: *MULHER*

PR: *uma mulher.*

A1: *MENINO*

PR: *um menino*

A1: CRIANÇA “mão aberta, deslocando de cima para baixo, que é um gesto para criança”

PR: *uma criança, um menininho*

A1: (vocaliza)

PR: *ta conversando?*

A1: ESPERA “gesto representativo com a mão de esperar”

A1: *LIVRO*

PR: *livro! está estudando?*

A1: ESPERA “gesto representativo de esperar com a mão aberta”, IR EMBORA “gesto representativo com a mão de ir embora”

PR: *o que que está fazendo?*
 A1: (bate a mão na pasta de comunicação)
 PR: ***quem, que está fazendo? É a mulher que está fazendo?***
 A1: (vocaliza)
 PR: *ela está conversando?*
 A1: SIM “assentindo com a cabeça”
 A1: *LIVRO*
 PR: *explicando alguma coisa do livro, dando aula?*
 A1: NÃO “movimento com a cabeça de um lado para o outro”
 A1: OLHAR “dedo apontando o próprio olho”
 PR: *lendo?*
 A1: SIM “assentindo com a cabeça”
 PR: *vendo o livro*
 A1: (vocaliza)
 A1: CRIANÇA “mão aberta, deslocando de cima para baixo, que é um gesto para criança”
 A1: *LIVRO* IR EMBORA*
 PR: ***e vai embora***
 A1: CRIANÇA “mão aberta, deslocando de cima para baixo”
 PR: ***não entendi, essa mulher, ela está com o menino, certo?***
 A1: UM, (vocaliza), *LIVRO*
 PR: *Ela está falando que ele tem que prestar a atenção no livro.*
 A1: *bate a mão na mesa.*
 A1: (olha para P e aponta o computador)

Por meio do exemplo anterior, acompanha-se as estratégias de mediação de perguntas relacionadas ao vídeo e também de repetir a informação do profissional para identificar o personagem do vídeo e colaborar com o aluno para ele conseguir dar todas as informações. As perguntas foram: “*duas, duas mulheres?*”, “*quem, que está fazendo? É a mulher que está fazendo?*”. Embora a aluna tenha contado os personagens a profissional pergunta “quem...”. As repetições da informação foram usadas nos seguintes trechos: “duas pessoas”, “uma mulher”, “um menino”, “uma criança, um menininho”, “vai embora”. A repetição da informação pode ser uma estratégia do interlocutor para retomar para si mesmo as informações, mas pode comprometer o desempenho do aluno deixando a tarefa fragmentada, sem uma narrativa com todo o enredo do vídeo e sim em pequenas partes, ou seja, a aluna não consegue contar todo o vídeo, com as interrupções da interlocutora. Nas tarefas alguns alunos demonstraram por meio das suas habilidades que as ações do interlocutor estavam interferindo, como no exemplo 15 que a aluno realiza o gesto de “ESPERAR” por duas vezes.

O exemplo 16 mostra a estratégia de repetir a informação e a solicitação de dica pelo interlocutor na tarefa com o aluno A2.

Exemplo 16: Descrição da tarefa: O aluno (A2) conta para a profissional (PR) o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico e a fala. O vídeo é de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 5).

(A2) - aluno participante

(PR) - profissional

(P) - pesquisador

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: Solicitação (dica) e informação repetida

P: *olha esse aqui, presta atenção.*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *oh vou por de novo, heim.*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *Quer assistir mais uma vez.*

A2: *quero.*

A2: (assiste ao vídeo)

P: *pode vir PR.*

PR: *vamos ver agora.*

PR: ***qual a dica você me da?***

A2: *menina*

PR: *tem uma menina no vídeo?*

A2: *é*

PR: *ela está lendo?*

P: *deixa ele acabar de dar as dicas.*

PR: *eu esqueci essa é a primeira, então vai, uma menina, qual que é a outra dica?*

A2: *ela não está lendo.*

PR: ***ela não está lendo.***

PR: ***qual outra dica que você me da?***

A2: *EMBAIXO*

PR: ***embaixo***

A2: *DO LADO*

PR: ***do lado***

A2: *e embaixo*

A2: *preparando para comer, entendeu*

PR: *ela estava se preparando para comer?*

A2: *é*

PR: ***então espera aí você acabou de dar as dicas?***

A2: *acabei, é*

PR: *Então tem uma menina, ela está se preparando para comer no chão, e o que que tinha do lado dela?*

A2: *uma mesa*

PR: *uma menina que estava se preparando para comer no chão e ao lado dela estava a mesa, é isso?*

A2: *é.*

PR e B: (assistem ao vídeo).

A2: *é isso sim.*

PR: *muito boa suas dicas A2.*

No exemplo 16 é possível observar que a interlocutora utilizou as estratégias de mediação de solicitação (dica) como em “qual a dica você me da?”, “qual outra dica que você me da?” “então espera aí você acabou de me dar as dicas?” e a repetição das informações “ela não está lendo” , “ embaixo” e “ do lado”. A profissional conseguiu recontar o conteúdo do vídeo, mas as estratégias de mediação utilizadas acabaram direcionando as respostas do aluno, como ao solicitar a dica ela fez com que o aluno respondesse os questionamentos e não conseguiu narrar o vídeo na sua totalidade.

Em algumas tarefas o parceiro de comunicação ao recontar as informações dadas pelo aluno utilizava a pasta de comunicação, como no exemplo 17 a seguir:

Exemplo 17: Descrição da tarefa: O aluno (A3) conta para a profissional (PR) o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico, gestos e objetos do ambiente. O vídeo é de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 4).

(A3) - aluno participante

(PR) - profissional

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: informação nova, informação repetida

A3: *MENINO, PEQUENO*

PR: *uma criança*

A3: *MENINA, MAIOR, ANDAR, LIVRO*, FOLHEAR O LIVRO**

PR: *espera aí você mostrou para mim um menino, MENINO, pequeno e uma menina, MENINA, um pouco maior, um menino e uma menina maior, aí você mostrou que alguém pegou o livro, quem pegou o livro?*

A3: *MENINA*

PR: *a menina pegou o livro*

A3: *é*

PR: *e depois?*

A3: *FOLHEAR**

PR: *ela escreveu?*

A3: *não*

PR: *o menino?*

A3: *FOLHEAR**

PR: *ela, leu, ela viu*

A3: *é*

PR: *então tem um menino pequeno uma menina também pequena um pouco maior do que ele, ela pegou o livro e começou a ler. E o menino fez o que?*

A3: *ANDAR*

PR: *ficou correndo?*

A3: *não, {a embora, IR EMBORA}*

PR: *foi embora.*

PR: *ah, um menino e uma menina, a menina pegou um livro pra ler e o menino foi embora.*

As estratégias de mediação utilizadas pela profissional com o aluno A3 foram as informações novas “uma criança”, “pegou o livro” e a repetição da informação em “um menino, *MENINO* (aponta a figura de um menino) pequeno e uma menina, *MENINA* (aponta a figura de uma menina) um pouco maior, um menino e uma menina maior”. Nessa tarefa a profissional ao repetir a informação utilizou a pasta de comunicação do aluno e apontou as figuras escolhidas por ele.

O parceiro de comunicação pode colaborar com o aluno comunicador alternativo na construção de uma narrativa, refletindo com ele sobre os elementos a serem priorizados, a ordem dos fatos, quais informações devem ser incluídas e como organizar essas informações para que outros interlocutores possam entender como os personagens se relacionam e toda a história (MURRAY; GOLDBART, 2011).

Nos exemplos 15, 16 e 17 verificou-se que os profissionais mesmo com o conhecimento e experiência com a comunicação suplementar e alternativa, não utilizaram o recurso do aluno na identificação dos personagens e oferecer modelo na construção do enunciado. Waller (2006) descreveu sobre as possíveis dificuldades de alunos comunicadores alternativos na narrativa seja pela limitação do sistema ou pela falta de experiências como narradora.

Profissionais podem colaborar para que experiências adequadas com narrativas sejam vivenciadas pelos alunos e também para que o aluno consiga utilizar o seu recurso de comunicação para narrar suas experiências, imagens e produzir histórias, como no estudo de Soto, Yu e Kelso (2008) que demonstraram os avanços na narrativa de uma aluna com paralisia cerebral após um programa de intervenção em que a professora oferecia recursos e modelo para a aluna recontar uma história e no estudo de Soto e Starowicz (2016) descreveram que as pesquisas têm apontado para diversas abordagens efetivas de intervenção na narrativa, todas perpassam pela oportunidade de experiências reais de narrar e também pelo o treino de parceiros de comunicação para fornecer modelos e suportes que amplie a narrativa do aluno comunicador alternativo.

Outra questão importante demonstrada nas estratégias de mediação realizadas pelos profissionais foi a quantidade de informação repetida, ou seja, quando o aluno apontava uma figura, ou fazia um gesto e o profissional logo em seguida repetia. Apenas a profissional do aluno A3 em duas tarefas deixou que ele contasse todas as informações e ao final tirou as dúvidas por meio de perguntas ou solicitação de outras dicas. Em algumas tarefas era possível perceber que o aluno não terminava de contar e o profissional interrompia com questionamentos na tentativa de compreender de forma

rápida o contexto do vídeo, ou a cada símbolo único o profissional construía uma sentença. Alunos com mais dificuldades esqueciam o conteúdo do vídeo assistido e contava a partir das novas sentenças elaboradas pelo parceiro de comunicação.

Murray, Bell e Goldbart (2016) discutiram sobre as demandas operacionais de alunos comunicadores alternativos na atividade de narração, para narrar os alunos utilizam diferentes ações como o planejar, sequenciar, iniciar e manter o comportamento para atingir o objetivo final, assim a intervenção durante esse processo precisa ser adequada para não prejudicar o aluno e assim ele consiga desempenhar a tarefa com sucesso.

A tabela 2 a seguir mostra o total de estratégias de mediação utilizada pelos profissionais para identificar os personagens das narrativas de vídeo.

Tabela 2: As estratégias de mediação utilizadas pelos profissionais (PR) para identificar os personagens do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
PRA1	10	0	1	3	11	1
PRA2	2	0	4	1	8	0
PRA3	4	0	0	1	8 (3)	0
PRA4	12	1	8	3	8	0
PRA5	1	1	3	0	0	0
TOTAL	29	2	16	8	35	1

Fonte: Elaboração pela própria autora

Legenda: **PR** (profissional) **A1, A2, A3, A4, A5**: alunos, das 8 informações repetidas (3) foram com o uso do recurso de comunicação

Conforme aponta a tabela 2 os profissionais utilizaram mais vezes a estratégia de repetir a sentença do aluno para obter mais informações sobre o vídeo (35), seguida de perguntas relacionadas ao vídeo (29), da solicitação de dicas (16) e de informações novas (8), houve duas perguntas e uma informação não relacionadas ao conteúdo dos vídeos.

3.3.3 Elementos da narrativa: Personagem- Estratégias de mediação: colega

Assim como os demais parceiros de comunicação, os colegas utilizaram em maior frequência a estratégia de repetir a informação dada pelo aluno, outras estratégias também foram utilizadas: perguntas relacionadas ao vídeo, solicitação de dica e informações nova, um colega também apresentou uma informação não relacionada ao conteúdo do vídeo. Os exemplos 18, 19 e 20 apresenta as estratégias de mediação utilizada pelos colegas para saber os personagens do vídeo.

Exemplo 18: Descrição da tarefa: A aluna (A4) conta para a colega (C) o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico e gestos. O vídeo é de uma garota que escreve com uma cenoura e depois a come (Vídeo nº 8).

(A4) - aluna participante

(C) - colega

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: informação repetida e informação nova

A4: *TAMIRES* (vocaliza)

C: ***uma mulher?***

P: *qual que você deu dica para ela?*

A4: *TAMIRES*

C: ***uma mulher***

P: *uh. Tá vamos lá.*

A4: *LER*

C: *uma mulher lendo*

A4: *BIBLIOTECA*

P: *esse aí é dica do filme que você assistiu?*

A4: *SIM “assentindo com a cabeça”*

P: *é*

A4: *BIBLIOTECA*

C: *a mulher lendo na biblioteca.*

P: *mais alguma dica? A4 mais alguma dica?*

A4: *NÃO “movimentando a cabeça para um lado e para o outro”*

P: *vamos lá*

C: *ela mostrou uma mulher, ler e biblioteca.*

P: *espera ela está respondendo ela está pensando*

C: *o que tem a ver com biblioteca e ler, **como é na minha escola**, a gente le um livro, é tipo ler na biblioteca*

P: *vamos ver*

C: *porque ela mostrou a biblioteca, ler e uma mulher.*

P: *vamos ver se as dicas que você deu, deu para contar.*

P: *(mostra o vídeo para C.)*

Assim como os outros parceiros de comunicação (mãe e profissional), os colegas utilizaram estratégias de mediação para compreender o vídeo, mas é possível observar uma quantidade menor de estratégias quando comparado aos demais parceiros na tarefa de vídeo. A maioria dos colegas repetia cada informação dada pelo aluno, como no exemplo 18 nas sentenças: “uma mulher?” e novamente “uma mulher”.

Os colegas não ampliavam as informações oferecidas pelos alunos, em alguns momentos repetia a palavra, sem atribuir para ela um sentido ou elaborar uma frase dentro do contexto da narrativa. Os parceiros de comunicação muitas vezes assumem um papel importante na construção da narrativa, mesmo quando se trata de um evento desconhecido por eles (VON TETZCHNER, 2015), como na organização das ideias ou na sugestão de possíveis detalhes. Moreschi (2015) e Delgado (2010) em suas pesquisas ressaltaram a importância do desempenho dos parceiros de comunicação na qualidade do discurso.

Outra estratégia de mediação utilizada além de repetir a informação dada foram as solicitações de dicas, como apresenta o exemplo 19 com a aluna A5.

Exemplo 19: Descrição da tarefa: trecho de uma tarefa com a aluna A5, ela necessita do apoio do interlocutor para ter acesso ao recurso de comunicação, seja para o manuseio das páginas ou para o apontamento da figura para contar para a sua colega o conteúdo do vídeo que assistiu. O vídeo é de um garoto que está lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés (Vídeo nº 9).

(A5) - aluna participante

(C) - colega

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: informação repetida e solicitação

P: O que que é? o que que tem é menino ou menina, ou tem os dois, você pode apontar os dois

A5: MENINA

P: você entendeu C.? o que você entendeu?

C: é **menina**.

P: (fala para A5.) é menina?

P: professora e uma mulher?

A5: NÃO “encolhe os braços” (sorri, vocaliza, encolhe os braços)

P: alguma coisa que você quer ou você não quer?

C: **olha para cá!**

P: olha para cá senão você não vai dar pista para a C.

P: A5. é uma coisa que você quer ou não quer?

A5: NÃO “encolhe os braços”
 P: *é uma coisa que você gosta ou não gosta?*
 A5: NÃO “ encolhe os braços” (vocaliza)
 P: *alguma coisa de brincar ou de dormir?*
 A5: NÃO “olha para o lado”

Nas tarefas os colegas também produziam sentenças curtas usando como no exemplo 19 as estratégias de solicitação, como em “olha para cá”, a aluna A5 utiliza também expressões e movimentos com o corpo para se comunicar, a colega fez uma solicitação para conseguir visualizar possíveis respostas, outra estratégia usada foi repetir a informação como em “é menina”.

A aluna A5 em relação aos outros alunos participantes tem um comprometimento motor maior, a qualidade de suas narrativas depende do papel do interlocutor, como na organização da sequência dos fatos e na construção frasal da história após a escolha dos símbolos. A colega compreendia todos os gestos, representações com o corpo e os símbolos escolhidos pela aluna, mas não conseguiu dar modelo de narrativa a partir das informações dadas.

