

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP

ALDINE NOGUEIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO EM ATIVIDADE DE RECONTO DE
HISTÓRIAS COM ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL SEM
ORALIDADE**

MARÍLIA – SP
2009

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP

ALDINE NOGUEIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO EM ATIVIDADE DE RECONTO DE
HISTÓRIAS COM ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL SEM
ORALIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Co- orientador: Dr^a. Débora Deliberato

MARÍLIA – SP

2009

Ficha Catalográfica
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Silva, Aldine Nogueira da
S586e Estratégias de mediação em atividades de reconto de história com alunos
com paralisia cerebral sem oralidade / Aldine Nogueira da Silva. – Marília,
2009.
74 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências,
Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini
Co-orientadora: Dra. Débora Deliberato
Bibliografia: f. 70-74.

1. Educação especial. 2. Comunicação alternativa. 3. Paralisia
cerebral. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

ALDINE NOGUEIRA DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO EM ATIVIDADE DE RECONTO DE HISTÓRIAS COM ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL SEM ORALIDADE

Objetivo: Identificar e analisar as estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Co-orientador: Dr^a. Débora Deliberato

Data de aprovação: 26/02/2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília/SP.

Membro Titular: Dra. Lígia Maria Presumido Bracciali

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília/SP.

Membro Titular: Dra. Maria Cristina Marquezzine

Docente do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina/PR.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – MARILIA/ SP

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu amado filho Lucas

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata ao meu Deus maravilhoso que me capacitou para conquistar meus objetivos, deu-me força, coragem e ânimo nos momentos difíceis para que eu continuasse meus estudos. Para isso, Ele colocou pessoas iluminadas em meu caminho, as quais lembrarei e agradecerei a seguir:

Aos meus orientadores Dr. Eduardo e Dra. Débora Deliberato que confiaram em mim para a realização dessa pesquisa. Eles são mais que professores, tornaram-se meus confidentes e grandes amigos por quem tenho imenso respeito, carinho e desde já saudade.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa que contribuíram intelectualmente para a realização desse trabalho.

Ao meu filho Lucas que é o maior incentivo e razão da minha vida. Ele, mesmo sem entender, teve que aceitar minhas horas de ausência, além do meu cansaço físico e mental.

Aos meus pais, minhas avós e familiares que torceram por mim e me ajudaram de alguma forma para que esse trabalho pudesse existir.

Às minhas anjinhas e irmãs de coração Ana Laura, Aline Rodrigues e Juliana.

Aos amigos de longa data Camila, Danielle, Carlinha, Alfredo, Andrews e Bruno que mesmo à distância permaneceram presentes na minha vida.

Aos amigos que fiz durante a faculdade e que estão em meu coração. Eles me mostraram muitos motivos para seguir a vida de forma alegre, positiva e confiante: Carol Campos, Milene, Lílian Izabella, Alessandra, Ester, André, Flaviana, Dani Piu, Fernanda, Victor, Andréia Perez, Marcelo Rondon, Charlene, Débora, Aline Ribeiro, Fabiana, Lara, David, Wagner, Priscila Corrêa, Adenilson Bixo, Vanessa, Michelle, Célia, Marcinha.

Às minhas divertidas e saudosas amigas de república Carla, Patrícia e Helke.

Às grandes amigas pós-graduadas que me incentivaram a também entrar na pós-graduação Walkíria, Fabiana Sameshima, Eliane Ti-emi, Raquel de Paula, Joyce, Franciane.

Aos membros do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais que contribuíram com sugestões para a realização desse trabalho.

Agradeço também ao MEC/CAPES/SEESP/PROESP e ao Governo Estadual de São Paulo pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília.

Enfim, a todos que torceram e oraram por mim,
muito obrigada!

RESUMO

As estratégias de mediação utilizadas pelo mediador nas atividades de ensino favorecem o aprendizado do aluno. Dentre as diversas atividades que podem ser realizadas pelo mediador com seu aluno, destaca-se a atividade de recontar histórias. As estratégias de ensino que envolvem a elaboração da estrutura narrativa proporcionam o desenvolvimento linguístico do aluno, pois essa estrutura pode conectar elementos semânticos diversos e promover a construção de sentenças verticais e horizontais para a posterior elaboração do discurso narrativo. Torna-se fundamental a realização de estratégias de mediação que proporcione ao aluno sem oralidade o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas por meio de recursos comunicativos e/ou pedagógicos. Nesse sentido, o papel do mediador é de suma importância para utilizar estratégias de ensino eficazes e aliadas ao uso adequado dos recursos. Assim, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar e analisar as estratégias de mediação em atividades de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral. Participaram deste estudo sete sujeitos sendo três mediadoras e quatro alunos. As três mediadoras eram fonoaudiólogas que trabalhavam no Projeto de Comunicação Alternativa que estava inserido no setor de linguagem de uma universidade estadual paulista no qual atendiam os alunos selecionados para essa pesquisa. Os alunos não apresentavam oralidade, eram usuários de recurso suplementar e alternativo de comunicação e freqüentavam sala especial para deficientes físicos. Na coleta de dados, foi selecionada e adaptada uma história lúdica com cada aluno participante, para que todos eles pudessem realizar o reconto diante da mediação. As sessões das atividades de reconto foram filmadas e, posteriormente, transcritas, analisadas e discutidas. Os resultados indicaram a recorrência de nove estratégias de mediação que foram abordadas por todas as mediadoras, que as utilizaram de forma aleatória e de acordo com o desempenho dos alunos no decorrer do reconto. As estratégias foram trabalhadas de forma satisfatória pelas mediadoras mais experientes na área de comunicação alternativa, elas conseguiram fazer com que seus alunos recontassem a história. Conclui-se que foi possível identificar e analisar as estratégias de mediação no reconto com alunos sem oralidade e que o encadeamento dessas diversas estratégias favoreceu a boa participação e desenvolvimento linguístico dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Reconto de Histórias. Comunicação Suplementar e Alternativa. Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

The intercession strategies used by the mediator in the education activities are in favor of student's learning. Among several activities that can be done by the mediator with the students, the retelling stories is stand out. The learning strategies that involve the elaboration of the narrative structure provide the linguistic development of the student, because this structure can connect several semantic elements and provide the building of vertical and horizontal sentences to the further elaboration of the narrative speech. It's essential to do intercession strategies that provide the no speaking student the development of these linguistics abilities through communicative and/or pedagogical tools. This way, the mediator role is very important to use effective educational strategies and join to the correct use of these tools. Therefore, the objective of this paper was to identify and analyze the intercession strategies in retelling stories activities with no speaking students with cerebral palsy. Seven people participated in this study, three mediators and four students. The three mediators were speech and language therapists who worked in the "Projeto de Comunicação Alternativa", placed in the language sector in a paulista public university, where they cared selected students to this research. The students didn't speak. They used supplementary and alternative communication resource and attended special classes to physically handicapped person. On the data collection, it was selected and adapted a ludic story with each participating student, so that everyone could retell the story in front of the mediator. These retelling sessions were filmed and later transcribed, analyzed and discussed. The results showed nine intercession strategies which were used by all the mediators, used occasionally and according to the development of the students during the retelling. The strategies were used in a satisfactory way by the most experienced mediators in the alternative communication sector. They made the students retell their stories. In conclusion, it was possible to identify and analyze the intercession strategies in retelling with no speaking students and that the series of these strategies were in favor of the good participation and linguistic development of the students.