Alves (2006) em sua pesquisa acerca da interação do comunicador alternativo e diferentes interlocutores em situação de jogo mostrou que a mãe, a terapeuta e interlocutores desconhecidos compreendiam o aluno, porém assim como os colegas na tarefa de descrição de vídeo, não forneciam modelo da estrutura frasal completa, após as escolhas dos símbolos ou de gestos.

No exemplo 20 o parceiro de comunicação (colega) utiliza as estratégias de mediação de repetir a informação, de informações novas, e ainda informação não relacionada ao conteúdo do vídeo.

Exemplo 20: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que o aluno (A2) conta para seu colega o conteúdo do vídeo que assistiu utilizando o símbolo gráfico e a fala. O vídeo é de uma garota que coloca um gato de brinquedo dentro de uma caixa e fecha a caixa (Vídeo nº 7).

(A2) - aluna participante

(C) - colega

(P) - pesquisador

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: informação repetida, informação nova e informação não relacionada

P: *presta atenção heim.*
A2: assiste ao vídeo.
P vou passar de novo.
A2: *é de verdade.*
P: *será que é de verdade, vamos olhar de novo. Acho que não.*
A2: *acho que não, ainda bem. Ainda bem.*
P: *o que ela faz com ele. Você precisa assistir mais uma vez, vamos lá qual é a pista que você vai da para teu primo.*
P: *pode ir? (vira as páginas da pasta) vamos la C. qual é?*
A2: GATO
P: *qual você quer escolher? Esse aqui GATO*
C: **o gato.**
A2: *um gato.*
C: **um gatobranco**
A2: *não de pelúcia, um gato de pelúcia*
C: *um gato luz.*
A2: *de pelúcia*
P: **um gato de pelúcia**
P: *o que mais você vai dar de dica para ele.*
A2: *faz de conta que hoje é o aniversário de C.*
P: *faz de conta que hoje é o aniversário de C.*
A2: *aí.*
P: *aí.*
A2: *um gato eu coloco em uma caixa para você*
P: *aí eu coloco u gato de pelúcia dentro de uma caixa para você*
P: *é agora vamos ver se ele entende, oh você tem que prestar atenção na dica do A2. A próxima vez não vai traduzir, se ele não entender ele mostra na pasta.*
A2: *é um menino.*
C: *hum*
A2: *é um menino*
P: *mostra aqui para ele.*
A2: *MENINO parece você.*
P: *parecido com quem?*
A2: *(aponta o dedo para C.)*
P: *com ele.*
P: *o que você acha que é?*
C: *ele está dando presente para mãe dele.*
P: *ta vamos mostrar A2?*
A2 e C assiste o vídeo.
P: *A menina fazendo carinho no gato. Aí ela guarda o gato na ...*
C: *caixa.*
P: *muito bem.*

Durante a tarefa, o colega repetiu a informação de “o gato”, “um gato”, deu uma informação nova “um gato branco” e outra não relacionada ao conteúdo do vídeo “um gato luz”, o gato era uma palavra que estava na tarefa e a palavra “luz” não, permanece também o uso de sentenças curtas do interlocutor, não conseguindo ampliar as informações oferecidas pelo aluno para construir a narrativa, no caso dessa tarefa a fala colaborou para que o colega conseguisse recontar o vídeo.

Por meio dos exemplos foi possível perceber que o pesquisador tem uma participação maior nas tarefas com os colegas em relação aos outros parceiros de comunicação (mãe e profissional), as estratégias de mediação dos colegas nem sempre estavam relacionadas aos elementos da narrativa, algumas estavam relacionadas ao cotidiano deles como, escola, brincar. Nas tarefas percebeu-se também que os colegas poucas vezes ampliavam a sentença dos alunos, quando o aluno apresentava o personagem, eles repetiam, não questionando quais as ações dele na história. Houve colegas com uma excelente compreensão das habilidades expressivas do aluno comunicador alternativo, outros, porém não sabiam que para compreender o conteúdo que o aluno estava passando era preciso além de estar atenta as diferentes formas de expressão, mas a junção delas para a construção do enredo do vídeo, talvez para algumas crianças (colegas) esse processo sem a mediação de um adulto é complexo.

Os colegas de sala podem ter um papel importante na aprendizagem da narrativa para alunos comunicadores alternativos com a intervenção adequada eles podem ser mediadores na expansão dos enunciados e no uso dos elementos da narrativa. Há alunos em que o parceiro de comunicação tem um papel decisivo na qualidade do discurso (MASSARO et al., 2016). Na tarefa de narração de vídeos os colegas utilizaram uma quantidade menor de estratégias de mediação em relação aos outros parceiros de comunicação (mãe e profissional), conforme apresenta na tabela 3 a seguir:

Tabela 3: As estratégias de mediação utilizadas pelos colegas (C) para identificar os personagens do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
CA1	0	0	0	0	0	0
CA2	0	0	0	1	7	1
CA3	0	0	1	1	1	0
CA4	1	0	1	1	4	0
CA5	1	0	2	0	2	0
TOTAL	2	0	2	2	14	1

Fonte: elaboração pela própria autora

Legenda: C (colega) A1, A2, A3, A4, A5: alunos, (1) informação repetida com o uso do recurso de comunicação

A tabela 3 mostra que a estratégia utilizada em maior quantidade foi repetir a informação, essa estratégia não estava relacionada diretamente a condição motora do aluno, pois com os alunos com um comprometimento motor maior, as mediações foram menores.

O ambiente escolar precisar planejar ações em que os alunos comunicadores alternativos encontrem parceiros de comunicação aptos para trocar informações, construir histórias, questionar é preciso ir além do contato entre os alunos, mas para os processos de aprendizagem de uma história ou de outro tipo de narrativa. As diferentes formas de comunicação e as estratégias de mediação precisam ser incorporadas na rotina em sala de aula, só assim a comunicação alternativa poderá contribuir de fato para a construção do conhecimento dos alunos que necessitam de meios alternativos de comunicação.

Silva (2009) em sua pesquisa discutiu sobre estratégias de mediação para alunos com diagnóstico de paralisia cerebral e severos distúrbios de comunicação em atividades envolvendo a narrativa, uma das estratégias está relacionada com os personagens e envolve a identificação e a continuidade da história. A autora ressalta que as estratégias de mediação precisam ser usadas em diversas situações de ensino, com diferentes mediadores e de acordo com as necessidades do aluno.

A mediação na sala de aula em uma proposta de construção de uma narrativa pelo aluno comunicador alternativo pode ser por meio de perguntas e informações, o diferencial está em de que forma essas estratégias podem beneficiar e não prejudicar o aluno, por isso elas precisam em um ensino estruturado ser planejadas de forma adequada.

3.3.4 Elementos da narrativa: Personagem- Estratégias de mediação: pesquisadora

Nas tarefas de descrição de vídeos foram analisadas as estratégias de mediação do pesquisador. Foram consideradas as estratégias de mediação utilizadas durante a tarefa, a participação do pesquisador no início da tarefa foi considerada como uma instrução inicial e não como estratégias de mediação, conforme descreve a tabela 4 a seguir:

Tabela 4: As estratégias de mediação utilizadas pela pesquisadora (P) para identificar os personagens do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
PMA1	0	0	0	0	0	0
PMA2	1	0	7	0	0	0
PMA3	0	0	1	0	0	0
PMA4	9	0	2	0	0	0
PMA5	1	1	0	0	0	0
PPRA1	0	0	0	0	0	0
PPRA2	1	0	2	1	1	0
PPRA3	0	0	0	0	0	0
PPRA4	10	0	22	0	0	0
PPRA5	16 (15)	0	6		0	0
PCA1	0	0	3	0	1	0
PCA2	8	0	6	1	10	0
PCA3	0	0	1	0	0	0
PCA4	3	0	17	0	0	0
PCA5	35 (25)	0	5	0	0	0
TOTAL	79	1	72	2	12	0

Fonte: Elaboração pela própria autora

Legenda: P (pesquisador), M(mãe), PR (profissional), C (colega) A1, A2, A3, A4, A5: alunos, (**) quantidade de estratégias com o uso do recurso de comunicação

A partir dos dados da tabela 4 pode-se observar que o pesquisador em algumas tarefas não necessitou realizar a mediação, esse papel foi realizado pelos parceiros de comunicação. Outra informação também demonstrada na tabela é que a aluna com grave comprometimento motor necessitou de uma quantidade maior de estratégias de mediação e a maioria dessas com o uso do recurso de comunicação. As duas estratégias de mediação utilizadas em maior quantidade foram as perguntas relacionadas ao

conteúdo a tarefa e as solicitações de dicas. Vale ressaltar que o pesquisador nas estratégias de mediação o objetivo era de obter mais informações para que os parceiros de comunicação compreendessem os conteúdos dos vídeos e assim pudessem recontar, conforme descrevem os exemplos a seguir:

Exemplo 21: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A4) conta para sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico, vocalizações e gestos. O vídeo é de uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco (Vídeo nº 1).

(A4) - aluna participante

(M) - mãe

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: personagem

Estratégia de mediação utilizada: Solicitação (dica)

P: *então vamos dar para a mamãe aqui? Qual é a dica?*

A4: LEMBRAR

P: *Esse, LEMBRAR é a dica?*

A4: SIM “assentindo com a cabeça”

P: *o que mais que tem? Olha bem para você dar dica para a mãe do que tem no filme?*

A4: BOMBEIRO

P: *A4 é o que tem no filme. Vê se tem aqui o que aparece no vídeo? Olha bem.*

A4: BRINQUEDOS

P: *tem mais dica, o que tem no vídeo o que que acontece? O que acontece no vídeo?*

P: *presta atenção para contar para a mãe o que você viu no vídeo, você já deu duas dicas.*

(P. vira as páginas da pasta)

A4: ESCREVER

P: *aparece esse aí no vídeo?*

A4: NÃO “movimenta o dedo para o lado e para o outro”

M: *esse dedinho.*

P: *vamos lá A4, tem aqui?*

A4: (vocaliza) NÃO “movimenta a cabeça para um lado e para o outro”

P: *tem aqui?*

A4: (vocaliza) NÃO

P: *tem alguma dica aqui?*

A4: (vocaliza) NÃO

P: *tem aqui?*

A4: NÃO

P: *tem aqui?*

M: *ela quer voltar para trás. Não A4.*

P: *passou alguma coisa que você quer dar dica?*

6009: LER

P: *esse aqui LER?*

A4: SIM “assentindo com a cabeça”

P: *então mostra para a mãe.*

P: *vamos lá vamos mostrando. Vamos até o final aí depois acabou o tempo de dar dica. Vamos ver A4 presta atenção nas figuras. Oh A4 tem alguma coisa que aparece no vídeo?*

P: *tem alguma coisa, se não tiver não precisa mostrar? Tem alguma coisa aqui aparece no vídeo? Olha bem. Olha bem as figuras.*

A4: *BOLA*

P: *então mostra pra mãe*

A4: *BOLA*

P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar do vídeo aqui na pasta*

A4: *BRINQUEDOS*

P: *tem mais alguma coisa aqui?*

A4: *NÃO*

P: *tem aqui?*

A4: *NÃO*

No exemplo 21 acima a pesquisadora utilizou a estratégia de mediação de solicitação de dicas para a aluna A4, foram elas: “o que mais que tem? Olha bem para você dar dica para a mãe do que tem no filme?”, “tem mais dica, o que tem no vídeo o que acontece? O que acontece no vídeo?”, P: tem alguma dica aqui?”, “tem aqui?”, “passou alguma coisa que você quer dar dica? ”, “Oh A4 tem alguma coisa que aparece no vídeo?”, “tem alguma coisa, se não tiver não precisa mostrar?”, “tem mais alguma coisa que você quer mostrar do vídeo aqui na pasta”, “tem mais alguma coisa aqui? ”, essa estratégia de mediação precisou ser adotada porque entre uma informação e outra pelo fato de a aluna se distrair e não dar continuidade na tarefa sem o apoio e incentivo da pesquisadora.

Exemplo 22: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A5) conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico e vocalizações. O vídeo é de uma garota em uma cadeira de rodas que come uma banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca (Vídeo nº 6).

(A5) - aluna participante

(PR) - profissional

(P) – pesquisadora

{ }- formas expressivas simultâneas

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: Pergunta relacionada

P: *tem no vídeo esse aqui {OLÁ, olá} e {COMO VAI VOCÊ, como vai você}?*
 A5: NÃO “encolhe os braços”
 P: {DIA, dia} ou {NOITE, noite}?
 PR: *acontece de dia ou noite?*
 A5: NÃO
 P: *tem a {MÃE, mãe} ou {PAI, pai}?*
 A5: MÃE
 P: *tem a {AVÓ, avó} ou {AVÔ, avô}?*
 A5: “não” (vocaliza)
 P: *tem {AMIGO, amigo} ou a {PRIMA, prima}?*
 A5: “não” (vocaliza)
 P: *tem a {PROFESSORA, professora} ou {MADALENA, Madalena}?*
 A5: “não” (vocaliza)
 P: *tem alguma coisa que você {QUERO, quer} ou {NÃO QUERO, não quer}?*
 A5: “não” (vocaliza)
 PR: *você não está me dando dica nenhuma, A5?*
 P: *tem alguma coisa que você {GOSTA, gostou}, ou que você {NÃO GOSTA, não gostou}?*
 A5: NÃO GOSTA
 P: *tem alguma coisa de {brincar, BRINCAR} ou {DORMIR, dormir}*
 A5: NÃO
 P: *tem alguma coisa de {TOMAR BANHO, banho} ou de {PENTEAR, pentear}?*
 P: *fiquei em dúvida.*
 PR: *mostra mais uma vez para mim?*

Com a aluna A5 a pesquisadora além das estratégias de mediação, desempenha um papel de manuseio de sua pasta de comunicação, tratava-se de uma pasta com duas imagens por página e assim facilitar a escolha das imagens pela aluna, outra coisa importante nessa tarefa com a A5 é que a pesquisadora oferece modelo visual para a aluna apontando as figuras e também de fala nas perguntas relacionadas, como em: “*tem a {AVÓ, avó} ou {AVÔ, avô}?*” “*tem {AMIGO, amigo} ou a {PRIMA, prima}?*”, “*tem a {PROFESSORA, professora} ou {MADALENA, Madalena}?*”

Exemplo 23: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A1) conta para a sua colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando gestos, símbolo gráfico e vocalizações. O vídeo é de uma garota que coloca um gato de pelúcia dentro de uma caixa e fecha a caixa (Vídeo nº 7).

(A5) - aluna participante

(PR) - profissional

(P) – pesquisadora

* - objeto

Elemento da narrativa: personagem

Estratégias de mediação utilizadas: Solicitação (dica)

A1: CAIXA “duas mãos abertas próximas uma da outra posicionadas na vertical”
 C: *uma caixa*
 A1: (vocaliza) “a” SIM “assentindo com a cabeça”
 A1: “aaa”
 A1: MESA*
 C: *uma mesa, uma caixa e uma mosca*
 A1: MAIS OU MENOS
 A1: NÃO “movimenta a cabeça para um lado e para o outro”
P: *o que você pode dar de dica, ela está indo bem, você tem que dar mais uma dica.*
P: *você está indo bem, mas falta mais dica para ela.*
 A1: (vocaliza)
 P: *não sei*
 C: *é uma caixa*
 A1: “a” (vocaliza) SIM
P: *você tem que dar mais dica para ela se não, não vai.*
 A1: BRAÇO*
 C: *braço*
 A1: BRAÇO*
 C: *cotovelo*
 A1: NÃO
 C: *cotovelo na mesa*
 A1: BRAÇO “movimenta o corpo de um lado para o outro”
 C: *neném*
 A1: MAIS OU MENOS
 A1: CAIXA
 C: *uma caixa, um neném*
 A1: NÃO (vocaliza)
 C: *um neném para colocar na caixa*
 A1: MAIS OU MENOS
 P: *na hora que vocês acharem que acabou eu mostro*
 A1: “aaa” (vocaliza)

No exemplo 23 a pesquisadora utilizou a estratégia de solicitar mais informações para a aluna e para que sua colega tenha condições de recontar o vídeo, foram: “o que você pode dar de dica, ela está indo bem, você tem que dar mais uma dica”, “você está indo bem, mas falta mais dica para ela”, “você tem que dar mais dica para ela se não, não vai”, além das solicitações a pesquisadora também incentiva a aluna a continuar a tarefa e também por ter conhecimento do conteúdo do vídeo e da aluna, a pesquisadora sabe que são necessárias mais informações e que a aluna é capaz de contá-las.

Pela experiência na área da comunicação suplementar e alternativa e por saber o conteúdo dos vídeos a pesquisadora teve um papel importante, como no exemplo 21 quando a pesquisadora falou para a aluna A4 “vê se tem aqui o que aparece no vídeo” ela chama a atenção da aluna para a pasta de comunicação, no exemplo 22 ao falar e apontar a figura “tem {AMIGO, amigo} ou {PRIMA, prima} e manuseio da pasta e no exemplo 23 ao falar “falta mais dica para ela” a pesquisadora orienta a aluna.

Na sala de aula não é diferente o aluno comunicador alternativo precisa de um mediador com experiência na CSA, com um planejamento adequado que permita o desenvolvimento da linguagem com a promoção de experiências com narrativas, seja pelo relato pessoal ou pela construção de histórias (SOTO; SOLOMON-RICE; CAPUTO, 2009).

Os alunos participantes da pesquisa conseguiram na maioria das tarefas informar aos participantes do vídeo os personagens, a dificuldade estava em descrever com os elementos que tinha naquele momento o que acontecia com os personagens, ou seja quais eram as ações realizadas pelos personagens no filme. A análise também apontou a necessidade que os alunos têm de aprender como ampliar o enunciado, ou seja, descrever como era esse personagem, os detalhes sejam características físicas ou o comportamento.

3.4 Elemento da narrativa: ação

Após o personagem um elemento importante e presente em todas as narrativas é a ação, ela quem apresenta o que aconteceu com o personagem, trata-se do conjunto de acontecimentos.

3.4.1 Elemento da narrativa: ação - Estratégias de mediação: família

Para apresentar as ações dos personagens os alunos participantes utilizaram na maioria das vezes gestos representativos, seguido do uso de sistema gráfico e para entender os gestos e a sua relação com os vídeos às mães utilizaram três de estratégias de mediação, foram elas: repetir a informação dada pelo aluno (15), perguntas relacionadas (6) e informação nova (1). Os trechos abaixo das tarefas exemplificam as estratégias de mediação utilizadas pelas mães.

Exemplo 24: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que o aluno (A3) conta para sua mãe o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico, gesto, objeto. O vídeo é de uma garota comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava (Vídeo nº 3).

(A3) - aluno participante

(M) - mãe

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: informação repetida e informação nova

A3: esse PÃO, esse MENINO, esse MENINA, a pão
 M: **o menino e a menina** está...
 A3: a pão esse MENINO, esse MENINA. Esse MENINO e MENINA, pão, COMER
 A3: aqui já foi
 M: a menina ta comendo **pão brigadeiro**
 A3: não, pão
 M: ela **tacomendo pão**
 A3: é aqui oh, PÃO
 M: **pão de brigadeiro**
 A3: é
 M: aí o menino veio e tomou dela.
 A3: é, MODER
 M: aí ela **deu a mordida**
 A3: MENINO, CORRER “gesto de uma mão esfregando na outra rapidamente”
 M: aí o menino tomou dela e correu.

A mãe do aluno A3 usou as estratégias de repetir a informação como em “o menino e a menina ...” e de dar informações nova como em “...pão de brigadeiro”, “... comendo pão”, “pão de brigadeiro”, “... deu a mordida”. No exemplo 24 é possível perceber que a mãe a partir da informação do filho, construiu uma parte da história com personagem + ação+ complemento “a menina ta comendo pão brigadeiro”.

Exemplo 25: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A5) se recusa a contar o vídeo que assistiu para a mãe, na tarefa. O vídeo é de uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco (Vídeo nº 1).

(A5) - aluna participante

(M) - mãe

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada

M: *Você vai contar para a mãe?*
 A5: (vocaliza)
 P: *É que ela fica brava ela já quer que fala o que que é você vê.*
 P: *ah mas deixa a mãe descobrir, é a mãe que tem que ficar aflita e não você.*
 M: *esse é de bicho? Ou não? Ou é de criança de novo.*
 A5: SIM “inclina o corpo para frente”

M: *é de criança de novo, não é historinha de bichinho?*
 A5: (inclina o corpo para frente) (vocaliza)
 P: *A5 você vai se machucar assim eu não quero que você se machuque.*
 M: *é de criança?*
 A5: SIM
 M: *é? A criança estava brincando?*
 A5: SIM “inclina o corpo para frente”
 M: *do que?*
 A5: (chora) (inclina o corpo para frente)
 M: *não vai responder?*
 P: *então o que a mãe acha que é com essa dica que ela deu, pequenininha sua dica?*
 M: *era criança brincando?*
 A5: “não” (vocaliza)
 M: *não, comendo?*
 A5: (risos)
 M: *não vai falar para a mãe o que que é?*
 A5: “não” (vocaliza)
 P: *posso mostrar para a mãe?*
 M: *ela quer que mostra ela não quer responder*

Na tarefa com a mãe (exemplo 25) a aluna A5 contou apenas uma informação do vídeo, a sua mãe perguntou “é de criança? ” e a aluna respondeu “ SIM”. Todas as perguntas foram relacionadas a essa resposta da aluna, como em “a criança estava brincando? ”, “ era brincando? ”, “não. Comendo? ”.

As estratégias foram utilizadas na maioria para tirar dúvidas do interlocutor, não para ampliar o enunciado do aluno. As sentenças apresentadas pelos alunos conforme descreveram os exemplos 24 e 25, não possuem a estrutura de uma narrativa (PERSONAGEM + AÇÃO DO PERSONAGEM + CONSEQUÊNCIA DA AÇÃO NO PERSONAGEM OU NO AMBIENTE).

A organização apresentada por alguns alunos eram: PERSONAGEM, ou PERSONAGEM+ UM DETALHE (objeto ou adjetivo), como no exemplo 24 da tarefa com o aluno A3 “pão, *MENINO*, *MENINA*, a pão”. Essa sentença mostra para o interlocutor os personagens e um objeto do vídeo, mas não apresenta com a relação entre o personagem e o objeto, o que pode possibilitar diferentes cenas: “ o menino e a menina foi comprar pão”, “ o menino e a menino comeram o pão” “ o menino e a menina deixaram cair o pão”. Quem apresentou a ação do vídeo foi o interlocutor “ ela está comendo pão brigadeiro” e o aluno responde “é”.

Nas tarefas com situações mais próximas do cotidiano dos alunos, as sentenças tinham construções mais completas (PERSONAGEM+ AÇÃO+ CONSEQUÊNCIA DA AÇÃO NO PERSONAGEM OU NO AMBIENTE), como no exemplo 24 “*MENINO*” (personagem), “*MENINA*” (personagem), “comer” e “morder” (ação), “CORRER” (consequência).

Soto e Hartmann (2006) demonstraram que essas dificuldades são comuns em alunos comunicadores alternativos, os quais precisam de auxílio para a organização de suas narrativas e de apoio do parceiro para a ampliação do vocabulário para que suas produções tenham um começo, um fim e uma relação entre as partes.

Pesquisas têm sugerido intervenções com instruções sistemáticas, a leitura de livros, reconto de histórias com uso da CSA, a narrativas pessoais e histórias adaptadas tem resultado em avanços no vocabulário, na construção de sentenças complexas e a presença de elementos relevantes da história (SOTO; CLARKE, 2017; SILVA, 2009; SOTO; YU; KELSO, 2008; GUARDA, 2007)

3.4.2 Elemento da narrativa: ação - Estratégias de mediação: profissional

Os profissionais assim como nos personagens foram os parceiros que utilizaram uma quantidade maior de estratégia de mediação para não apenas compreender o conteúdo do vídeo, mas também para oferecer modelo de construção de enunciados e organização da estrutura de uma narrativa, porém em algumas tarefas o uso da estratégia de repetição da informação prejudicou o desenvolvimento da tarefa no sentido de que o aluno não contava todas as informações, ou seja, não construía toda a narrativa. A tabela 5 a seguir apresenta a quantidade de estratégias utilizadas pelo profissional com cada aluno.

Tabela 5: As estratégias de mediação utilizadas pelos profissionais (PR) para identificar as ações do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
PRA1	12	0	0	0	3	0
PRA2	2	0	0	0	5	0
PRA3	7 (1)	0	0	3	3 (1)	0
PRA4	17	1	0	0	1	0
PRA5	21	0	0	0	0	0
TOTAL	59	1	0	3	12	0

Fonte: Elaboração pela própria autora

Legenda: **PR** (profissional) **A1, A2, A3, A4, A5**: alunos, das 7 informações repetidas (1) foi com o uso do recurso de comunicação

Os dados apontam que a estratégia de mediação mais utilizada foram as perguntas relacionadas ao conteúdo do vídeo (59), dessa quantidade apenas 1 vez o profissional utilizou o recurso de comunicação do aluno, outras estratégias utilizadas foram a informação repetida (12), as informações novas (3) com uma utilizando o recurso de comunicação e uma estratégia de pergunta, mas que não estava relacionada ao conteúdo do vídeo.

Os trechos das tarefas a seguir exemplificam as estratégias utilizadas pelos profissionais.

Exemplo 26: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A1) conta para sua o conteúdo do vídeo que assistiu usando gestos, símbolos gráficos, objetos e vocalização. O vídeo é de uma garota em uma cadeira de rodas que come uma banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca (Vídeo nº 6).

(A1) - aluna participante

(M) - profissional

(P) – pesquisadora

* - objetos do ambiente

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada e informação repetida

PR: menina

A1: "ã" CADEIRA*

PR: *O que? Você faz aí Escondido como que eu vou saber a mesa está me atrapalhando, sentada. Uma menina está sentada.*

A1: (vocaliza) (vira para o lado)

PR: **está se virando, está na cadeira?**

A1: "ohoh" SIM

A1: ESPERA

PR: *ta eu espero. Uma menina sentada*

A1: COMER

PR: **comendo**

A1: "uuuu" (vocaliza) BANANA

PR: **banana, ela está sentada comendo banana?**

A1: SIM "assentindo com a cabeça"

PR: *é e aí?*

A1: COMER, BANANA "uuuu", JOGAR, (vocaliza)

PR: **ela jogou a casca da banana é isso? Jogou?**

A1: (risos) SIM

PR: *só isso, acabou?*

A1: "ohoh" ESPERA

PR: **ela comeu a banana e jogou a casca?**

A1: "aaa" (vocaliza) IR EMBORA

PR: *e foi embora*

A1: “aaa” SIM
 PR: *e aí o que, ela estava sentada comeu a banana jogou a casca e foi embora e aí?*
 A1: *é, MENINO, ANDAR*
 PR: *o menino agora chegou foi andando*
 A1: CAIR (risos)
 PR: *escorregou na banana e caiu.*
 A1: SIM (risos)
 PR: *oh coitadinho dele, tadinho dele, menina maluca de largar a casca*

Durante a tarefa a profissional no exemplo 26 utilizou a estratégia de mediação de fazer perguntas relacionadas ao vídeo, a cada informação dada pela aluna era feita uma pergunta, dentre elas aquelas que envolviam descobrir as ações dos personagens no vídeo como em “ está se virando...? ”, “ ... ela está sentada comendo banana? ”, “ ela jogou a casca da banana, é isso? Jogou? ”, “ ela comeu a banana e jogou a casca? ”, em alguns momentos observa-se que a aluna solicita que a profissional espere ela contar todo o vídeo. Outra estratégia de mediação utilizada foi repetir a informação dada pela aluna como em “comendo”.

Exemplo 27: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A3) conta para sua o conteúdo do vídeo que assistiu usando as habilidades de expressão: gestos, símbolo gráfico e vocalizações. O vídeo é de uma garota em uma cadeira de rodas que come uma banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca (Vídeo nº 6).

(A3) - aluno participante

(PR) - profissional

(P) - pesquisadora

{ } formas expressivas simultâneas

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: informação repetida

A3: BANANA, {dois, DOIS}
 PR: banana
 A3: (vocalização) CONTROLE “mão fechada se deslocando sobre a mesa”. MENINA PEQUENA “mão aberta abaixando” CONTROLE. Depois COMER, JOGAR “movimento de tirar da boca e jogar” {*embora*, EMBORA} ANDAR, CAIR
 PR: *espera aí. Tem a menina, você fez assim CONTROLE “mão fechada se deslocando sobre a mesa” que é igual do outro vídeo, tem uma banana, você me mostrou esse daqui {BANANA, a banana}, você fez {comeu, COMEU}, COMER JOGAR, {embora, EMBORA} MULHER, ANDAR, CAIR.*

PR: *tem uma mulher também, tem uma MENINA na cadeira de rodas, tem uma banana, ela come a banana, ela joga a casca da banana fora vai andando, vai embora.*

A3: JOGAR, ANDAR, CAIR.

PR: *Ah entendi a menina na cadeira de rodas come banana e jogou a casca fora, a mulher vem andando e cai.*

A profissional no exemplo 27 utilizou a estratégia de repetir a informação utilizando a pasta de comunicação do aluno e as mesmas habilidades de expressão utilizadas por ele para contar as ações do personagem do vídeo de “você fez {comeu, COMEU} (gesto de comer) COMER (mão fechada, leva até a boca e realiza o movimento de mastigar) JOGAR (movimento de tirar da boca e jogar) {embora, EMBORA} (gesto com a mão na mesa se deslocando) MULHER, ANDAR (gesto usando os dedos na mesa) CAIR (bater a mão na mesa)”.

O olhar atento da profissional possibilitou compreender as intenções do aluno e o conteúdo transmitido. A literatura tem apontado que o uso da representação é importante para o comunicador alternativo transmitir suas mensagens, mas o interlocutor precisa assim como a profissional no exemplo 27 estar atento para não atribuir significados incorretos (DELIBERATO, 2010).

Os exemplos 26 e 27 demonstraram as estratégias utilizadas com maior frequência pelos profissionais que foram as perguntas relacionadas, e a repetição da informação, mas ao observar a tarefa como um todo a quantidade de participação do interlocutor é maior, esse fato pode para alguns alunos interferir no seu desempenho durante a tarefa, como no exemplo 26 em que a interlocutora a cada informação dada, faz uma pergunta como em “ela está sentada comendo banana?”, nessa tarefa a aluna solicita que a profissional espera ela terminar de dar todas as informações. A forma mais adequada seria esperar a aluna contar todas as informações e depois realizar as perguntas ou mesmo repetir a informação com a finalidade de verificar se compreendeu de forma correta, como no exemplo 27 com o aluno A3 em que a profissional deixou ele contar tudo o que planejou e após ela repetiu as informações, o aluno acrescentou outras e ao final ela conseguiu recontar todo o vídeo.