KEYWORDS: Retelling Stories. Supplementary and Alternative Communication. Cerebral Palsy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das mediadoras e alunos	27
Quadro 2 – Características dos alunos	28
Quadro 3 – Características das mediadoras	30
Quadro 4 – Histórias recontadas	31
Quadro 5 – Estratégias de mediação	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Mediação na aprendizagem da criança	12
2.2 Mediação nas atividades narrativas	16
3 OBJETIVO	26
4 MATERIAL E MÉTODO	27
4.1 Participantes da pesquisa	27
4.1.1 Características dos alunos	28
4.1.2 Características das mediadoras	30
4.2 Histórias recontadas pelos alunos	31
4.3 Transcrição	31
4.4 Procedimentos de análise	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
5.1 Estratégias de mediação: ler a história ou sentença para o aluno	36
5.2 Estratégias de mediação: apresentar cartões da sentença para reconto de história	39
5.3 Estratégias de mediação: proporcionar a identificação das personagens	42
5.4 Estratégias de mediação: questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença	47
5.5 Estratégias de mediação: favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras pelo aluno	51

5.6 Estratégias de mediação: solicitar a busca de cartões e o aumento da sentença	53
5.7 Estratégias de mediação: indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados	56
5.8 Estratégias de mediação: avaliar as ações realizadas pelo aluno	58
5.9 Estratégia de mediação: ler a sentença recontada ou a história recontada	62
6 CONCLUSÕES	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

As estratégias de mediação utilizadas pelo mediador nas diversas atividades de ensino podem favorecer o aprendizado do aluno. Essas estratégias precisam ser planejadas e executadas de forma que proporcione um ensino de qualidade direcionado ao aprendizado do aluno.

Diante de várias atividades que podem ser realizadas por meio de estratégias de mediação, pode-se destacar a atividade de recontar histórias.

As estratégias de mediação que envolvem a elaboração da estrutura narrativa proporcionam o desenvolvimento linguístico do aluno, pois essa estrutura pode conectar elementos semânticos diversos e promover a construção de sentenças verticais e horizontais para a posterior elaboração do discurso narrativo (NUNES, 2003; von TETZCHNER; MARTISEN, 1996).

Assim, torna-se fundamental a realização de estratégias de mediação que proporcione ao aluno sem oralidade o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas.

Nesse sentido, é importante identificar as estratégias de mediação utilizadas nas atividades narrativas para que seja possível demonstrar alguns caminhos que podem ser seguidos no decorrer da mediação com alunos que apresentam comprometimento na linguagem oral e, então, permitir que eles participem de atividades que estimulem seu desenvolvimento linguístico.

Durante a realização de estratégias de mediação podem ser usados diversos recursos que favoreçam o desempenho do aluno, dentre eles estão os recursos de *comunicação suplementar e/ou alternativa*. Esses recursos podem ser configurados não apenas como recursos comunicativos, mas também como recursos que, aliados as estratégias de mediação, favorecerão o desempenho dos alunos sem oralidade na construção de histórias e, possivelmente, na produção de textos.

Esses recursos de *comunicação suplementar e/ou alternativa* podem ser utilizados por meio de diversas estratégias de mediação, pelas quais o mediador fará a mediação entre o aluno, os recursos e a atividade proposta.

A associação das estratégias de mediação com os recursos dependerá do bom trabalho exercido pelo mediador.

Sendo assim, foi suscitada uma questão quanto às estratégias de mediação que podem ser abordadas pelo mediador nas atividades de recontar histórias com alunos sem oralidade, a saber:

- Seria possível identificar e sistematizar essas estratégias de ensino?

Diante dessa problemática, o objetivo desse estudo foi identificar e analisar as estratégias de mediação em atividade de recontar histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão apresentadas considerações teóricas sobre o processo de mediação no aprendizado da criança e sobre a mediação nas atividades narrativas.

2.1 Mediação na aprendizagem da criança

Os estudos sobre o papel da mediação no processo de ensino se fazem existir devido a recentes pesquisas na área de educação demonstrar sua eficácia e real intervenção no aprendizado da criança.

O termo mediação está relacionado às estratégias utilizadas por um mediador no ensino de determinada atividade. Para explicar a influência da mediação nos processos de aprendizagem cabe demonstrar como a mediação está presente no desenvolvimento da aprendizagem do ser humano desde o início de sua vida, antes mesmo de ingressar nos estudos formais das instituições de ensino.

Leontiev (1991) afirmou que os seres humanos, ao nascer, começam a estabelecer contato com o mundo e com as pessoas que nele vivem. Então, origina-se o processo das relações sociais, nas quais se encontram as mediações.

Nesse começo da vida humana, quando a criança se depara sozinha com as regras e princípios da natureza do mundo que a circunda, ela pode não se beneficiar da sabedoria acumulada de sua cultura, o que torna necessária a mediação de uma outra pessoa (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

Assim, no contato com o outro, num processo interativo e mediacional, a criança poderá aprender os elementos constitutivos da cultura em que está inserida e, posteriormente, internalizá-los. De acordo com Vygotsky (1995), o outro é o lugar simbólico da humanidade histórica, porque o que se internaliza não são as coisas em si, mas o significado que elas têm para as pessoas.

É possível explicar esse processo de aprendizagem, ora mediada, ao utilizar a linguagem como exemplo. Cada pessoa possui uma linguagem interior, que é uma das funções mais importantes que o ser humano tem a sua disposição, e que desempenha papel fundamental no pensamento (VYGOTSKY, 1994). O desenvolvimento da linguagem interior

se baseia na linguagem exterior. Originalmente, para a criança, a linguagem representa um meio de comunicação entre as pessoas, e se manifesta como uma função social, no meio social. Porém, gradualmente, a criança aprende a utilizá-la para seu serviço, seus processos internos. Então a linguagem deixa de ser apenas um meio de comunicação para com outras pessoas, e passa a ser também um meio para os processos de pensamento interno próprios da criança. E a linguagem como meio de pensamento surgiu da linguagem como meio de comunicação. Da atividade na qual a criança estava com as pessoas que a rodeiam surgiu uma das funções internas mais importantes, sem a qual não poderia existir o processo do pensamento próprio do homem (VYGOTSKY, 1994).

Papalia e Olds (2000) defenderam que o aprendizado da criança acontece por meio dessa interiorização dos resultados de sua interação com o adulto, considerando, principalmente, os conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal, em que a aprendizagem está focalizada naquilo que a criança está quase pronta a realizar. Nesse sentido, o bom ensino deverá incidir na zona de desenvolvimento proximal da criança, que para Vygotsky (1991), é a zona responsável pela aprendizagem, pois está entre o nível real, determinado pelo que a criança já é capaz de fazer sozinha e sem ajuda, e o nível potencial, determinado pela resolução de problemas em atividades partilhadas pela mediação de um parceiro mais experiente. Assim, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza aquilo que a criança ainda está por consolidar em seu aprendizado e que pressupõe a participação do outro.

Sabe-se que a formação dos processos psicológicos superiores - como linguagem, memória e atenção voluntária - tem sua raiz nos fenômenos sociais que envolvem a mediação (COLE, 1992; KELMAN; BRANCO, 2004; VALSINER, 1994; VYGOTSKY, 1991; WERTSCH, 1990). Vygotsky (1994) enfatizou que tais funções psíquicas superiores da criança, seus atributos superiores, que são específicos dos humanos, se manifestam originalmente como formas da conduta coletiva da criança, como forma de cooperação com outras pessoas, e é só depois que advêm funções individuais internas da própria criança.

Berlo (1997) também mostrou que a maior parte dos conhecimentos aprendidos pelos seres humanos surge por meio dessa relação com os outros e que a comunicação envolve um grau elevado de interdependência entre os interlocutores para permitir uma relação de troca. Essa troca ocorre de acordo com aquilo que o outro, mais experiente, tem para transmitir e mediar àquele que tem menos experiência em determinada atividade. Em outro momento, esse ciclo pode ser invertido, quando aquele que fora ajudado passa a ser o mediador, com maior experiência, em alguma atividade que o outro desconheça.

Outro aspecto importante na área da mediação se refere ao papel de espontaneidade ou de intencionalidade exercido pelo mediador. Ele pode não agir na intenção de ensinar algo à criança, porém, ela pode aprender determinada atividade social no processo interativo com esse parceiro mais experiente.

No âmbito intencional, o mediador precisa ter bem definidas suas estratégias de ensino a fim de fazer com que a criança possa aprender a atividade sugerida e a internalizar como parte de seu desenvolvimento psíquico.

As atividades de ensino a serem oferecidas à criança devem ter como princípio uma mediação de qualidade que favoreça o desenvolvimento do pleno potencial de aprendizagem. Para que isso aconteça, a mediação deverá ser intencional, ou seja, é necessário que o mediador tenha delineado o caminho a percorrer com a criança e o objetivo final da atividade mediada.

Dessa forma, o mediador envolverá a criança em uma série de atividades e processos de resolução de problemas com a finalidade de auxiliá-la a enfrentar, com eficiência, as tarefas ou problemas, além de enriquecer-lhe o repertório de comportamentos de adaptação para que obtenha autonomia em atividades futuras (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

No estudo realizado por Kelman e Branco (2004) foi possível notar a intencionalidade das professoras ao utilizar estratégias de ensino. Esse estudo foi sobre a aprendizagem em sala de aula de alunos surdos. Em algumas ocasiões as professoras pediam aos alunos ouvintes para sentarem juntos com os alunos surdos e os ajudar na correção do dever de casa. Assim, elas ofereciam uma excelente maneira de mediação para que as crianças surdas pudessem superar eventuais dificuldades e, ao mesmo tempo, promoviam interações criança-criança, núcleo central de uma efetiva integração.

Então, primeiramente, a mediação foi estabelecida pela professora para que em seguida ocorresse no processo interativo entre os alunos na intenção de um ajudar ao outro. O aluno que poderia estar com um melhor preparo mediou a aprendizagem daquele que talvez necessitasse de ajuda. Além disso, segundo as autoras, as professoras usaram estratégias engraçadas e criativas relacionadas ao conteúdo pedagógico e acadêmico para motivar as crianças a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse meio interpessoal que envolve a pessoa com deficiência, especialmente aquela que apresenta comprometimento da comunicação oral, deve haver estratégias eficazes de mediação, que podem ocorrer em contextos naturais e em situações terapêuticas ou educacionais (SORO-CAMATS, 2003). O importante é que haja boa qualidade nas

habilidades interativas das pessoas mais significativas, como familiares, professores, terapeutas e amigos. Para Thomas e Grimes (1992), a participação bem sucedida em interações sociais é a habilidade fundamental da espécie humana, assim, o bom comportamento frente a diversas situações sociais é o que estabelece a história social necessária para futuras interações.

Diante disso, é necessário favorecer também ao aluno com deficiência essas situações interativas, nas quais ocorrem mediações que proporcionarão a aprendizagem e um maior sucesso nas novas interações.

Alves (2006) demonstrou que o professor é o mediador da comunicação e da interação que acontece na escola, ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências. Além de desenvolver a comunicação e a interação, a escola é o lugar-chave para o desenvolvimento intelectual desde que a mediação, exercida pelo corpo docente, seja de excelente qualidade para os alunos.

No âmbito de diversas atividades trabalhadas em sala de aula, Alant (2001) pesquisou o papel exercido por uma professora do ensino regular sem experiência em educação especial no contato com alunos que apresentavam severos distúrbios da comunicação e que estavam matriculados na sua sala de aula. A turma era composta por 25 alunos, dentre os quais, quatro usavam recurso suplementar e alternativo de comunicação. Por meio desse estudo, pode-se perceber que a professora atuava como mediadora da comunicação entre os alunos, pois ela fazia perguntas para instigar os alunos a responderem por meio de seus recursos disponíveis e para manterem o diálogo, já que eles não apresentavam iniciativas. O comum é que a pessoa que fala inicie e oriente a conversa, utilize estratégias simples, pois ao limitar o tema e o que o usuário pode dizer, facilita a participação dele (SORO-CAMATS, 2003). Então, a professora teve papel fundamental como mediadora da interação e da aprendizagem de seus alunos, pois, segundo o estudo, ela demonstrou interesse em melhorar o desempenho acadêmico e interativo desses alunos. Enquanto mediadora, ela apresentou capacidade de esperar, compreender e auxiliar a todos eles durante as atividades trabalhadas.

Sabe-se que é mais trabalhoso para os alunos sem oralidade participarem das atividades acadêmicas que requerem habilidades comunicativas. Esses alunos precisam utilizar recursos alternativos de comunicação, além da presença de uma pessoa que formule o que eles querem dizer (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; SORO-CAMATS, 2003). Isso demanda espera e competência desse mediador, que também passa a ser o mediador para a interação do aluno com as demais pessoas participantes do diálogo.

Ainda nesse âmbito de mediação, pode-se observar o trabalho de Sameshima (2006), que realizou um estudo sobre as habilidades expressivas de um grupo de alunos, sem oralidade, na situação de jogos e contagem de histórias. A situação do estudo foi composta por três alunos, amigos, que interagiam nas situações propostas e uma fonoaudióloga que atuava como mediadora dessas situações. A mediadora era a própria pesquisadora, graduada em fonoaudiologia havia três anos e experiente na área de comunicação alternativa há cinco anos. Ela interagiu com os alunos e propiciou situações comunicativas entre eles. Os seis jogos selecionados favoreceram a interação do grupo de alunos, com destaque para o jogo da mímica, cara a cara e a contagem de histórias. Durante as atividades, a mediadora favoreceu aos alunos o uso de recursos de comunicação alternativa como figuras, fotos, objetos e pranchas para se comunicar. O uso desses recursos proporcionou a melhor interação, compreensão e expressão do grupo. Nesse contexto, coube à mediadora fazer o planejamento das estratégias de mediação que possibilitaram a interação entre os alunos, a realização das atividades propostas e a construção do conhecimento de todos eles. Esse estudo mostrou a importância do mediador oferecer situações de jogos e contagem de histórias, nas quais os alunos possam se expor para enfim realizarem mais atos comunicativos que sejam ampliadores de seus conhecimentos.

Nessas atividades que envolvem grupo de amigos, os alunos poderão desenvolver e adquirir novos conhecimentos com os outros parceiros mais experientes que assumem, consciente ou inconscientemente, o papel de mediadores. A constituição de um grupo se dá a partir da construção e reconstrução contínua das relações sociais entre seus membros e da sua significação, mediada pela linguagem no contexto das vivências grupais (PENTEADO, 2003).

Dentre essa ampla gama de atividades mediadas que podem ser utilizadas no cenário educacional para favorecer a participação e o aprendizado de alunos sem oralidade, vale destacar o contar e o recontar de histórias.