É comum em sala de aula observar situações semelhantes às descritas nas tarefas de descrição de vídeo, como o aluno com paralisia cerebral pode ter comprometimentos que o impede de demonstrar de forma rápida a sua aprendizagem, em outras palavras o tempo e a forma de resposta desses alunos podem ser diferentes e o professor precisa

estar atento a isso, há alunos que não conseguem aprender o currículo pelo fato desse não estar acessível a ele, ou por uma mediação inadequada. Pesquisas têm apontado que alunos comunicadores alternativos têm condições de participar das atividades propostas desde que sejam atendidas as suas necessidades tanto motoras quanto de aprendizagem (MASSARO, 2016; DELIBERATO, 2013; ROCHA, 2013; CARNEVALE et al., 2013; SAMESHIMA, 2011; LIMONGI, 2003, 2000, 1995).

3.4.3 Elemento da narrativa: ação - Estratégias de mediação: colega

Os colegas assim como na categoria personagem, também apresentaram uma frequência menor de estratégia de mediação em relação aos demais parceiros de comunicação. A tabela 6 na sequência demonstra o uso das estratégias que os colegas utilizaram para compreender as ações ocorridas no vídeo.

Tabela 6: As estratégias de mediação utilizadas pelos colegas (C) para identificar as ações do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
CA1	0	1	0	2	6	0
CA2	0	0	0	1	0	0
CA3	0	0	0	1	2	0
CA4	0	0	0	0	4	0
CA5	0	2	0	2	0	0
TOTAL	0	3	0	6	12	0

Fonte: Elaboração pela própria autora

Legenda: C (colega) A1, A2, A3, A4, A5: alunos.

De acordo com a tabela 7 as estratégias utilizadas pelos colegas foram: informação repetida (12), informação nova (6) e as perguntas: (2) relacionadas e (1) não relacionadas ao conteúdo do vídeo. Os exemplos demonstram nas tarefas as estratégias de mediação apresentadas.

Exemplo 28: Descrição da tarefa:um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A5) conta para sua colega o conteúdo do vídeo que assistiu utilizando o símbolo gráfico. O vídeo é de um garoto que está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés (Vídeo nº 9).

(A5) - aluna participante

(C)- colega

(P) – pesquisadora

{ } – formas expressivas simultâneas

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada:pergunta não relacionada

P: {SOPA,sopa} ou {MACARRÃO, macarrão}?

A5: NÃO “encolhe os braços, vocaliza”

P: tem na {ESCOLA, escola} ou tem em {CASA, casa}?

A5: NÃO “olha para o lado”

P: {BONECA, boneca} ou {URSO, urso}?

A5: não (sorri, encolhe os braços).

P:{CACHORRO, cachorro} ou{GATO, gato}?

A5: NÃO

P: está com {FOME, fome} ou {SEDE, sede}? Oh é alguma coisa do vídeo está com {FOME, fome} ou {SEDE, sede}?

A5: (levanta a mão esquerda)

P: você vai mostrar alguma coisa, eu tive dúvida? Estou com dúvida se você vai mostrar.

A5: NÃO

P:{TRISTE, triste}, {CONTENTE, contente}?

A5: NÃO

P: Oh, A5. {FRIO, frio} ou {CALOR, calor}?

A5: (olha para o lado contrário da pasta)

C: olha para lá.

P: tem que olhar aqui A5 se não ela não vai conseguir você não da dica?

P:{MEDO, medo} e {BRAVO, bravo}?

A5: NÃO (vocaliza)

P: C. você vai querer perguntar alguma coisa? Que dica que ela deu para você?

C: menina.

P: só menina, vamos ver se a C. vai te perguntar alguma coisa.

C:**ela estava comendo? Sim ou não?**

A5: NÃO

C:**não. Ela está brincando?**

A5: NÃO

C: só.

P: só, o que você acha que é?

C: uma menina brincando.

P: uma menina brincando, vamos ver.

P: vamos assistir junto com a C. agora.

No exemplo 28 é possível observar que a colega realizou perguntas após a pesquisadora questionar “você vai querer perguntar alguma coisa?” e que todas elas

estavam relacionadas à única informação que a aluna deu “criança” foram elas: “estava comendo?”, “ela está brincando?”, porém não estão relacionadas ao conteúdo do vídeo. A falta de elementos da aluna impossibilitou a colega de realizar perguntas mais específicas e de recontar o conteúdo do vídeo.

Exemplo 29: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A1) conta para sua colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando gestos, símbolos gráficos e vocalizações. O vídeo é de um garoto que escreve com uma cenoura e depois a come (Vídeo nº 8).

(A1) - aluna participante

(C)- colega

(P) – pesquisadora

*-objeto do ambiente

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: informação repetida e informação nova

A1: “oh” (vocaliza) MESA*
 C: *mesa*
 A1: “oh (vocaliza) CADEIRA*
 C: *sentada em uma cadeira*
 A1: “uh” MESA*
 C: *mesa*
 A1: *ESCREVER*
 C: *comida*
 A1: CADERNO*
 C: *livro*
 A1: MAIS OU MENOS
 A1: CADERNO
 C: *caderno*
 A1: *ESCREVER*
 C: ***escrevendo***
 A1: COMER
 C: ***bebendo***
 A1: FLOR*
 C: *uma flor?*
 A1: MAIS OU MENOS
 C: *um quadro*
 A1: QUATRO
 C: *não sei mais não*
 A1: MESA*
 C: *mesa*
 A1: CADERNO*
 C: *caderno*
 A1: MENINA,ESCREVER, CADEIRA*
 C: *escrevendo, mesa, ô cadeira*
 A1: *ESCREVER, COMER*

A1: CUSPIR

C: *É uma corda, um vômito*

A1: PENSAR “gesto com o indicador batendo na cabeça”, MORDER CADERNO*

C: *comendo o caderno*

A1: NÃO

C: *não sei mais não*

A1: (risos)

O vídeo 8 tratava-se de uma cena do cotidiano de alunos, “o escrever”, mais ao mesmo tempo uma cena absurda, pois a menina escreve com uma cenoura e depois come a cenoura. A aluna (A1) contou filme utilizando símbolos único: “CADEIRA”, “MESA”, “ESCREVER”, “CADERNO*”, “MENINA”, “ESCREVER”, “COMER”, “CUSPIR”, “PENSAR”, “MODER”, “CADERNO*”. Faltou ela contar que a menina escreve com a cenoura e depois come. Com os elementos que a aluna escolheu seria possível a parceira de comunicação construir uma narrativa pelo fato de ter a personagem: menina, as ações: escrever, comer, morder e o local: na mesa, sentada na cadeira. A interlocutora tinha elementos para elaborar uma narrativa, mesmo que em relação ao vídeo falte um substantivo importante que é a cenoura, mas embora a aluna A1 tenha contado os elementos principais, a colega não conseguiu construir a narrativa. Isso é comum pois o interlocutor não compartilha do mesmo sistema de comunicação assim fica mais difícil de compreender o que o outro está tentando dizer.

A dificuldade do colega em compreender o conteúdo do vídeo pode estar relacionada falta de experiência com narrativas com alunos comunicadores alternativos, mesmo os parceiros de comunicação da pesquisa ser da mesma sala de aula ou ter uma relação frequente com os alunos usuários de CSA, não foi suficiente para recontar todo o conteúdo do vídeo, como mostra o exemplo 29. Embora a maioria de figuras, gestos ou objetos estejam relacionadas com o vídeo, as sentenças ou frases curtas não permitiam a compreensão total. Na maioria das tarefas as estratégias de mediação eram propostas pelo pesquisador e não pelo próprio colega.

Estudos apontaram que adequar o ambiente e a formação no contexto da CSA (DELIBERATO; NUNES, 2015; SILVA, et al., 2013) podem contribuir para que recursos da CSA faça parte da rotina pedagógica de sala de aula e possibilite uma interação maior entre os alunos, bem como a mediação entre aluno- professor e aluno-aluno.

3.4.4 Elemento da narrativa: ação - Estratégias de mediação: pesquisador

Durante as tarefas selecionadas foi possível identificar que a pesquisadora teve uma quantidade menor de estratégias de mediação nas ações em relação aos personagens. A pesquisadora também desempenhou em algumas tarefas o papel apoio manuseando o recurso e realizando o apontamento do símbolo gráfico. A tabela 7 mostra a frequência de estratégias utilizadas pela pesquisadora para que os parceiros compreendessem as informações dadas pelos comunicadores alternativos e conseguissem recontar o vídeo.

Tabela 7: As estratégias de mediação utilizadas pela pesquisadora (P) para identificar as ações do vídeo

Estratégias de mediação	Perguntas			Informação		
	Relacionadas ao vídeo	Não relacionadas ao vídeo	Solicitação	Nova	Repetida	Não relacionada
PMA1	0	0	0	0	0	0
PMA2	0	0	0	0	0	0
PMA3	0	0	0	0	0	0
PMA4	0	0	0	0	1	0
PMA5	0	0	0	0	0	0
PPRA1	0	0	0	0	0	0
PPRA2	1	0	0	0	0	0
PPRA3	0	0	0	0	0	0
PPRA4	12	0	2	0	2	0
PPRA5	12 (11)	0	0	0	0	0
PCA1	0	0	0	0	0	0
PCA2	0	0	0	0	0	0
PCA3	0	0	0	0	0	0
PCA4	0	0	0	0	0	0
PCA5	(13)	0	0	0	0	0
TOTAL	38	0	2	0	3	0

Fonte: Elaboração pela própria autora

Legenda: M (mãe), PR (profissional), C (colega) A1, A2, A3, A4, A5: alunos, (13) uso recurso de comunicação.

De acordo com a tabela a pesquisadora nas tarefas com as mães realizou apenas a mediação de repetir a informação dada pela aluna A4, na tarefa com os profissionais as estratégias de mediação utilizadas foram: 25 perguntas relacionadas ao conteúdo do vídeo, dentre elas 11 com o uso da pasta de comunicação (alunas A4 e A5); 2 solicitações de dicas (A4) e 2 repetições da informação. Nas tarefas com os colegas foi utilizada a estratégia de perguntas relacionadas ao vídeo e com apenas um dos participantes da pesquisa a aluna A5, totalizando 13 questionamentos. O exemplo 30 e 31 descreverão as estratégias de mediação da pesquisadora para compreender as ações presentes nos vídeos.

Exemplo 30: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa em que a aluna (A4) conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu para realizar a tarefa a aluna utilizou a sua pasta de comunicação, gestos e risos. O vídeo era uma de uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca (Vídeo nº 4).

(A4) - aluna participante

(PR) - profissional

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada e informação repetida

P: *oh conta para ela o que eles estão fazendo.*

PR: *o que eles estão fazendo?*

A4: *não*

PR: *não tem*

A4: *não*

P: *tem sim, olha direitinho que tem.*

PR: *o que que eles estão fazendo?*

A4: *(levanta a pasta da mesa)*

PR: *eu não estou vendo, A4 abaixa aqui.*

P: *abaixa lá para a PR ver.*

A4: *(vocaliza)*

PR: *você está olhando as figuras? Você nem está olhando.*

A4: *(vocaliza)*

P: *oh vamos olhar todas, tem aqui?*

A4: *“nã” (não)*

P: *e aqui tem?*

A4: *NÃO “movimentando a cabeça para um lado e para o outro”*

P: *não e aqui tem o que eles estão fazendo? tem ou não?*

A4: *NÃO*

P: *vamos virar, aqui tem alguma coisa que eles estão fazendo?*
 A4: (vira a página da pasta)
 P: *aqui tem alguma coisa que eles estão fazendo?*
 A4: *BIBLIOTECA*
 PR: *eles estão lendo?*
 P: **eles estão lendo.**
 A4: SIM “assentindo com a cabeça”
 P: *tem mais alguma coisa que você quer contar para PR? Tem ou não?*
 A4: (vocaliza) (bate a mão na mesa)
 P: *então conta.*
 PR: *tem mais alguma coisa no vídeo?*
 A4: (bate a mão na mesa)
 PR: *ou não?*
 A4: (vocaliza) NÃO
 P: *não já acabou? Pode mostrar para a P então, um menino e uma menina lendo um livro.*

A pesquisadora utilizou as perguntas relacionadas ao conteúdo do vídeo, como no exemplo 30 em “... e aqui tem o que eles estão fazendo?” e “tem alguma coisa que eles estão fazendo?” e a repetição da informação em: “eles estão lendo” para que a profissional conseguisse compreender o conteúdo do vídeo.

Exemplo 31: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa em que a aluna (A5) conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando o símbolo gráfico, vocalizações e linguagem com o corpo. O vídeo era uma de uma garota que escreve com uma cenoura e depois a come. (Vídeo nº 8).

(A4) - aluna participante

(C) - colega

(P) - pesquisadora

{ } formas simultâneas de se expressar

Elemento da narrativa: ação

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada

P: *A5 vamos assistir o outro.*
 A5: *assiste o vídeo.*
 P: *vou mostrar de novo*
 A5: (assiste o vídeo).
 P: *oh mais uma vez eu vou mostrar você está olhando direitinho para o vídeo.*
 A5: (sorri).
 P: *olha lá o que está acontecendo. Vou mostrar mais uma vez. Olha lá A5.*
 A5: (assiste o vídeo).
 P: *agora pode vir C. vamos lá, vamos ver se tem alguma dica aqui na sua pasta.*

P: *tem alguma coisa aqui de olá e como vai?*

A5: NÃO “encolhe os braços”

P: {DIA, dia} e {NOITE, noite}?

A5: NÃO “encolhe os braços”

P: *da {MULHER, mulher} e do {HOMEM, homem}, da {MÃE, mãe} e do {PAI, pai}?*

A5: NÃO

P: {AVÓ, avó}, {AVÔ, avô}?

A5: NÃO (vocaliza)

P: {AMIGO, amigo}, {MENINA, menina}?

A5: SIM “movimenta a cabeça para frente”

P: *o que que ela respondeu? oh amigo e menina. Oh mostra para nós.*

A5: MENINA

P: *o que que ela mostrou?*

C: menina.

P: {PROFESSORA, professora} e uma {MULHER, mulher}?

A5: “não” (vocaliza)

P: *alguma coisa que você {QUER, quer} ou você {NÃO QUER, não quer}?*

A5: NÃO “movimenta a cabeça para um lado e para o outro”

P: *é não, ela não quer.*

P: *é uma coisa que você {GOSTA, gosta} ou {NÃO GOSTA, não gosta}?*

A5: NÃO “olha para o lado”

P: *alguma coisa de brincar ou de dormir?*

A5: NÃO

P: *de {BANHO, banho} ou de {PENTEAR, pentear}?*

C: NÃO

P: *de ir embora ou ônibus?*

A5: NÃO

P: *de beber {SUCO, suco} ou {ÁGUA, água}?*

A5: (olha para o lado)

P: {BANANA, banana} ou {ÁGUA, água}?

A5: NÃO “olha para o lado”

P: *tem alguma coisa aqui?*

P: {TORTA, torta} ou {OVO, ovo}?

A5: NÃO

P: {SOPA, sopa}, {MACARRÃO, macarrão}

A5: NÃO

P: {ESCOLA, escola} ou {CASA, casa}?

A5: (encolhe os braços)

P: *oh da {ESCOLA, escola} ou de {CASA, casa}?*

A5: (encolhe os braços)

P: *tem alguma coisa da {ESCOLA, escola} ou de {CASA, casa}?*

A5: “não” (vocaliza)

P: {BONECA, boneca} ou {URSO, urso}?

A5: “não” (sorri, vocaliza)

P: {CACHORRO, cachorro} ou {GATO, gato}?

A5: NÃO

P: *é alguma coisa de {FOME, fome} ou de {SEDE, sede}?*

A5: NÃO “olha para cima”

P: *oh de {FOME, fome} ou de {SEDE, sede}?*

P: {TRISTE, triste} ou de {CONTENTE, contente}?