2.2 Mediação nas atividades narrativas

O contar e o recontar histórias pressupõem o desenvolvimento linguístico, que pode ser considerado como um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de todo ser humano. Entretanto, são poucos os trabalhos

existentes sobre a análise do desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem de crianças (PERRONI, 1992; SOTO; YU; KELSO, 2008).

Perroni (1992) mostrou que o interlocutor, ao mediar as atividades de contar e recontar histórias por meio de uma intervenção dialógica e discursiva da linguagem, pode favorecer a construção de processos de significação pela criança, uma vez que as histórias são estruturas que se referem aos fatos passados, apresentam enredo fixo, invariabilidade de conteúdo e convenções ou marcas lingüísticas.

As atividades que envolvem narrativas podem ser de diversas formas como narrativas de eventos, histórias infantis, experiências diretas e indiretas ou imaginárias.

A interligação entre a capacidade de narrar e o desenvolvimento do discurso narrativo, ora mediados pelo outro, proporciona para a criança o aprendizado de diversas competências lingüísticas que auxiliam nas atividades educacionais e sociais (SOTO; YU; KELSO, 2008).

Para que o mediador consiga favorecer um bom ensino para a criança nessas atividades de histórias ele precisa ter uma boa compreensão sobre as etapas pelas quais a criança passa para se tornar uma narradora, além de ter que entender como desempenhar seu papel de mediador. Perroni (1992) identificou, em seus estudos, três fases distintas pelas quais a criança passa para constituir um discurso narrativo. A primeira é a fase das protonarrativas, entre 2 e 3 anos de idade; a segunda é a fase da narrativa primitiva, entre 3 e 4 anos de idade; e a última é a fase da criança como narrador, a partir dos 4 anos de idade.

De acordo com a autora, na fase das protonarrativas, a criança ainda não é capaz de sozinha construir textos que possam ser reconhecidos como narrativas propriamente ditas. O discurso narrativo tem suas origens num contexto específico de mediação entre adulto e criança, no qual o papel do adulto é predominantemente ativo e consiste em fazer perguntas à criança. Essas perguntas são respondidas e favorecem o surgimento do discurso.

Para Perroni (1992), um típico procedimento de construção conjunta de narrativas é o “jogo de contar” que é caracterizado por três tipos de perguntas a serem utilizadas pelo mediador: aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado; aquelas que incidem sobre personagens; e aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita. Nesse jogo, o mediador questiona sobre uma experiência anterior vivida junto com a criança. Dessa forma, leva a criança a organizar lembranças sob forma de discurso, isto é, a ensina a contar. A autora também mostrou que é de extrema importância que o mediador apresente para a criança as histórias clássicas que são uma outra estrutura narrativa, na qual a criança irá se defrontar com uma situação completa, já previamente construída por outro autor.

A partir dos três anos de idade, a criança passa a apresentar tipos diferentes de narrativas: estória, relato e caso. Estória designa narrativas com enredo fixo, invariabilidade de conteúdos e marcas lingüísticas. Nos relatos, não há compromisso com enredo fixo, mas com uma verdade. A criança começa a narrar experiências efetivamente vividas como passeios, viagens, eventos ou ações presenciados por ela. Já os casos se constituem na mais livre atividade de criação do narrador, na qual não há compromissos, nem com o enredo fixo, nem com uma verdade e o narrador pode organizar eventos e ações de natureza diversa em sequências temporais não determinadas previamente, ao contrário das histórias clássicas que já são completas (PERRONI, 1992).

Em todas as fases diagnosticadas por Perroni (1992) e pelas quais a criança passa para poder constituir um discurso narrativo, é necessária a presença de um adulto-mediador, que ao utilizar estratégias de ensino adequadas favorece a aprendizagem da criança e a realização de narrativas com melhor elaboração desenvolvidas ao longo do tempo na aprendizagem infantil.

Motta et al. (2006) estudaram o comportamento lingüístico infantil por meio das narrativas realizadas por crianças. Segundo as autoras, a avaliação feita por procedimento assistido em que o avaliador auxilia a criança, após uma fase inicial sem ajuda, testando sem auxílio novamente ao final, tem se mostrado apropriada. A segunda etapa, em que o avaliador auxiliou a criança, pode ser compreendida como a etapa da mediação da aprendizagem da criança. Assim, as pesquisadoras avaliaram a narrativa de 10 crianças de ambos os gêneros, com idade entre 5 e 7 anos, que freqüentavam uma pré-escola pública. As pesquisadoras utilizaram um instrumento de avaliação e intervenção assistida da narrativa que avaliou aspectos da narração de histórias por meio de dois livros de histórias, que também continham ilustrações coloridas. Nos resultados, tornou-se evidente que todas as crianças melhoraram a produtividade da primeira história para a segunda história em pelo menos um dos aspectos avaliados. Dentre os componentes narrativos e lingüísticos avaliados, foram destacadas melhoras quanto à informação sobre as personagens e complexidade do vocabulário. Esses dados fizeram as pesquisadoras acreditarem que o suporte oferecido durante as sessões de mediação contribuiu para essas melhoras dos alunos. Por meio desses resultados, foi concluído que o instrumento avaliativo utilizado pareceu ser adequado à avaliação da narrativa infantil, uma vez que envolveu o processo de mediação, além de ter envolvido a criança durante a aplicação.

Nesse estudo citado, na etapa de auxílio, os avaliadores utilizaram perguntas de orientação, exemplos e demonstrações que contribuíram para a resolução da atividade de histórias pelos alunos. Essa postura pôde caracterizar tais avaliadores como mediadores.

Para Motta et al. (2006), o ensino mediado pelo outro foi adequado nas situações de recontar histórias na medida em que as sessões de mediação focalizaram a importância de se falar sobre o cenário e personagens, dentre outros aspectos que são envolvidos quando se conta uma história. As autoras salientaram que o caráter lúdico dos livros de histórias oferecidos pelo mediador foi capaz de envolver e motivar a participação das crianças nessas atividades, pois elas deram relatos positivos quanto ao enredo das histórias e às ilustrações dos livros.

A capacidade de narrar histórias é fundamental para o desenvolvimento da comunicação global e envolve a coordenação de uma variedade de estruturas e habilidades de conhecimentos linguísticos (SOTO; HARTMANN, 2006).

Em estudo sobre a narrativa de crianças sobre uma sequência de vídeo sem diálogo, Eaton et al. (1999) demonstraram que o fornecimento de dicas à criança, por meio de perguntas que eliciavam informações sobre explicações avaliativas, fez com que ela conseguisse efetuar sua narrativa. O cuidador, considerado o mediador, fornecia um apoio, a partir do qual a criança pudesse completar a atividade com sucesso. Dessa forma, foi possível constatar que as estratégias utilizadas pelo mediador facilitaram a produção de avaliações pelas crianças, além de encorajá-las a efetuarem inferências sobre as ações dos atores na sequência da história.

Por favorecerem o desenvolvimento linguístico e social, as atividades que envolvem conto e reconto de histórias também devem ser ensinadas pelo interlocutor aos alunos que apresentam algum comprometimento na linguagem oral a fim de estimular a capacidade narrativa desses alunos. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que as narrativas orais se caracterizam como um fator fundamental na transição para a linguagem escrita, por isso fica evidente que essas crianças com alterações na linguagem oral poderão apresentar dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

O mediador precisará estar bem preparado com estratégias e recursos de ensino eficazes para ensinar as características de contar e recontar histórias de forma que a criança com alterações na linguagem oral se envolva e sinta vontade de produzir a narrativa sugerida.

Quanto ao apoio do livro de histórias, Whitehurst et al. (1988) mostraram que as ilustrações contidas nos livros podem ser aliadas aos gestos, à entonação e ao ritmo da leitura realizada pelo mediador e favorecerão a compreensão da história e dos significados das

palavras desconhecidas. Essa mediação permitirá que a criança amplie o uso de seu repertório linguístico, principalmente em termos de sua produção (MOTTA et al., 2006).

Em meio a essas experiências com histórias, a criança poderá recontar a história que ouviu com base na maneira pela qual o mediador lhe contou anteriormente. O mediador – interlocutor – que é mais experiente tem papel fundamental nesse meio, porque é por meio da fala do outro que a criança inicia suas experiências como narradora, e o conceito de mediação tem lugar (CAZAROTTI; CAMARGO, 2004).

Em outro estudo, no âmbito da Educação Especial, que envolveu as atividades de histórias, o foco recaiu sobre o reconto. Cazarotti e Camargo (2004) analisaram o reconto de história infantil realizado por uma criança de 6 anos de idade com Síndrome de Down e com atraso no desenvolvimento linguístico. Após observarem as transcrições das gravações de vídeo e os dados obtidos por meio delas, as pesquisadoras notaram que tanto a criança quanto o mediador utilizaram gestos e palavras para construir a história. O mediador, às vezes, repetia a fala anterior da criança para reafirmar o que havia sido dito mostrando a forma ideal falada, fazia perguntas para orientá-la sobre a sequência da trama, além de interpretar os gestos que substituíam ou complementavam a fala, utilizados pela criança. Como estava na fase de aquisição da linguagem, a criança utilizou recursos epilinguísticos, como autocorrekções, hesitações e repetições. Ela procurou adequar seus recursos expressivos apoiada na contrapalavra do mediador que em vários momentos, organizou, sintaticamente, o enunciado da criança a fim de também promover o desenvolvimento desse recurso. Segundo as autoras, a compreensão de um tema depende da contrapalavra do mediador para que não provoque ruptura na produção conjunta dos sentidos. Ao concluir o estudo, as autoras demonstraram que o recontar histórias, dentro de uma interação entre a criança e o mediador, permite o uso da linguagem que age e influencia a criança a narrar na medida em que os sentidos são negociados nessa interação com o outro.

A criança necessita de um mediador para ressignificar os sentidos e resgatar aquilo que ela quer oferecer a partir do uso de palavras e gestos. Assim, o outro é determinante para que ocorra o desenvolvimento narrativo e linguístico da criança, principalmente de crianças com um atraso singular de linguagem.

Nesse sentido, torna-se evidente que todas as crianças, principalmente as que têm comprometimento na linguagem oral, requerem amparo do adulto no desenvolvimento de suas habilidades em narração, ou seja, na apresentação de histórias contendo informação desconhecida ao parceiro de comunicação (BREKKE; von TETZCHNER, 2003; GROVE;

TUCKER, 2003; von TETZCHNER, 2003; von TETZCHNER; MARTINSEN, 1996; WALLER; O'MARA, 2003).

Vários alunos com comprometimento na linguagem oral utilizam recursos de comunicação suplementar e alternativa para conseguirem se relacionar com as pessoas a sua volta e desempenharem as atividades escolares, como, no caso, contar e recontar histórias. Cabe destacar que comunicação suplementar e alternativa é uma área de prática clínica que procura compensar, temporariamente ou permanentemente, os comprometimentos linguísticos de pessoas com alterações na comunicação expressiva, na fala ou na escrita (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1989). Utilizam-se recursos ou sistemas alternativos e facilitadores da comunicação que podem ser compostos por símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários.

Entretanto, as crianças que dependem desses recursos de comunicação suplementar e alternativa podem estar em risco de diminuição da narrativa devido às suas capacidades limitadas pelas oportunidades de narração a que têm acesso, além de limitado vocabulário disponível para a expressão e do acesso limitado a conversas autônomas (LIGHT; MCNAUGHTON, 1993; MULLER; SOTO, 2002). A falta de competência do mediador é um outro impedimento para a elaboração de narrativas dessas crianças. O importante é que o mediador tenha competência social para superar tais dificuldades, desenvolver estratégias de ensino e utilizar recursos que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Soto e Hartmann (2006) realizaram um estudo sobre as habilidades narrativas de crianças com alterações na linguagem oral e que utilizavam recursos de comunicação suplementar e alternativa. Participaram quatro crianças com idades entre cinco e 11 anos. O discurso narrativo dessas crianças foi destinado a um espectro de competências narrativas. A avaliação do discurso narrativo infantil foi atingida por meio de um instrumento denominado Avaliação do Perfil da Narrativa – *Narrative Assessment Profile* (BLISS; McCABE; MIRANDA, 1998). As pesquisadoras também levaram em consideração os principais elementos de uma história, a saber: personagens, ações, local, enredo contendo apresentação, problemática, e resolução, além da utilização de verbo no passado. Os mediadores forneceram para as crianças oportunidades para criar e ouvir com coerência as histórias sobre acontecimentos passados e futuros, tanto oralmente quanto por escrito. Eles conversaram com as crianças antes do início das histórias, depois as convidaram a descreverem a história retratada no livro, favoreceram a oportunidade delas navegarem na história do livro e, posteriormente, indagaram sobre o que acontecia em cada página. A escolha do livro foi feita

pela simplicidade, clareza visual e conteúdo adequado. Os resultados mostraram que as crianças mais novas com cinco, oito e nove anos de idade tiveram carência quanto aos elementos estruturais da narrativa. Já a criança de 11 anos de idade utilizou mais recursos linguísticos para sua narrativa. Então, como todas as narrativas foram produzidas durante conversas com um parceiro adulto, as habilidades narrativas não puderam ser avaliadas fora desse contexto interativo. Os diferentes tipos de mediadores e de suas diferentes condições eliciativas podem ter afetado as formas do discurso produzido pelas crianças.

Certamente, mesmo os mediadores capacitados para ensinar o conto e o reconto de histórias para as crianças têm diferentes posturas e estratégias advindas de suas experiências anteriores que lhe são peculiares e que se refazem no momento do ensino. Essa é uma variável significativa, pois o desempenho da criança numa atividade pode depender da boa relação que ela tiver com determinado mediador e da maneira que ele lhe contar a história.

Em outro estudo realizado por Soto, Hartmann e Wilkins (2006), sobre a narrativa de uma criança de oito anos de idade com comprometimento na linguagem oral e usuária de recursos de comunicação suplementar e alternativa, foi mostrada a importância do papel do adulto para mediar sua narrativa. Foi utilizado o reconto de histórias. Nessa atividade, a criança revelou um desempenho satisfatório ao demonstrar sequência dentro do contexto das narrativas porque teve o apoio do mediador e dos livros que atuaram como recursos mediadores que apresentam uma estrutura fixa da trama.

Em 2007, Soto, Yu e Hennenberry concluíram, por meio de seus estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo com uma criança de oito anos, que ainda é necessário elaborar um processo de mediação eficaz com atividades e estratégias narrativas que promovam o uso e o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança.