A5: não (sorri, vocaliza)

P: *é {FRIO, frio} ou de {CALOR, calor}?*

A5: não (encolhe os braços)

P: {MEDO, medo} ou {BRAVO, bravo}?

A5: NÃO

P: *vamos lá você quer fazer alguma pergunta para ela C.? ela deu só a pista de menina. Vamos ver se a C. quer te perguntar alguma coisa.*

C: não vou perguntar não.

P: *é então o que você acha que é?*
 C: *a menina estudando*
 P: *a menina estudando, vamos ver se é a menina estudando.*
 C e A5: *assiste o vídeo.*
 P: *é uma menina estudando mesmo, o que será que ela está fazendo?*
 C: *desenhando.*
 P: *o que será que ela está fazendo?*
 C: *comendo.*
 P: *vou mostrar de novo para você, é uma coisa meio esquisita. É o que ela está fazendo?*
 C: *escrevendo com a cenoura.*
 P: *escrevendo com a cenoura. Da para fazer isso, e o que ela faz.*
 C: *ela come.*
 P: *ela come, dá para fazer isso?*
 C: *ah eu acho que da*
 P: *dá para fazer?*
 C: *eu acho que da.*
 P: *já pensou escrever com a cenoura.*

A aluna A5 necessita de apoio para ter acesso a sua pasta de comunicação. Para atender as suas necessidades a pasta foi organizada com duas figuras por página, as tarefas com a aluna A5 foram mais extensas em relação aos outros alunos participantes devido a alguns fatores: o tempo de resposta da aluna e os questionamentos sobre cada figura, que estabelecia a sequência da pasta. Como se observa no exemplo 31 algumas perguntas poderia ter uma relação com o conteúdo do vídeo, mas a maioria delas envolviam os substantivos. Como na pergunta “alguma coisa que você {QUER, quer} ou você {NÃO QUER, não quer}?”, a aluna poderia pensar se gostava ou não de estudar, ou de cenoura, outra pergunta que pode ser relacionada com o vídeo é uma coisa que você {GOSTA, gosta} ou {NÃO GOSTA, não gosta}? A aluna poderia responder se gosta ou não gosta de escrever, ou da cenoura. Mesmo com a aluna apontando as figuras, ela precisará do apoio do interlocutor para estruturar a sua narrativa, como ordenar os fatos, acrescentar elementos linguísticos, entre eles a preposição, artigo e conjunções.

Contar o vídeo exigiu dos alunos buscar na memória o conteúdo que assistiu organizar a sequência da história, escolher a habilidade de expressão para que seja um discurso coerente e compreendido pelo interlocutor e retomar informações a partir dos questionamentos do parceiro de comunicação ou do pesquisador (SMITH, et al., 2018).

Para alguns alunos comunicadores alternativos o contar o vídeo sem a mediação se torna algo difícil de realizar por diferentes motivos:

3.5 Elemento da narrativa: Local

O local foi o elemento que apareceu com menor frequência nas narrativas dos alunos, em algumas tarefas as informações dão pistas do local da história e em outras o aluno informa um ambiente semelhante aquele do vídeo que assistiu com isso as estratégias de mediação foram menores também. Com a família as estratégias em relação ao local foram: a pergunta relacionada ao conteúdo do vídeo (1) e uma informação repetida, conforme mostra os exemplos 31 e 32 a seguir:

Exemplo 31: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa em que o aluno (A2) conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando a fala. O vídeo era uma de uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato com uma cenoura e depois a come. (Vídeo nº 2).

(A2) - aluno participante

(M) - mãe

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada

A2: *ta frio lá.*

P: *vamos ver se tem o frio, era isso o que você estava procurando, vamos ver se tem, olha lá o frio.*

M: *ah frio.*

A2: *casaco.*

M: *de casaco.*

A2: *é*

A2: *menina.*

M: *uma menina está num lugar frio, está usando um casaco.*

A2: *é*

A2: *caminhando.*

M: *está caminhando*

A2: *é*

M: *ela está caminhando tem neve?*

A2: *não*

M: *só está frio?*

A2: *é.*

P: *mais alguma coisa de dica.*

A2: *só essa.*

P: *posso mostrar?*

A2: *pode.*

P: *vamos ver o que a mãe vai falar.*

A2 e M: *(assiste ao vídeo).*

M: *olha o pé dela A2, o que ela está fazendo? Você não reparou no pé?*

M: *ela está sem sapato está procurando o outro pé.*

Na tarefa com o aluno A2 (exemplo 31) utilizou a fala para contar as informações do vídeo, ele utilizou de 1 a 3 elementos por frase, é possível observar que a pasta de comunicação poderia ajudá-lo a ampliar seus enunciados, a mãe do aluno utiliza as estratégias de perguntar, de repetir a informação e a partir delas construir uma parte ou a história, como quando o aluno fala “caminhando”, a mãe amplia “está caminhando”, o aluno responde “é” e a mãe constrói a pergunta “ele está caminhando tem neve?” O substantivo neve apareceu após o aluno falar as palavras “frio” e “casa”, sua mãe fez a relação entre frio, casaco e neve para elaborar a pergunta. No exemplo 32 a seguir a mãe da aluna A1 utilizou a estratégia de repetir a informação dada pela filha do local do vídeo.

Exemplo 32: Descrição da tarefa: um trecho da tarefa em que o aluno (A1) conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando o gesto, símbolo gráfico, vocalização, objeto. O vídeo era de uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco. (Vídeo nº 1).

(A2) - aluno participante

(M) - mãe

(P) - pesquisadora

(*) objetos do ambiente

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada: informação repetida

A1: (risos)

A1: *BOLA*

M: *o pauzinho?*

A1: NÃO “movimenta a cabeça para o lado”

A1: *BOLA*

M: *a bola?*

A1: DOIS “gesto representativo com os dedos da quantidade 2”

M: *duas bolas*

A1: *DOIS*

M: *duas bolas, só duas bolas*

A1: SIM “assentindo com a cabeça”

A1: “ohohoh” (vocaliza)

M: *duas bolas*

A1: *JOGAR*

M: *uma pessoa está...*

A1: *DOIS*

M: *duas pessoas*
 A1: *BOLA, DOIS*
 M: *duas bolas*
 A1: *JOGAR*
 M: *está jogando bola?*
 A1: *JOGAR*
 M: *então mais não tem que te uma pessoa para jogar a bola?*
 M: *não é aquele jogo, como que chama, pimbolimnã*
 A1: (risos) *MESA**
 M: ***uma mesa***
 A1: *DOIS*
 M: *e na mesa tem duas bolas*
 A1: *JOGAR*
 M: *então mais não é essa mesma que eu estou falando? Mesa de pimbolim eu estou falando ou é aquelas mesas de jogar as Bolinas do lado assim.*
 A1: *BOLA, MESA*, JOGAR BOLA*
 M: *joga a bola e cai no buraco, como que chama aquele jogo, mas não tem que te uma pessoa aí não? Uma pessoa, será joga a bola no buraco.*

A aluna deu as informações de *BOLA, DOIS, JOGAR, MESA**, a mãe repetiu as informações, dentre elas de repetir o local, “uma mesa”, com as dicas dadas pela filha à mãe conseguiu perceber o conteúdo do vídeo, mas não conseguir descrever a cena “de uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco”.

As famílias podem se beneficiar de programas que as ensine a ampliar a comunicação de seus filhos incentivando-os a dar outras informações, realizar trocas de mensagens e emitir suas opiniões.

3.5.2 Elemento da narrativa: local - Estratégias de mediação: profissional

Os profissionais utilizaram duas estratégias para saber o local do vídeo, foram elas: perguntas relacionadas (2), perguntas não relacionada (2) e a repetição da pergunta (6). Os exemplos 33 e 34 descreve cada uma das estratégias utilizadas pelas profissionais para compreender o local do vídeo, é possível perceber que o local foi um elemento mencionado com pouca frequência por todos os interlocutores.

Exemplo 33: Descrição da tarefa: a aluna A4 conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de apontamento das imagens na sua pasta de comunicação, vocalizações e gestos, sua sentença é de um único elemento. O vídeo era de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 5).

(A4) - aluna participante

(PR) - profissional

(P) -pesquisadora

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada:informação repetida

PR: *conta para mim A4, o que tinha nesse vídeo?*

PR: *tinha pessoas nesse vídeo?*

A4: (mão na cabeça) (vocaliza)

PR: *que você acabou de ver*

A4: (bate a mão na mesa) (vocaliza) (risos)

PR: *o que que aconteceu no vídeo?*

P: *vamos ver aqui vamos mostrar aqui o que que tinha para a PR adivinhar, vai olhando.*

A4: **MAÇÃ**

PR: *tinha uma maçã, mas alguém estava comendo a maçã?*

P: *espera um pouquinho deixa ela até dar as dicas. Tem que esperar. O que mais que você vai da de dica. O que mais que tem no vídeo.*

A4: **LEITE**

PR: *ta, maçã, o leite*

P: *o que mais?*

A4: (mão na cabeça)

P: *olha bem o que tem aqui, você não está olhando para dar dica para ela, olha todas as figuras.*

A4: **PRATO**

PR: *um prato, a maçã, leite, um prato.*

A4: (vocaliza) (mão na cabeça)

PR: *o que mais que tem nesse vídeo?*

A4: **COLHER**

PR: *uma colher*

A4: **COPO**

PR: *copo também.*

P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar aí? Vamos ver tem mais alguma coisa?*

A4: **COZINHA**

PR: **cozinha**

P: *tem mais alguma coisa que você quer mostrar para a PR ou suas dicas acabaram?*

A4: (aponta para PR)

P: *você pode tentar adivinhar o que é?*

PR: *eu acho que tem alguém na cozinha comendo uma maçã. Na cozinha tem copo, tem colher, tem prato, no prato tem a maçã e tem alguém comendo a maçã. Eu acho.*

P: *vamos mostrar para ela ou você quer dar outra dica?*

A4: (vocaliza) (aponta para PR)

P: (mostra o vídeo para PR)

Exemplo 34: Descrição da tarefa: o aluno A3 conta para a profissional o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de apontamento das imagens na sua pasta de comunicação

e apontando objetos do ambiente. O vídeo era de uma garota que coloca o prato e o garfo embaixo da mesa (Vídeo nº 5).

(A3) - aluno participante

(PR) - profissional

(P) -pesquisadora

{ } - formas simultâneas de expressão

(*)- objetos do ambiente

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada:pergunta relacionada

A3: PRATO COM OVO, ovo não MESA*

PR: *vai e conta tudo que tem depois eu tento adivinhar.*

A3: PRATO COM OVO, ovo não, MESA*, EMBAIXO DA MESA* “ão” (chão), {uma faca, FACA} COLOCA CHÃO, COPO COLOCA CHÃO.

PR: *espera aí fala de novo quem que estava na cena?*

A3: MENINA

PR: *uma menina estava na cena, fazendo o que?*

A3: PRATO COM OVO, ovo não

PR: *um prato, mas não tinha ovo, só o prato.*

A3: *aqui a “ão” (chão)*

PR: *o prato no chão*

A3: CORTAR COM A FACA “gesto representativo de cortar com a faca”

PR: *cortou*

A3: não, FACA

PR: *estava comendo.*

A3: não, faca

PR: *pegou a faca,*

A3: COLOCAR NO CHÃO

PR: *passou a faca no chão?*

6003: COMER, não sei

PR: *não sabe*

A3: é

A3: DESENHO NA MESA DE UM RISCO.

PR: *ela está comendo alguma coisa?*

A3: não

A3: COMER

PR: *está comendo.*

A3: não, mão, COLHER

PR: *essa figura de comer, mas não é essa daqui que você quer me contar é outra coisa, a mão dela.*

A3: não a mão não, aqui COLHER.

PR: *a colher*

A3: é

PR: *ah, a colher*

A3: COLOCA, CHÃO, {COPO, COPO} COLOCA, CHÃO, a “ão” (chão)

PR: *ela tá no chão, espera aí tem uma menina, uma menina que ela tá comendo no prato,*

A3: é

PR: *tem um prato na cena, tem?*

A3: SIM
 PR: *uma menina que está comendo, mas ela está no chão tem uma faca e uma colher.*
 A3: *é, COPO, TOMAR, COLOCAR, CHÃO,*
 PR: ***ela come o chão?***
 A3: *é*
 PR: *e bebe o que? Você fez beber, não tem beber?*
 A3: *não*
 PR: *uma menina, uma faca e uma colher, ela pega o chão e come. Ela está comendo sentada no chão.*
 A3: *é*
 PR: *uma menina que está comendo num prato. Tem o prato. Tem a menina ela ta comendo o chão, ela come o chão.*
 A3: *não, COLOCAR*
 PR: *uma bandeja?*
 A3: *não*
 PR: *i esse está difícil.*
 A3: *não*
 PR: *tem uma menina, tem o prato*
 A3: *e {faca, FACA}*
 PR: *a faca está de um lado.*
 A3: COLHER
 PR: *e do outro lado a colher. Ela cata a faca e a colher, tem um copo.*
 A3: *aquiCOPO*
 PR: *aqui na frente tem um copo.*
 A3: OLHA PARA O LADO
 PR: *então ela não come?*
 A3: NÃO
 PR: *então a menina está sentada mas está no chão, no chão, só tem ela e o chão.*
 A3: *Aqui MESA**
 PR: *e ela está sentada no chão.*
 A3: *é*
 PR: *a menina está sentada no chão e tem uma mesa, aqui tem um prato do lado de ca uma faca do lado de ca uma colher, aqui um copo*
 A3: *é*
 PR: *e ela faz o que só ta comendo a comida no chão? O que ela esta fazendo?*
 A3: OLHAR PARA O LADO
 PR: *ela está parada olhando sem comer.*
 A3: *é*
 PR: *ah entendi, tem lá uma mesa montada ela está sentada no chão e ao invés de comer ela fica parada olhando.*
 A3: *é*

Os exemplos 33 e 34 mostraram as estratégias utilizadas pelos interlocutores para compreender o conteúdo do vídeo, dentre elas foram utilizadas duas para confirmar o local do vídeo: a pergunta relacionada e repetir a informação. Os elementos mencionados pelos alunos já indicam que o local poderia ser um ambiente de alimentação como “PRATO”, “COLHER”, “COPO”, a aluna A4 no exemplo apontou diretamente o local do vídeo “COZINHA” e a interlocutora repetiu a informação, faltou um elemento importante que é o chão, isso pode ter acontecido pelo fato de que a cena é incomum. O aluno A3 no exemplo 34 mencionou o CHÃO, possibilitando uma

compreensão maior da cena pela interlocutora, e por ser uma cena absurda a profissional perguntou “ela come no chão?”, a interlocutora poderia estar pensando que o aluno interpretou errado a cena. O aluno A3 em relação ao exemplo anterior deu mais informações, e com as trocas de turnos no diálogo, a junção de formas diferentes de expressão e as estratégias de mediação possibilitou a interlocutora recontar o vídeo, com todos os elementos da narrativa: personagem- MENINA; ações- “CORTAR COM A FACA”, “COLOCAR, CHÃO”, “COLOCAR CHÃO {COPO, COPO}”; local- “... CHÃO”.

6.5.2 Elemento da narrativa: local - Estratégias de mediação: colega

Os colegas tiveram mais dificuldades nas tarefas com os alunos comunicadores alternativos, por isso a quantidade de estratégias de mediação foi menor e na maioria necessitava do apoio da pesquisadora para realizar os questionamentos, para incentivar o aluno a dar mais informações, apenas os colegas das alunas A1, A3 e A4 que realizaram as estratégias de mediação: informação nova: A1 (1) e A4 (1) e a repetição da informação: A1 (6), A3 (1) e A4 (2). Os exemplos 35 e 36 mostram as estratégias de mediação utilizadas pelos colegas para identificar o local da narrativa.