Para que a criança se sinta mais à vontade durante as atividades de histórias, uma das estratégias de mediação utilizadas pelo mediador pode ser a conversa. A utilização da estratégia de conversação para suscitar a narração de eventos passados também pode favorecer o estabelecimento e a manutenção de relações de amizade, o desenvolvimento de identidade pessoal e o conhecimento de outras pessoas (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Na maioria das vezes, as conversas com as crianças que apresentam alterações linguísticas se remetem apenas ao aqui e agora, quando também se faz necessário conversar sobre aquilo que não está no tempo presente e histórias de fantasia. Ao longo do tempo, conforme as crianças se tornam melhores narradoras, as características de sua narrativa, que

teve início nas formas de interação com o mediador, aparecerão em outros tipos de discurso que elas vierem a utilizar (SOTO; HARTMANN; WILKINS, 2006).

Outro fator que deve ser considerado é o das experiências infantis. Os estudos de Perroni (1992) e os de Soto e Hartmann (2006) apontaram que as crianças muito novas necessitam mais da ajuda de um adulto pelo fato de terem menos experiências que as crianças maiores. Confirmou-se a necessidade de um parceiro mais experiente para oferecer o aumento das experiências daquele menos experiente, levando sempre em consideração as potencialidades e individualidades de cada criança.

As crianças menores são capazes de participar na sequência da história por causa do discurso apoiado no mediador sob perguntas para ter certeza que fornecem informações relevantes e indicadores de não compreensão quando as informações fornecidas não são suficientes (SOTO; HARTMANN; WILKINS, 2006).

Para que a narrativa seja completa, o mediador pode proporcionar, em suas estratégias de ensino, que a criança contemple os sete elementos sugeridos por Soto, Yu e Kelso (2008), que são: 1) personagens principais, 2) sentimento e emoção dos personagens, 3) enredo, 4) resolução de problemas, 5) local da cena, 6) sequencialização e 7) fechamento da história. Dentre as estratégias que podem ser utilizadas pelo mediador, estão as perguntas flexíveis, utilizadas com o objetivo de eliciar o discurso narrativo.

Em 2008, Soto, Yu e Kelso desenvolveram um programa para intervenção na narrativa de crianças com severos distúrbios da comunicação, usuárias dos recursos de comunicação suplementar e alternativa, que incluísse as experiências e oportunidades de vivenciar a narrativa; a contagem apropriada das histórias e respostas apropriadas; e suporte visual para o processo de recontagem da história como a utilização de mapas sequenciais e pranchas de comunicação. Nas atividades de conto e reconto de histórias, a professora-mediadora realizou, primeiramente, a contagem da história, para depois, solicitar que a criança a recontasse. No momento do reconto, a professora-mediadora utilizou uma estratégia na qual a criança deveria completar as sentenças da história. Em seguida, logo após a criança ter completado as sequências, a professora realizou a leitura do resumo da história e solicitou que a criança recontasse a história. Além disso, para orientar o reconto da história pela criança, a professora-mediadora proporcionou à criança o uso de um mapa gráfico da história com perguntas flexíveis que direcionaram a sequência gramatical correta, os elementos principais da história como o cenário da história, as personagens principais, a sequência temporal e os acontecimentos principais. Os resultados mostraram que a criança apresentou organização geral da narrativa, narrativa adequada com coesão e coerência, e a presença de

marcadores gramaticais. Os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professora-mediadora evidenciou que a criança, depois dessas atividades, ficou mais participativa e obteve melhor desempenho nas demais atividades sugeridas que envolviam narrativas. Esse programa de intervenção pode gerar outros desempenhos variáveis de acordo com a mudança do mediador, pois cada professor que faz as mediações nas atividades de ensino utiliza estratégias, entonação de voz e recursos diferencialmente. As pesquisadoras concluíram que isso pode comprometer a confiabilidade do programa de intervenção elaborado por elas ao se tentar generalizar. Nesse sentido, emerge a necessidade de pesquisas que visem às estratégias de ensino a serem utilizadas pelo mediador durante o contar e o recontar histórias de crianças com comprometimento na linguagem oral e que usam recursos alternativos de comunicação.

Nunes (2003) realizou um estudo sobre estratégias que podem ser utilizadas pelo mediador no processo de construção das narrativas de adolescentes com paralisia cerebral, que apresentam alterações na linguagem oral. Esse estudo selecionou as atividades de narrativas sobre fotos e de narrativas livres com o uso de sistema gráfico de comunicação alternativa. Foram selecionados dois participantes alunos de uma escola especial, não eram alfabetizados e para se comunicar utilizavam um sistema computadorizado de comunicação alternativa.

Para a realização das atividades de narrativas, foi preciso ter duas mediadoras que utilizaram dezesseis estratégias de mediação, a saber: 1) incentivo ao relato, que seria um estímulo à expressão do aluno sobre a história e seu cotidiano; 2) expansão das emissões como uma oferta de modelos mais elaborados de mensagens, inserindo informações adicionais na sentença (Se a frase fosse GOSTAR MAMADEIRA ficaria GOSTAR DE TOMAR MAMADEIRA); 3) paráfrase por analogia que funciona como um incentivo à combinação de dois ou mais símbolos para expressar algo que na linguagem oral se expressa com uma única palavra (Para a palavra AMANHÃ, poderia utilizar os símbolos DORMIR e ACORDAR); 4) mando para buscar a figura, ou seja, solicitação para o aluno encontrar a figura correspondente; 5) mando ou modelo para a sintaxe no qual se solicita ao aluno que refaça sua sentença usando a sintaxe convencional; 6) clarificação que se caracteriza como perguntas dirigidas ao aluno para se certificar da compreensão da mensagem construída por ele; 7) sentenças incompletas por meio dos símbolos para o aluno completar; 8) modelo simples no qual se faz a verbalização de uma palavra-chave diante da falta de resposta do aluno após ter recebido incentivo para se comunicar; 9) modelo avançado de sentenças construídas com o sistema gráfico, indicando uma forma mais completa de expressar a mensagem recém-construída pelo aluno; 10) pergunta ou mando para a expansão, solicitando

a inclusão de outras palavras diante de uma sentença não compreendida ou incompleta; 11) incentivo ao uso de comunicação multimodal como o uso de sistema gráfico, gestos, expressões faciais, etc; 12) comentário por meio da descrição de alguma figura ou da resposta do aluno; 13) feedback corretivo como a resposta verbal para fazer uma correção diante da resposta equivocada do aluno, oferecendo a resposta correta; 14) feedback positivo que é a resposta verbal de reconhecimento da resposta do aluno; 15) feedback negativo que é a resposta verbal ou não-verbal mostrando o erro cometido pelo aluno; 16) síntese realizada diante de várias respostas intercaladas pelo aluno, pelas quais a mediadora verbaliza uma ou mais sentenças sintetizando o conteúdo veiculado pelo aluno (NUNES, 2003).

Essas estratégias de ensino foram realizadas no decorrer das sessões de coleta de dados. Nesses momentos, as interlocutoras mediarão o ensino de narrativas para os alunos. As estratégias utilizadas foram consideradas consistentes por desempenhar melhora no desempenho dos alunos ao elaborar as narrativas. Nunes (2003) concluiu que as mediadoras favoreceram aos alunos a produção de enunciados mais extensos e mais completos e o uso de símbolos mais pertinentes.

Por meio do exemplo citado anteriormente, pode-se observar que a existência de um mediador que utiliza estratégias bem definidas para o ensino de alunos sem oralidade favorece a efetiva aprendizagem do aluno.