Exemplo 35: Descrição da tarefa: a aluna A1 conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de gestos e vocalizações. O vídeo era de um garoto que está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés (Vídeo nº 9).

(A1) - aluna participante

(C) – colega

(P)- pesquisadora

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada: informação nova

A1: “aa” (vocaliza) “oh” “aa”, “aa” PEGAR “aa” IR EMBORA

C: *no céu?*

P: *ve se tem alguma coisa aqui para ajuda-la*

A1: “oh” ANDAR

C: *andar*

A1: IR EMBORA
 C: *e foi embora*
 A1: “ah”
 C: *andar, embora*
 A1: “oh” CASA
 C: *estava andando para casa*
 A1: “aa” (vocaliza) ANDAR
 C: *está andando*
 A1: ANDAR
 C: *e foi para casa correndo*

A colega não conseguiu com as informações dadas construir uma narrativa, essa dificuldade pode ser comum, pois tanto aluna quanto colega não compartilham do mesmo sistema de comunicação. A aluna utilizou os gestos para dar as informações de PEGAR, IR EMBORA, ANDAR, IR EMBORA, ANDAR e o símbolo gráfico para mostrar o local CASA e a colega utiliza a fala como forma de comunicação e tem dificuldades em compreender principalmente os gestos que são individuais do aluno.

Nesse sentido a escola precisa incorporar em sua rotina as diferentes formas de expressão para a construção do conhecimento e assegurar que todas as necessidades de comunicação de seus alunos estão sendo atendidas.

Exemplo 35: um trecho da tarefa de produção 4 em que a aluna (A4) conta para a sua colega o conteúdo do vídeo que assistiu usando gestos, símbolo gráfico e vocalizações. O vídeo é de uma garota que coloca um gato de pelúcia dentro de uma caixa e fecha a caixa (Vídeo nº 7).

(A4) - aluna participante

(C) – colega

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada: informação repetida

A4: TAMIRES (vocaliza)
 C: *uma mulher?*
 P: *qual que você deu dica para ela?*
 A4: TAMIRES
 C: *uma mulher*
 P: *uh. Tá vamos lá.*
 A4: LER
 C: *uma mulher lendo*
 A4: BIBLIOTECA
 P: *esse aí é dica do filme que você assistiu?*
 A4: SIM “assentindo com a cabeça”
 P: *é*
 A4: BIBLIOTECA

C: *a mulher lendo na biblioteca.*
P: *mais alguma dica? A4 mais alguma dica?*
A4: NÃO “movimentando a cabeça para um lado e para o outro”
P: *vamos lá*
C: *ela mostrou uma mulher, ler e biblioteca*
P: *espera ela está respondendo ela está pensando*
C: *o que tem a ver com biblioteca e ler, como é na minha escola, a gente le um livro, é tipo ler na biblioteca*
P: *vamos ver*
C: *porque ela mostrou a biblioteca, ler e uma mulher.*
P: *vamos ver se as dicas que você deu, deu para contar.*
P: (mostra o vídeo para C.)

No exemplo 35 a aluno contou as informações diferente do conteúdo do vídeo com isso a colega não identificou a narrativa correta, mas foi possível observar que os principais elementos de uma narrativa foram mostrados, personagem: “*TAMIRES*” (menina), ação “*LER*” e o local “*BIBLIOTECA*”. A falta de conhecimento da colega do sistema de comunicação da aluna A4 a impediu de construir uma história com uma sequência lógica dos fatos, mesmo que essa não tenha relação com o conteúdo do filme assistido, pois isso depende de dois fatores: o conhecimento do sistema de comunicação e da interpretação correta da história.

6.5.3 Elemento da narrativa: local - Estratégias de mediação: pesquisadora

Em determinadas tarefas a pesquisadora desempenhou um papel importante de realizar os questionamentos, solicitar dicas, mas isso aconteceu apenas quando os parceiros de comunicação não conseguiam apoiar os alunos ou realizar os questionamentos. No elemento da narrativa local, a pesquisadora precisou usar a estratégia de mediação de pergunta relacionada com a aluna A5 nas tarefas com a profissional com um total de 7 perguntas e com a colega 8 perguntas todas elas com o uso do recurso de comunicação.

Exemplo 36: Descrição da tarefa: a aluna A5 conta para a colega o conteúdo do vídeo que assistiu por meio de símbolos gráficos, linguagem com o corpo e risos. O vídeo é de uma garota que escreve com uma cenoura (Vídeo nº 8).

(A5) - aluna participante

(C) – colega

(P) - pesquisadora

Elemento da narrativa: local

Estratégia de mediação utilizada: pergunta relacionada

P: *tem alguma coisa aqui que conta no filme, {OLÁ, olá} e {COMO VAI VOCÊ, como vai você}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não, aqui tem {DIA, dia} e {NOITE, noite}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não e aqui tem {SIM, sim}, {NÃO, não}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não, tem aqui {MÃE, mãe} {PAI, pai}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *será que tem aqui alguma coisa?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não e aqui {AVÓ, avó} e {AVÔ, avô} tem? Vamos relaxar, tem alguma coisa que conta aqui?*
A5: NÃO “encolhe os braços e fecha a boca”
P: *não, aqui tem {AMIGO, amigo} e {PRIMA, prima}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não, nada que da dica aqui? E aqui {PROFESSORA, professora} e {MADALENA, Madalena}? Tem aqui alguma coisa?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *e aqui {QUERO, quero} e {NÃO QUERO, não quero}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *também não, e aqui {GOSTO, não gosto} e {NÃO GOSTO, não gosto}.*
Aqui oh.
A5: NÃO
P: *não, e aqui {BRINCAR, brincar} e {DORMIR, dormir}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *i também não, ta duro de da dica aqui, vamos ver aqui, tem alguma coisa aqui, {TOMAR BANHO, tomar banho} {PENTEAR, pentear}?*
A5: NÃO (fica com a boca fechada)
P: *alguma coisa aqui {IR EMBORA, ir embora} {ÔNIBUS, ônibus}?*
A5: NÃO
P: *alguma coisa {SUÇO, suco} {ÁGUA, água}?*
A5: NÃO
P: *alguma coisa aqui {BANANA, banana} e {MELÃO, melão}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *não tem e aqui {TORTA, torta} e {OVO, ovo}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: **e aqui tem {ESCOLA, escola} {CASA, casa}?**
A5: “não” (vocaliza)
P: *presta atenção aqui tem alguma coisa pra da dica?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *e aqui {BONECA, boneca} e {URSO, urso}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *e aqui tem {CACHORRO, cachorro} e {GATO, gato}?*
A5: “não” (vocaliza)
P: *e aqui {COM FOME, com fome} {COM SEDE, com sede}? Oh você não está nem olhando agora não da pra saber. Você não está olhando aqui, vamos perguntar com o sim e o não então.*
PR: *Tem alguém dançando A5?*
P: *oh esse é o {NÃO, não} e esse é o {SIM, sim}*
PR: *tem alguém dançando?*
P: *você pode falar não também que você consegue falar.*
P: *como é a pergunta?*
PR: *se tem dançando?*
P: *tem dançando?*
A5: NÃO
PR: *tem alguém brincando A5? Sim ou não?*
A5: NÃO
PR: *tem alguém pegando fruta?*

A5: NÃO
 PR: *tem alguém pegando fruta? E alguém comendo? Andando de bicicleta?*
 P: *vai devagar fala pra ela um monte de pergunta ao mesmo tempo fala para ela?*
 PR: *tem alguém comendo A5? Sim ou não?*
 P: *lembrando aqui o que você assistiu no vídeo.*
 PR: *sim, não? Ela não quer me responder.*
 A5: (vocaliza)
 PR: *não? Tem alguém desenhando, lembra pensa no vídeo?*
 P: {SIM, sim} ou {NÃO, não}
 PR: *mostra com a mãozinha A5.*
 P: *se for não guarda a língua.*
 A5: (posiciona a língua para fora da boca)
 A5: “não” (vocaliza)
 PR: *não, tinha alguém correndo.*
 A5: NÃO
 PR: *será que tinha alguém jogando bola A5?*
 PR: *a língua para fora é não? Guarda a língua para mostrar para mim, a língua para fora é não ou é sim?*
 6010: NÃO
 P: *qual foi a pergunta que você fez?*
 PR: *tem gente jogando bola?*
 P: *oh se não tiver fecha a boca.*
 A5: NÃO
 PR: *então não tem ninguém jogando bola? Tem um animal?*
 A5: NÃO
 PR: *não, tem alguém pulando.*
 A5: NÃO “fica com a boca fechada”
 PR: *também não, está difícil, e brincando de boneca?*
 A5: NÃO “fica com a boca fechada”
 PR: *pulando na água?*
 P: *vamos mostrar, vamos ver o vídeo.*

No exemplo 36 a pesquisadora mostra para a aluna as figuras da sua pasta de comunicação, algumas perguntas poderiam estar relacionadas ao conteúdo do vídeo, dependendo da experiência que a aluna tinha com o que estava acontecendo no vídeo, como em “e aqui tem {ESCOLA, escola} {CASA, casa}?”, porém a aluna não encontrou na sua pasta uma figura que pudesse ajudá-la na tarefa. Uma possibilidade usando a pasta de comunicação seria a aluna escolher *PRIMA*, pois na cena tem uma menina, ou escolher *PROFESSORA* para mostrar algo da escola, como o escrever, ou apontar o *GOSTO* ou *NÃO GOSTO*, *QUERO* ou *NÃO QUERO* para a cenoura e com outras estratégias de mediação da pesquisadora e da colega como acrescentar informação, solicitar dicas mais específicas, como iniciar pelo local, depois os personagens e as ações, poderia ser possível construir uma narrativa mais próxima do conteúdo do vídeo. A pasta de comunicação da aluna A5 foi elaborada para atender as suas necessidades motora e de comunicação, dependendo da situação dialógica ou a tarefa que a aluna está participando o recurso não consegue oferecer elementos suficientes

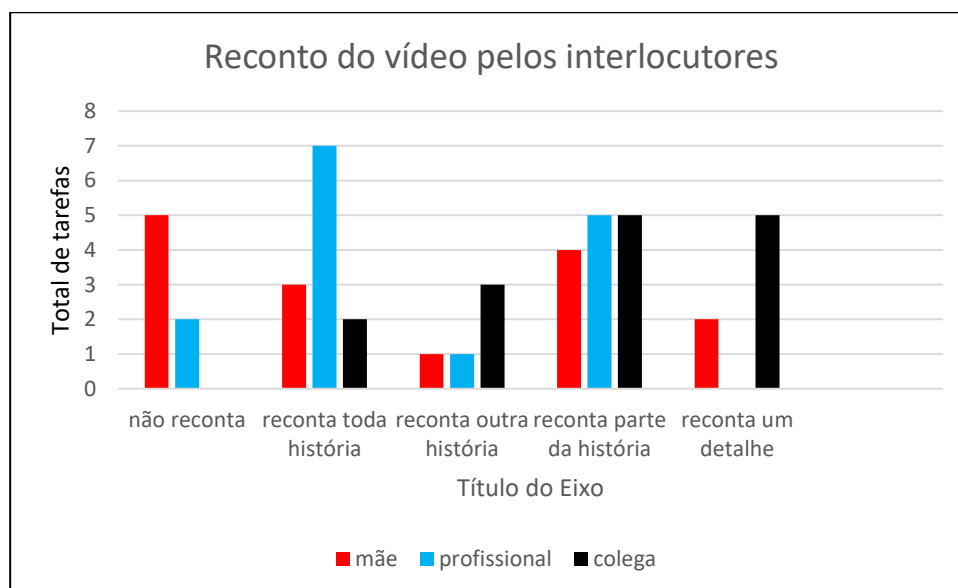
para contar o conteúdo todo o vídeo e assim o interlocutor também não consegue recontar.

3.6 Reconto do vídeo pelos interlocutores (mãe, profissional, colega)

A tarefa de narrativa de com os vídeos teve três momentos: o primeiro quando o aluno assistia o vídeo; o segundo quando o aluno comunicador alternativo conta o que assistiu para o parceiro de comunicação; terceiro quando o parceiro reconta o vídeo a partir das informações recebidas.

Para analisar o desempenho dos interlocutores foram definidas as seguintes categorias: a) Não reconta: quando o interlocutor não reconta o conteúdo do vídeo; b) Reconta toda história: quando o interlocutor reconta todo o conteúdo do vídeo; c) Reconta outra história: quando o interlocutor reconta outra história diferente da apresentada no vídeo; d) Reconta Parte da história (pelo menos 2 itens da narrativa): quando o interlocutor reconta dois itens da narrativa, como por exemplo: o personagem e o local; e) Detalhe da história (pelo menos 1 item da narrativa): quando o interlocutor reconta um detalhe do conteúdo de vídeo, como por exemplo reconta o personagem.

O gráfico 2 apresenta o reconto do vídeo pelos interlocutores (mãe, profissional, colega).



Fonte: Elaboração própria

A figura 27 mostra que na categoria não reconta as mães apresentaram uma frequência maior em relação aos outros interlocutores, os profissionais foram os

parceiros quem mais conseguiram recontar toda a história, os colegas recontaram parte da história e um detalhe em maior quantidade. Os Quadros 7, 8 e 9 descreve o reconto dos vídeos pelos interlocutores e em negrito as palavras iguais a tarefa realizada.

O Quadro 7: O desempenho das mães na tarefa de reconto de vídeo

Vídeo	Reconto do vídeo
1- Uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco	A1- Joga a bola e cai no buraco , como que chama aquele jogo, mas não tem que te uma pessoa aí não? Uma pessoa, será joga a bola no buraco
	A2- É sinuca
	A3- jogando sinuca
	A4- Não realizou a tarefa
	A5- Se recusou a realizar a tarefa
2- Uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato	A1- Eu sei você está falando que uma mulher está caminhando
	A2- Ela está caminhando
	A3- Não entendi, a menina ta comendo maçã de tênis com boné na cabeça.
	A4- Não realizou a tarefa
	A5- Se recusou a realizar a tarefa
3 - Uma garota comendo um bolo e um garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava	A1- A mulher está comendo aí vem um moço cata a comida dela e sai correndo
	A2- Estava duas amigas uma comendo o pão e a outra pegou e a outra ficou brava
	A3- Ela ta comendo pão aí ela deu a mordida aí o menino tomou dela e correu.
	A4- Não realizou a tarefa
	A5- Se recusou a realizar a tarefa

Fonte: Elaboração pela própria autora

O Quadro 8: O desempenho dos profissionais na tarefa de reconto de vídeo

Vídeo	Reconto do vídeo
4- Garoto da um livro para uma menina	A1- Ela está falando que ele tem que prestar a atenção no livro
	A2- ah, entendi, então tinha uma menina e ela pediu para um menino indicar um livro para ela.
	A3- ah, um menino e uma menina , a menina pegou um livro pra ler e o menino foi embora.
	A4- eu entendi que tem uma menina e um menino no vídeo, eles estão lendo livros . Foi isso que eu entendi, eles estão lendo, os dois, foi o que você me mostrou, o que você contou para mim.
	A5 - Alguém desenhando
5- Uma garota coloca o prato e o garfo embaixo da mesa	A1- tem a mesa está certo, tem prato e copo porque tinha que está em cima da mesa não embaixo , Alguém tirou de cima e pos embaixo
	A2- uma menina que estava se preparando para comer no chão e ao lado dela estava a mesa , é isso?
	A3- ela ta no uma menina que está comendo num prato . Tem o prato. Tem a menina ela ta

6- Uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casaca e uma moça que caminha escorrega na casca	comendo o chão, ela come o chão.
	A4- eu acho que tem alguém na cozinha comendo uma maçã. Na cozinha tem copo, tem colher, tem prato , no prato tem a maçã e tem alguém comendo a maçã. Eu acho
	A5- Está cantando no microfone
	A1- Ela comeu a banana e jogou a casca. O menino agora chegou foi andando Escorregou na banana e caiu.
	A2- Então, tinha uma moça cadeirante que estava comendo uma banana , ela descascou a banana, jogou a casca no chão passou uma moça e escorregou .
	A3- entendi a menina na cadeira de rodas come banana e jogou a casca fora, a mulher vem andando e cai.
	A4-Ela estava andando, escorregou na banana e caiu.
	A5- Alguém de blusa de frio.