Durante as atividades de contar e recontar histórias, além da construção das mensagens, as mediadoras compartilham com os alunos a responsabilidade da comunicação que proporciona a troca necessária entre eles durante esse processo de ensino e de aprendizagem do reconto de história. Assim, nas atividades de ensino de alunos que possuem comprometimento na linguagem oral e que utilizam recursos de comunicação alternativa, as estratégias elaboradas pelas mediadoras precisam estar aliadas a uma boa competência comunicativa para oferecer melhora significativa nas habilidades comunicativas dos alunos durante as atividades de histórias juntamente com a melhora na produção das mensagens da história (NUNES, 2003).

3 OBJETIVO

Identificar e analisar as estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade.

4 MATERIAL E MÉTODO

Os dados desta pesquisa provieram de estudo anterior¹ sobre as habilidades expressivas de alunos durante atividades de conto e reconto de história, no qual existiam como participantes crianças com paralisia cerebral sem oralidade e mediadoras que ajudavam no ensino do reconto. Essas atividades de reconto puderam ser realizadas por meio dos materiais confeccionados a partir do programa *Picture Communication Symbols (PCS) - Boardmaker* (JOHNSON, 2004). Todas as sessões de reconto foram registradas por meio de filmagens, o que possibilitou a realização da presente pesquisa. Vale ressaltar que os procedimentos éticos de pesquisa foram respeitados.

4.1 Participantes da pesquisa

Essa pesquisa contou com sete participantes dentre os quais quatro alunos e três mediadoras.

Com a finalidade de manter o sigilo quanto à identificação dos participantes, optou-se pela utilização da seguinte nomenclatura para as mediadoras: M1, M2 e M3. Quanto aos alunos, foi designado um nome fictício para cada um deles, a saber: Jessé, Thiago, Guilherme e Diogo.

Para demonstrar quais alunos foram atendidos pelas três mediadoras, foi elaborado o Quadro 1.

Mediadora	Aluno
M1	Jessé
M2	Thiago; Diogo
M3	Guilherme

Quadro 1 – Relação das mediadoras e alunos.

¹ Estudo realizado durante a vigência da minha bolsa de estudos PIBIC/CNPq (2004-2005), dentro de um amplo Projeto de Pesquisa sobre Comunicação Alternativa, sob a coordenação e orientação da Dra. Débora Deliberato. Ver relatório de pesquisa, SILVA (2005).

Como foi possível notar, a M2 atendeu dois dos quatro alunos, o Thiago e o Diogo.

4.1.1 Características dos alunos

A caracterização dos alunos foi obtida por meio do relato das suas fonoaudiólogas e dos registros dos prontuários.

Os alunos participantes tinham paralisia cerebral e apresentavam severos distúrbios na comunicação oral e escrita. Recebiam atendimento na área da linguagem – setor de comunicação alternativa – num centro especializado em educação e saúde de uma Universidade Estadual. No âmbito educacional, frequentavam classe especial numa escola estadual paulista.

O Quadro 2 mostra a caracterização dos alunos quanto à idade, gênero, uso de pasta de comunicação alternativa, habilidade motora para manusear os cartões do PCS e compreensão de ordens simples.

Participante	Idade	Gênero	Uso de Pasta de CAS	Habilidade motora para manusear cartões do PCS	Compreensão de ordens simples
Jessé	08	Masculino	Não	Sim	Sim
Thiago	12	Masculino	Sim	Sim	Sim
Guilherme	15	Masculino	Sim	Sim	Sim
Diogo	12	Masculino	Sim	Sim	Sim

Quadro 2 – Características dos alunos.

Dentre as características dos alunos, todos eram do gênero masculino e a faixa etária variou entre 8 anos e 15 anos.

Quanto ao uso de pasta de comunicação suplementar e/ou alternativa, apenas o Jessé não utilizava porque estava em processo de seleção e implementação desses recursos para poder ampliar suas possibilidades comunicativas em diferentes ambientes. Os demais alunos já utilizavam suas pastas de comunicação em diferentes contextos.

Os quatro alunos apresentavam habilidade motora para manusear os cartões do PCS, de acordo com suas características físicas. Conseguiram indicar, arrastar, pegar e fixar os cartões no livro adaptado.

Durante a ocorrência de ordens simples todos eles conseguiam compreender.

O aluno Jessé conseguia se comunicar por meio de gestos indicativos e representativos, além de conseguir emitir sons de vogais, finais de palavras que eram compreendidas em função do contexto. Apresentava boa interação com os interlocutores, demonstrava interesse em iniciar e manter um diálogo, embora com dificuldade. Nestas situações, o aluno era compreendido em função do contexto. No caso de mudança de conteúdo, o interlocutor não conseguia o compreender sem apoio de objetos e/ou figuras. Ele não estava alfabetizado. Compreendia ordens simples.

O aluno Thiago, embora tivesse dificuldade em utilizar os membros superiores na indicação das figuras de sua pasta de comunicação, conseguia a utilizar adequadamente, apesar do esforço físico. Localizava as figuras com agilidade. Apresentava boa compreensão de ordens simples e complexas assim como adequada interação com diferentes interlocutores; demonstrava intenção de iniciar e manter diálogos, por meio de gestos indicativos, representativos e da pasta básica de comunicação suplementar. Reconhecia algumas letras e poucas palavras do seu cotidiano.

O aluno Guilherme apresentava boa compreensão de ordens simples e complexas assim como adequada interação com diferentes interlocutores; demonstrava intenção de iniciar e manter diálogos, por meio de gestos indicativos, representativos, vocalizações e da pasta básica de comunicação alternativa. Devido a sua dificuldade motora, apresentava lentidão ao manusear os objetos. Isso dificultava o uso da pasta de comunicação com maior agilidade, entretanto conseguia a utilizar com autonomia e corretamente. Reconhecia seu nome e algumas palavras do seu cotidiano.

O aluno Diogo apresentava agilidade para indicar fotos e figuras de sua pasta de comunicação. Conseguia se fazer entender por meio dos recursos comunicativos utilizados. Reconhecia letras, palavras e estava conseguindo ler palavras e pequenas frases relacionadas aos contextos significativos, além de estruturar frases simples e complexas. Apresentava boa compreensão de ordens simples e complexas assim como adequada interação com diferentes interlocutores; demonstrava intenção de iniciar e manter diálogos, por meio de gestos indicativos, representativos, vocalizações e da pasta básica de comunicação suplementar.

4.1.2 Características das mediadoras

As mediadoras do estudo foram três fonoaudiólogas que trabalhavam dentro de um amplo Projeto de Comunicação Alternativa no setor de linguagem do Centro Especializado em educação e saúde de uma Universidade Estadual do interior de São Paulo. Todas as três apresentavam conhecimento teórico e prático em comunicação suplementar e/ou alternativa.

A seguir, o Quadro 3 descreve as características das mediadoras quanto à idade, área e tempo de formação, formação continuada, tempo de experiência com comunicação alternativa e tempo de atendimento com os alunos dessa pesquisa.

Mediadora	Idade	Gênero	Área e tempo de formação	Formação continuada	Tempo de experiência (CAS)	Tempo de atendimento com o aluno
M1	22	Feminino	Fonoaudiologia 1 ano	Cursava Aprimoramento há 9 meses	9 meses	Jessé- 9 meses
M2	26	Feminino	Fonoaudiologia 2 anos	Cursava Mestrado há 9 meses	4 anos	Thiago-3 anos Diogo-2 anos
M3	24	Feminino	Fonoaudiologia 1 ano	Cursava Aprimoramento há 9 meses	1 ano e 4 meses	Guilherme- 9 meses

Quadro 3 – Características das mediadoras.