Fonte: Elaboração pela própria autora

O Quadro 7: O desempenho dos colegas na tarefa de reconto de vídeo

VÍDEO	Reconto
7- Uma garota coloca o gato dentro de uma caixa e fecha a caixa	A1- um neném para colocar na caixa
	A2- ele está dando presente para mãe dele.
	A3- ela pegou o gato colocou na caixa e saiu
	A4- o que tem a ver com biblioteca e ler, como é na minha escola, a gente le um livro, é tipo ler na biblioteca
	a menina brincando com o cachorro
8- Uma garota escreve com uma cenoura e depois a come	A1-É uma corda, um vômito, comendo o caderno
	A2- estava lendo um livro
	A3- e escreveu e depois comeu
	A4- Brinquedos, ler, banana, pepino, parquinho e brinquedos
	A5- menina estudando
9- Um garoto andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés	A1- está andando , foi para casa correndo
	A2 - estava lendo e choveu.
	A3- Ele coloca o pé no rio, no riozinho e depois ele pega e vai embora
	A4 Era mulher andar , só existe mulher andando, as pequenas ela estava dando quarto ou cinco.
	A5- uma menina brincando.

Os quadros descreveram como os interlocutores (mãe, profissional e colega) recontaram a história dos vídeos que os alunos comunicadores alternativos assistiram, observou-se que os profissionais conseguiram recontar as histórias com maiores detalhes, a exemplo da profissional na tarefa de vídeo nº 6 que recontou: “Então, tinha uma moça cadeirante que estava comendo uma banana, ela descascou a banana, jogou a casca no chão passou uma moça e escorregou.”, nessa história tem uma sequência

lógica de começo, meio, fim e os elementos da narrativa elementos da narrativa: moça (personagem), comendo (ação)+ banana, jogou (ação) + chão (local).

Os colegas em algumas tarefas apresentaram dificuldades no reconto do vídeo por dois motivos: não compreender as habilidades expressivas dos alunos comunicadores alternativos e dificuldades na elaboração de uma narrativa, como no vídeo 8, em que aluna A4 apontou as imagens de “Brinquedos, ler, banana, pepino, parquinho e brinquedos” na sua pasta e a interlocutora não conseguiu utilizar as dicas que a aluna deu para construir uma história, ao escolher essas imagens a aluna fez algumas relações entre o que assistiu e as suas experiências, por isso que escolheu as figuras de “brinquedo, ler” (a menina estava escrevendo, mas poderia ser brincando de escrever ou ler)” as imagens de “banana, pepino” esses substantivos apresentam semelhanças no formato com a cenoura.

As mães nas tarefas realizadas conseguiram identificar pelo menos um elemento da narrativa, como no vídeo n ° 3 com o aluno A2 “Estava duas amigas uma comendo o pão e a outra pegou e a outra ficou brava”, a parceira de comunicação conseguiu recontar boa parte da história trocando apenas o papel das personagens, pois uma menina comia o bolo e o menino veio e pegou o bolo dela e não duas comendo o bolo como a mãe contou. Essa troca de personagem não comprometeu a compreensão da história.

Na maioria das tarefas os interlocutores conseguiram compreender o tema da narrativa com as informações dadas pelos alunos, como por exemplo no vídeo nº1 em que a mãe da aluna A1 não lembrou o nome do jogo de “sinuca”, mas descreve as ações do jogo “ joga a bola e cai no buraco...”. Os profissionais foi o grupo que conseguiu recontar utilizando uma quantidade maior de palavras iguais a da tarefa solicitada. Os colegas foram o grupo que recontou histórias com uma extensão mais curta e com temas não relacionados aos vídeos assistidos pelos alunos.

Em seu artigo Smith, et al., (2018) descreveu a importância do parceiro de comunicação na descrição dos detalhes e no acréscimo de informações, no caso os colegas não conseguiram na maioria ampliar as informações recebidas resultando em narrativas mais curtas e menos elaboradas. Nesse mesmo artigo os autores ressaltaram a importância de programas de intervenção que desenvolva as habilidades do discurso narrativo para diferentes contextos e finalidades.

Murray, et al., (2018) também analisaram a tarefa de produção de vídeo, com os diferentes parceiros de comunicação e os achados foram semelhantes, os alunos conseguiram realizar a tarefa com características bem específicas com relação extensão

curta dos enunciados, a ausência de detalhes e com isso limitava a atuação do interlocutor principalmente quando esse não tinha a familiaridade com o sistema de comunicação alternativa.

A narrativa é recurso importante no desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno, não somente professores precisam ser capacitados para o ensino de linguagens alternativas, mas também a família e os colegas, para que o aluno consiga encontrar um ambiente seguro e adequado para ampliar as suas habilidades de comunicação, é preciso ter a clareza daquilo que o aluno não realizou se é porque não conseguiu devido as sua condição motora ou porque não lhe foi ensinado, ou porque as exigências da tarefa não são contempladas pelo seu sistema de comunicação.

5 CONCLUSÕES

Por meio da análise e discussão dos resultados da pesquisa foi possível concluir que:

- 1- As diferentes habilidades expressivas de alunos comunicadores alternativos precisam ser consideradas na elaboração do discurso narrativo;
- 2- A escola precisa ampliar as habilidades de construção de narrativas por alunos comunicadores alternativos oferecendo modelos para que ele consiga utilizar outros elementos além do substantivo que na maioria das vezes é determinado pelo personagem e o verbo que são as ações do personagem, como uso de advérbios, preposições e outros elementos que torne a história mais completa e elaborada;
- 3- As tarefas de produção de vídeo mostraram uma diversidade na extensão dos elementos em uma narrativa, quanto maior as estratégias de mediação utilizada pelos parceiros mais completas ficavam os recontos dos vídeos;
- 4- A frequência de gestos utilizados nas tarefas mostrou a necessidade de programas de intervenção na escola com sistemas de comunicação suplementar e alternativa que possibilite a participação dos alunos em diferentes contexto e situações. A grande dificuldade do uso dos gestos é que esses na maioria não são padronizados e são utilizados na rotina familiar, na maioria das vezes não compartilhadas por outros interlocutores;
- 5- Os parceiros de comunicação na maioria conseguiram recontar o vídeo, o grupo de profissionais foi o que apresentou uma frequência maior de reconto completo das histórias, esse fato ocorreu pelo conhecimento que esse grupo tinha das características individuais dos alunos, do sistema de comunicação do aluno e da tarefa solicitada e em algumas tarefas ofereciam o modelo de elaboração de sentenças (frase) usando o sistema gráfico.
- 6- A estratégia de mediação mais utilizada pelos interlocutores foram as perguntas relacionadas ao vídeo, seguido da repetição da informação e de solicitações (dicas). Em

determinadas tarefas as estratégias de mediação foram essências para o reconto do vídeo, em outras as interrupções do parceiro prejudicava o aluno, que após não conseguia retomar de onde parou a história. Foram poucos os interlocutores que deixaram o aluno comunicador alternativo recontar toda a história e ao final realizar as estratégias de mediação, a maioria pela vontade de obter sucesso na tarefa interrompia a cada informação dada;

7- Com os alunos com graves comprometimentos motores a participação da pesquisadora foi maior, seja no manuseio do recurso ou na estratégia de mediação para que as alunas conseguissem realizar a tarefa;

8- Os alunos conseguiram realizar as tarefas com algumas especificidades em determinadas tarefas: sentenças curtas, ausência de detalhes, histórias menos elaboradas; necessidade do parceiro para acrescentar eventos, descrições ou local;

9- Em algumas tarefas faltaram parceiros capacitados em comunicação suplementar e alternativa para permitir um diálogo efetivo com os alunos e assim colaborar na construção da história;

10- As estratégias de mediação utilizadas pelos interlocutores foram: pergunta relacionada ao conteúdo do vídeo, pergunta não relacionada ao conteúdo do vídeo, solicitação de dicas, informação nova, informação repetida e informação não relacionada;

11- As estratégias de mediação citadas acima podem ser ferramentas importantes no trabalho em sala de aula com a produção da narrativa, ao sistematizar o trabalho é possível o professor identificar qual estratégia se adequará melhor as necessidades do seu aluno, tanto com relação a comunicação quanto com relação a produção da narrativa;

12- Muitos alunos comunicadores alternativos podem não conseguir sem uma mediação adequada narrar fatos, quanto mais construir uma história, principalmente se o ambiente não proporcionar ao acesso ao recurso levando em conta as suas necessidades;

13- A presente pesquisa envolve uma tarefa específica com instruções e critérios sistematizados, em sala de aula o ambiente é diferente as atividades se modificam constantemente, nesse sentido os alunos comunicadores alternativo poderão necessitar de modelos de produção de narrativa e/ou intervenções que promovam o reconto de fatos,

elaboração de suas próprias histórias bem como a ampliação das ideias, descrições de personagens, eventos, ações e local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas a respeito do uso da comunicação suplementar e alternativa na escola tem sido uma constante principalmente na busca de um ensino que seja significativo e que promova a aprendizagem. Diante disso há discussões importante sobre o ensino da leitura e da escrita para alunos comunicadores alternativos e ainda como os recursos da CSA podem contribuir para o processo de alfabetização desse alunado.

Nesse processo a narrativa é uma ferramenta fundamental, narrar faz parte do cotidiano das pessoas, seja como narrador ou como ouvinte no reconto de uma história que alguém leu ou gostou, do comentário sobre o personagem de um filme ou novela, da narração de uma experiência de vida, enfim narrar é brincar com as palavras buscando na imaginação ou na própria vida os locais e o enredo que desejar dependendo da sua finalidade.

Evidencia-se que o aluno comunicador alternativo pode precisar de estratégias de mediação e de atividades adaptadas usando a CSA para conseguir desenvolver e ampliar o seu discurso narrativo, por isso é de suma importância professores capacitados para garantir que o aluno tenha acesso a tudo que ele necessita em termos pedagógicos. Muitas vezes na escola a participação do aluno usuário de meios alternativos de comunicação é restrita pela falta de estratégias, recursos e ambiente adequado.

Esse estudo descreveu as estratégias de mediação em uma tarefa específica de narração de vídeos com diferentes interlocutores, mas que podem ser utilizadas na sala de aula durante as propostas com a narrativas. As estratégias de mediação estabelecidas nessa pesquisa foram: pergunta relacionada e perguntas não relacionadas, dicas, informações nova, repetida ou não relacionada.

As estratégias de mediação não podem ser utilizadas de qualquer forma, sem um planejamento, o professor precisa conhecer bem as habilidades de seu aluno comunicador alternativo e o tipo de mediação mais adequada que poderá possibilitar a aprendizagem, há alunos que precisam de questionamentos para ampliar suas narrativas, outros de acréscimo de informações ou de que o interlocutor repita as informações elaboradas até o momento na tarefa para depois conseguir finalizá-la.

A pesquisa mostrou que na maioria das tarefas mesmo nas cenas consideradas absurdas os alunos conseguiram informar o tema e os personagens, mas por outro lado reafirmou os dados da literatura da importância do parceiro de comunicação na construção de narrativas mais completas e elaboradas.

Para contar o vídeo que assistiu para o parceiro de comunicação, exigiu dos alunos a atenção para assistir vídeo, memória, ordenar os fatos, escolher a habilidade de expressão e tirar as dúvidas do interlocutor. Ao refletir que as linguagens alternativas utilizadas pelos alunos participantes não tinham a mesma velocidade que a fala as trocas de informações entre aluno usuário de um sistema de CSA e parceiro de comunicação tiveram uma duração maior e com algumas dificuldades principalmente quando o parceiro desconhecia os gestos, os olhares, as expressões faciais e outras linguagens com o corpo.

A escola precisa ser um lugar que valoriza as diferentes linguagens, possibilitando que alunos comunicadores alternativos e falantes naturais consigam dialogar, trocar experiências, compartilhar conhecimento e se relacionar pois embora sua forma de expressão seja diferente eles estão em um mesmo ambiente e com o único objetivo de aprender.

Assim essa tese mostrou como o professor pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos comunicadores alternativos utilizando a narrativa. Este estudo se limita pela pequena amostra e por não apresentar aqui a sua aplicabilidade na escola em um contexto real de sala de aula, e sim em uma tarefa específica, mas pelos achados na literatura acerca da narrativa de alunos usuários de sistemas gráficos, pelos resultados dessa pesquisa, pela experiência da pesquisadora com a CSA e com a ação docente, as estratégias aqui mencionadas podem colaborar nas atividades de produção textual, bem como para o desenvolvimento do discurso narrativo.

Futuras pesquisas poderão sistematizar as estratégias e recursos usando a comunicação suplementar e alternativa no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com ou sem o uso das narrativas, bem como a avaliação a longo prazo dos programas de capacitação dos diferentes interlocutores para compartilhar os sistemas de CSA no ambiente escolar.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Uma avaliação transcultural sobre a compreensão de crianças e jovens usuários de sistemas de comunicação alternativa. IN: CHUM, R.S.; REILY, L.; MOREIRA (Org). **Comunicação alternativa: ocupando territórios**. 1ed. São Carlos: ABPEE, 2015, v.1, p. 255-270.

ALVES, V. A. **Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo**. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competences for Speech-Language Pathologists Providing Services in Augmentative and Alternative communication. **ASHA**, v. 31, p.107-110, 1989.

ARMOSTRONG R. W. Definition and classification of cerebral palsy. **Dev. Med. Child Neurol.** 2007; v. 49, n. 3.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASIL, C.; ROSELL, C. **Sistemas de sinais manuais e gráficos: características e critérios de uso**. In: ALMIRALL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003. p. 7-21.

BAX, M. et al. Proposed definition and classification of cerebral palsy. **Developmental Medicine e Child Neurology**, v. 47, n. 8, p. 571-576, aug. 2005.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

BLISS, L.; McCABE, A.; MIRANDA, A. E. Narrative Assessment Profile: Discourse analysis for school-age children. **Journal of Communication Disorders**, v. 31, p. 347-363, 1998.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1984.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrative, problems e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 2003. v. 16. n. 3, p. 525-535.

BRANDO A.M.P; TOGASHI, C.; BRITO, D.; NUNES, L. Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula. In: NUNES, L.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C F.; SHIRMER, C.R.; BRAUN, P. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011, p. 107-114.

BRASIL, Secretaria de direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) Secretaria Nacional de Promoção da Pessoa com Deficiência (SNPD): **Viver sem limite- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: SDHPR/SNPD, 2013.

BRASIL, **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. **Saberes e prática da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais para alunos com deficiência física**. Brasília: MEC, Secretaria de Educacional, 2006.

BRASIL. **Decreto 59296**, de dezembro de 2004, Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, 2004.

CARNEVALE, L. B.; B.; BERBERIAN, A. P.; MORAES, P. D.; KRUGER, S.. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. bras. educ. espec.** [Online]. 2013, vol.19, n.2, pp.243-256. 2

DADALTO, E.V; GOLDFELD, M. Características comum à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **Revista CEFAC** [online]. Jan/mar, 2009, v. 49, n. 13, p. 42-49

CARNEIRO, M. S.C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade de Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**. v. 25, n. 44, p; 513-550, set./ dez. 2012.

DELGADO, SMM. **Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa: contribuições para uma investigação transcultural**. 2010. 261 f. Dissertação (Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (Org.) . **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. 1. ed. São Carlos: M&M Editora, 2015. v. 1. 120p

DELIBERATO, B; VON TETZCHNER, S. Habilidades comunicativas de alunos usuários de sistema gráfico do ponto de vista de suas mães. IN: CHUM, R.S.; REILY, L.; MOREIRA (Org). **Comunicação alternativa: ocupando territórios**. 1ed. São Carlos: ABPEE, 2015, v.1, p. 271-290).

DELIBERATO, D. NUNES, L. R. D. P. Use of Graphic Systems in the Routine of a Regular Classroom with a Disabled Student. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-26, 2015.

DELIBERATO, D.; NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G. (Eds). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: ABPEE/ Marqueline & Manzini Editora, 2014. p.197-210.

DELIBERATO, D; NUNES, L. R. P.; WALTER, C. C. F. Linguagem e Comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marqueline & Manzini; Marília: ABPEE, 2014. p. 197-210.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: Ana Paula Zaboroski, Jáima Pinheiro de Oliveira. (Org.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1ed.Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.

DELIBERATO, D. Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.225-244, 2011.

DELIBERATO, D. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica**. 2010. 178 f. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, D. MANZINI, E.J. **Portal de ajudas técnicas:** equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Recursos para a Comunicação Alternativa. (2 ed.). Brasília: MEC/SEEP, 2006, 52P.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: VON TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (ed.). **Theoretical and methodological issues in research on augmentative and alternative communication.** Canada: ISAAC, 2005. p.116-125

DELIBERATO, D. speech and Methodological Issues in Research na Augmentative and Alternative Communication. In VON TETZCHENER, S; GONÇALVES, M. J. (Orgs). Theoretical and Methodological 2005, 125p

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Comunicação Alternativa: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System P.C.S.). Boletim do C.O.E. Marília, n. 2 p. 29-39, 1997.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. **Peabody Picture Vocabulary Test - Revised.** Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1981.

ELIASSEN, A.C; KRUNLIDE, S.L; ROSBLAD, B; OHRVALL, M; ROSENBAUM, P. **The Manual Ability Classification System for Children with cerebral palsy-MACS.** Tradutores: ANDRADA, M.C; VIRELLA.D; CALADO.E; GOUVEIA,R; ALVARELHÃO,J; FOLHA,T, 2006.

FELDMAN, C.F.. Mimesis : Where play and narrative meet. Cognitive Development. 2005. V. 20, p. 503-513.

FERREIRA-DONATI, G. C. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa.** 2016. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GIANNI, M. Paralisia Cerebral. In: MOURA, E. W. et al. **Fisioterapia:** Aspectos

clínicos e práticos de reabilitação. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas, 2010. p. 13-16

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (Org). **Handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997,p. 3-19.

GROVE, N.; TUCKER, S. Narratives in manual sign by children with intellectual impairments. In: VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Ed.). **Augmentative and alternative communication: Developmental issues**. London, UK: Whurr, 2003. p. 229-255.

GUARDA, N. S. **Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GUIMARÃES, A.M.M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópio**. Jul/dez 2004, v. 02, n.02, p. 68-72.

HEHNER, B. **Blissymbols for use**. Blissymbolics Communication Institute, Ontario, Canadá, 1980.

HIDECKER, M.J.C. Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy, **Developmental Medicine and Child Neurology**, 53(8), 704- 2011.

HIGGINBOTHAM, D.J. et al. Access to ACC: preset, past, and future. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 23, n. 3, p.243-257, 2007.

HONORATO, A. et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: **Reunião Anual Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu. Anais..., Caxambu: ANPEd, 2006.

KÜGER, S. I. et al., Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). *Revista CEFAC*, 2017, v. 19, n. 2, p. 265-275.

LOW, J.; DURKIN, K. Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: associations with children's long-term recall. **International Journal of Behavioral Development**. 2001, v. 25, n.1, p. 27-36.

LIMONGI, S. C. O. Relação linguagem-cognição a partir do uso das partículas proposicionais na avaliação e terapia fonoaudiológicas em crianças paráliticas cerebrais espásticas. **Pró-Fono**, Carapicuíba, v. 10, n.1, p. 3-7, 1998.

LINDENMEYER, et al. As potencialidades de um aluno evidenciadas de um aluno evidenciadas através da comunicação alternativa com a utilização dos softwares ARASAAC e SCALA. **Revista Vínculos**. 2016 v. 13, n.2, p. 1- 13.

MAHARA J., S. **PictogramIdeogramCommunication**. Regina, Canadá. The George Reed Foundation for the handicapped.

MANZINI, E. J. DELIBERTO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamentos e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação de pessoa com deficiência física**: recursos para a comunicação alternativa. Brasília: MEC: SEESP, 2004, v.2.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MASARO, M.. Considerações a respeito da formação do professor de Educação Infantil em Comunicação Suplementar e Alternativa. In: OLIVEIRA, J P; ROCHA,A; MIURA, R. K; E.S.RODRIGUES, .(Org.). Desenvolvimento infantil, escola e inclusão: ações pedagógicas e intersetoriais. 1ed.Marília: CRV, 2017, v. 1, p. 63-77.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 131 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

MASSARO, M. ; STADSKLEIN, K. ; TETZCHNER, S. ; DELIBERATO, D. . Estratégias de Comunicadores Auxiliados para Instruir Parceiros de Comunicação na Construção de Modelos Físicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 337-350, 2016.

MAYER-JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols- P.C.S. Software**, 2005.

MATA, F. G.; Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. **Mosaico: estudos em psicologia**, 2007, v. 1, n. 1, p. 51-59.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G.F. Recursos, computadorizados de tecnologia

assistiva para estudantes com paralisia cerebral em múltiplos contextos. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. 1 ed. Marília: ABEPEE, 2012, p.421-444, v.2.

MILANESI, J.B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012, 183f. Dissertação (mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILLER, G. CLARK, G.D. **Paralisia Cerebral: causas, consequências e conduta**. São Paulo: Manole, 2002.

MORESHI, C.L. **Perfil comunicativo de usuária de comunicação alternativa na interação com diferentes parceiros**. 2015. 213f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MUNIZ, F.B. **Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio do uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar**. 2004.121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2004.

MURRAY, J. et al., Communicating the unknown: descriptions of pictured scenes and events presented on video by children and adolescents using aided communication and their peers using natural speech. **Augmentative and Alternative Communication**, v.34,n.1, p. 30-39, 2018.

MURRAY, J.; BELL, H.; GOLDBART, J. Operational demands and representational forms. In: SMITH, M.M. J. MURRAY (Eds.), **The silent partner?** Language, interaction and aided communication Guildford, UK: J&R Press. p. 35-64, 2016.,

NELSON, K. Narrative, time and the emergence of the multicultural self. **Culture and Psychology**. 200 v. 6 n. 2 p. 183-196.

NUNES, L. R. WALTER, C. C. F. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. 2014, p.1-19.

NUNES, L. R. O. P. et al. O emprego de tipos diversos de pranchas de comunicação alternativa em sala de aula. In: MANZINI, E.J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, n. 2, p. 9-18, 2009.

NUNES, L. R. O. P. et al. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de Comunicação Alternativa. 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. 143-169.

OLIVEIRA, M. N. S; NUNES, L. R. Efeitos da Comunicação Alternativa em Alunos com Deficiência Múltipla em Ambiente Escolar. In: NUNES, L. R.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos. 2007, v. 1. P. 181-193.

PALISANO, R. et al. **Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS).** CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University. Dev Med Child Neurol 1997;39:214-223, 1997.

PAULA, R. de. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar.** 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PELOSI, M. B. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R.D.P. et al., (Orgs.). **Comunicar é preciso:** em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011, p. 37-46.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva.** 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha: recursos e estratégias para a inclusão escolar. In MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006, p. 121-132.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas.** *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.13 , n. 5, p. 717-722, set-out. 2005.

PENNINGTON, L.; MJOEN, T.; DA GRAÇA ANDRADA, M.; MURRAY, J. **Viking Taleskala.** Sykehuset i Vestfold, Norway. 2010

PONSONI, A. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral,** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

REGANHAN, W. G. **Programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral**, 2016. 242f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ROSENBAUM, P. et al., A report: the definition and classification of cerebral palsy, abril, 2006. **Dev. Med. Child Neurol.** 2007, v. 49, p. 8-14.

RUSSEL et al. improved scoring and interpretability for children with cerebral palsy. 2nd ed. Hamilton, **CAN**: Canadian Center for Childhood Disability Research, McMaster University; 2010.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. **Autoscopia**: um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.

SAMESHIMA, F. S.; ZUTTIN, F. S.; RUIZ, A. P.; DELIBERATO, D. Comunicação alternativa e suplementar no ensino fundamental: adaptações das atividades pedagógicas de um aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**; ABEPEE, 2009, 1 CD-ROOM. ISSN: 2175- 960X.

SANDBERG, A. D. Literacy learning and aided communication. In: **The silent partner?** SMITH, M.; MURRAY, J. (ed). The Silent Partner? Language, interaction and aided communication. J&R PRESS. 2016.

SARBIN, T.R. The role of imagination in narrative construction. In: DAIUTE, C.; LIGHFOOT (eds). **Narrative analysis**: studying the development of individuals in society. Thousand Oaks: Sage. 2004.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**, 2011. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SCHIRMER, C. R.; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P.; DELGADO, S. Formação continuada em serviço de professores para o uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABEPEE, 2011. p. 25-37.

SCHIRMER, C. R.; WALTER, C. C. de F.; NUNES, L. R. d'O. de P. Formação inicial de professores – da pesquisa à prática. In: NUNES, L.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C F.; SHIRMER, C.R.; BRAUN, P. (Org.). **Comunicar é preciso**: em

busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011, p. 13-23.

SILVA, R. L. M. et al. Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2013, v.19, n.1, p.25-42.

SILVA, M. O. **Avaliação sistematizada para professores de alunos cm paralisia cerebral** (ASPA-PC), 2014. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SILVA, A.N. **Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade**. 2009, 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 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, 2010.p 59-83.

SMITH, M. et al., Constructing narratives to describe video events using aided communication. **Augmentative and Alternative Communication**, v.34,n.1,p. 40-43, 2018.

SMITH, M. et al. Reading and spelling in children with severe speech and physical impairments: a comparative study. **International journal of language and communication disorders**. Royal College of Speech Language Therapists, 44, n. 6, 2009, p864 – 882.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**; por um conceito de cultura no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 214p.

SOTO, G.; CLARKE, M.T. Effects of a Conversation-Based Intervention on the Linguistic Skills of Children With Motor Speech Disorders Who Use Augmentative and Alternative Communication. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, July 2017, v. 60, p. 1980-1998.

SOTO, G.; STAROWICZ, R. Narrative development and aided communication. In M.M. Smith, & J. Murray (Eds.), **The silent partner?** Language, interaction and aided communication. Guildford, Surrey, UK: J&R Press. 2016. p. 141–158.

SOLOMON-RICE, P.; Soto, G. Facilitating vocabulary in toddlers using AAC: A preliminary study comparing focused stimulation and augmented input. **Communication Disorders Quarterly**, v. 35, p. 204-215, 2014.

SOTO, G., YU, B. Considerations for the provision of services to bilingual children who use AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, p. 83-92, 2014.

SOTO, G. Training partners in AAC in culturally diverse families. Perspectives on Augmentative and Alternative Communication. **ASHA Division v. 12**, p. 144-150, 2012.

SOTO, G., SOLOMON-RICE, P. & CAPUTO, M. Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC:” The effectiveness of personal narrative intervention. **Journal of Communication Disorders**, v. 42, p. 43-57, 2009

SOLOMON-RICE, P.L.; SOTO, G. Language modeling as an efficacious early language intervention approach with young children demonstrating complex communication needs. **Perspectives on Augmentative and Alternative Communication**, ASHA Division 12, 21-27, 2009.

SOTO, G.; YU, B.; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who use AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.

SOTO, G.; YU, B.; HENNEBERRY, S. Supporting the development of narrative skills of an eight-year-old child who uses an augmentative and alternative communication device. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 23, n. 1, p. 27-45, 2007.

SOTO, G.; HARTMANN, E. Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. **Journal of Communication Disorders**, v. 39, p. 456-480, 2006.

SOTO, G., HARTMANN, E.; WILKINS, D. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8 year-old child who uses a device and her teacher. **Augmentative and Alternative Communication**, v.22, p. 231-249, 2006.

SOTO, G. Special Education Teacher Attitudes toward AAC: preliminary survey. **AugmentativeandAlternative Communication**, v. 13, n. 3, p. 186-197, set. 1997.

SOUZA, C. Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular. Dissertação (Mestrado)- UERJ, 2005.

SPOSITO, M. M. M.; FONSECA, A. P.C. A visão da fisiatria no tratamento da criança com paralisia cerebral. In: LIMA, C.L.A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral**. Rio Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. P. 211- 219.

SQUIRE, C. O que é narrativa? Porto Alegre: **Civitas**, 2014, v. 14, n. 2 p. 272-284.

STADSKLEIV, K. Assessment of cognitive processes in aided communicators. In: VON TETZCHNER, S.; OXLEY, J. (Eds.), Processes of aided language development in cognitively high-functioning children and adolescents. **The twelfth Biennial Research Symposium of the International Society for Augmentative and Alternative Communication**, Lisbon, Portugal. 2014.

TENOR, A. C. **Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo**. 201 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

TOGASHI, C.; WALTER, C. C. de F. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 351-366, 2016.

VERZOLA, B. L. P. et al. Análise da narrativa oral de pré-escolares antes e após estimulação de linguagem. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.** [online]. 2012, vol.24, n.1, p.62-68.

VON TETZCHNER, S. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: na international perspective. **Augmentative and Alternative Communication**, v.34,n.1, p. 1-15, 2018.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, mai. /ago. 2005.

VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In NUNES, L.R. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 171-201.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução a comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editos, 2000, 288p.

VON TETZCHNER, S. NUNES, L.R. Pesquisa transcultural em Comunicação Alternativa: Justificativas, objetivos e metodologia. In: CHUM, R.S.; REILY, L.; MOREIRA (Org). **Comunicação alternativa: ocupando territórios**. 1ed. São Carlos: ABPEE, 2015, v.1, p. 227- 240.

VON TETZCHNER S. STADSKEIV, K. Constructing a language in alternative forms. In: SMITH, M.; MURRAY, J. (ed). **The Silent Partner?** Language, interaction and aided communication. J&R PRESS. 2016, p. 17-34.

WALLER, M. et al. Using written stories to support the use of narrative in conversational interactions: case study. **Augmentative and Alternative Communication**,v. 17, p. 221-232, 2001.

WALTER, C.C.F. VON TETZCHNER S. Avaliação da linguagem de usuários de comunicação Alternativa. In: CHUM, R.S.; REILY, L.; MOREIRA (Org). **Comunicação alternativa: ocupando territórios**. 1ed. São Carlos: ABPEE, 2015, v.1, p. 241- 254.

ZANGARI, C.;TATENHOVE, G. Supporting more advanced linguistic communicators in the classroom. In SOTO, G; ZANGARI, C. (Eds.) **Practically speaking:** Language, literacy and academic development for students with AAC needs Baltimore: Paul H. Brookes. 2009, p. 173-193.