As mediadoras eram todas do gênero feminino e a faixa etária variou entre 22 anos e 26 anos.

Elas realizavam terapia fonoaudiológica com os alunos selecionados para essa pesquisa, portanto apresentavam bom conhecimento sobre os respectivos alunos que atendiam.

As fonoaudiólogas M1 e M3 eram formadas em fonoaudiologia há nove meses e cursavam o Programa de Aprimoramento da Universidade. Dentro desse Programa, atendiam vários alunos no setor de comunicação alternativa, dentre eles os alunos Jessé e Guilherme. No entanto, é possível notar uma diferença entre a M1 e a M3 quanto ao tempo de experiência na área de comunicação alternativa. A M3 apresentou maior tempo de experiência nessa área devido ao estágio extracurricular realizado por ela durante o último ano do curso de graduação.

A fonoaudióloga M2 foi a que apresentou o maior tempo de experiência na área de comunicação alternativa. Era formada em fonoaudiologia há dois anos, cursava mestrado no Programa de Pós-graduação da Universidade, na linha de pesquisa “Educação Especial no Brasil”. Durante a graduação, participou de projetos científicos nos quais estudava e atuava na área da linguagem, com ênfase em comunicação alternativa. No decorrer do seu mestrado, atendeu vários alunos no setor de comunicação alternativa e entre esses alunos estavam Thiago e Diogo.

4.2 Histórias recontadas pelos alunos

O Quadro 4 mostra quais foram as histórias recontadas pelos alunos nas sessões de reconto com suas respectivas mediadoras.

Aluno	História recontada
Jessé	A Bezerrinha Mumú
Thiago	Clarinha, a Formiguinha Companheira
Guilherme	A Múmia Florêncio
Diogo	O rei leão e seus amigos - Simba

Quadro 4 – Histórias recontadas.

Como pode ser observado, as histórias recontadas pelos quatro alunos foram diferentes.

4.3 Transcrição

Inicialmente, os atendimentos filmados foram assistidos na íntegra por duas vezes e em dias distintos para que a pesquisadora pudesse relembrar o conteúdo dos atendimentos. Nesse momento, foram registradas em forma de descrição as sequências das atividades realizadas individualmente com os participantes da pesquisa. Também foram feitas algumas anotações para nortear a posterior transcrição.

Depois de observar todas as atividades, desde a escolha da história, a contagem pelo interlocutor e o relato pelo aluno, foi definido que o recorte, a ser transcrito e analisado, seria sobre a atividade de recontar histórias, ocorrida no último atendimento.

Durante a transcrição, as imagens gravadas na fita de vídeo foram transformadas em produção escrita com ênfase nos processos de mediação utilizados pelas mediadoras. O registro escrito contemplou na íntegra as ações e verbalizações das mediadoras e a maneira que as executava, assim como aquilo que os alunos respondiam em consequência da ação das mediadoras e o como davam essa resposta.

O trabalho de transcrição foi minucioso e teve longa duração por haver a necessidade de assistir inúmeras vezes a mesma cena para que a produção escrita fosse fidedigna ao conteúdo assistido.

Para a realização dessa nova transcrição foram utilizadas algumas normas de Marcuschi (1986), que utilizou sinais e símbolos para facilitar a padronização das informações e favorecer a compreensão na análise dos dados. A seguir é possível observar as normas utilizadas:

- Escrita em itálico: comportamento motor
- Escrita normal: verbalização
- Escrita normal entre parênteses: comentários do transcritor
- Prolongamento de vogal: ::::
- Entoação enfática: letra maiúscula
- Frase interrogativa: ?
- Qualquer pausa: ...

4.4 Procedimentos de análise

O procedimento de análise proposto teve como fundamentação teórica a análise microgenética. A escolha dessa matriz teórica se deu por ser a mais indicada para a análise processual dos dados.

Para Vygotsky (1991), ao mesmo tempo em que o método é pré-requisito, ele também é produto, ao mesmo tempo em que é instrumento, também é o resultado. Para ele, o

ideal é estudar os processos, pois defende que um corpo apenas se mostra como é quando está em movimento. Nesse sentido elaborou a idéia de análise processual.

Vygotsky (1994) defendeu que na ciência a análise dos elementos deve ser substituída pela análise que reduz uma unidade complexa a suas unidades. Mostrou que essas unidades representam produtos de análise que não perde nenhuma das propriedades que são características do todo, e sim que por meio delas se procura conservar, de forma mais elementar, as propriedades inerentes ao todo. Esse modo de análise foi chamado de análise microgenética.

De acordo com Kelman e Branco (2004), o conceito de microgênese foi definido por Vygotsky como um domínio genético que permite examinar as ações e interações no aqui e agora, diante de uma situação problema que se encontram os processos mentais mais ricos.

Essa forma de estudo pode ser entendida como uma análise mais detalhada que se faz necessária durante a observação de mudanças significativas no desenvolvimento (KELMAN; BRANCO, 2002). Para Wertsch (1990), a abordagem microgenética valoriza detalhes de acontecimentos para a construção dos dados.

Góes (2000) mostrou que a análise de micro-eventos, quando derivada da interpretação histórico-cultural, deve buscar relações entre o nível das minúcias e o das condições macro-sociais, pois as minúcias não valem por si mesmas, mas pelo que podem indicar; não se pode, também, prescindir da atenção a uma visão sócio-genética e a processos semióticos, em especial os acontecimentos dialógicos.

No âmbito educacional, a microgênese permite o estudo de características do desenvolvimento humano que se constituem na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face-a-face. Além disso, permite a observação da sequência do fenômeno e os processos de mudança vivenciados pelo aluno (KELMAN, BRANCO, 2004; MACIEL, 2000).

Nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, as autoras Kelman e Branco (2004) ainda mostraram que a análise microgenética é interessante porque permite observar como ocorrem tais processos, quais são as qualidades do contexto de determinada sala de aula, e, conseqüentemente, permite detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem.

Na finalidade de seguir essa diretriz de análise, todas as atividades envolvendo histórias foram filmadas para serem transcritas e analisadas.

Cabe destacar que por meio do embasamento nessa matriz teórica foi possível iniciar a análise processual dos dados durante as transcrições. Tal matriz teórica também possibilitou a realização de inferências durante a discussão dos dados pelo fato da pesquisadora ter participado como observadora dos atendimentos realizados pelas mediadoras.

Após a transcrição, os dados obtidos foram analisados segundo o objetivo estabelecido nesta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das transcrições foi possível identificar e analisar diversas estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras e que favoreceram a realização das atividades de reconto de histórias pelos alunos.

No Quadro 5 é possível visualizar as estratégias encontradas:

Estratégias de mediação	Desdobramentos das estratégias
Ler a história ou sentença para o aluno	Ler a história completa, indicando as ilustrações do livro, antes de iniciar o reconto.
	Ler a sentença isolada a ser recontada pelo aluno, indicando as ilustrações do livro.
Apresentar cartões da sentença para reconto de história	Segurar e apresentar os cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras.
	Apresentar, sobre a mesa, cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras, posicionando dentro do campo visual do aluno, em fileira fora da sequência ou espalhada.
Proporcionar a identificação das personagens	Indagar ou indicar as ilustrações do livro e dos cartões referentes às personagens.
Questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença	Proporcionar, por meio de perguntas ou comentários, que o aluno se expresse a respeito da história, de acordo com a sequência da trama.
	Indagar sobre a sentença ora construída a fim de constatar se está da maneira que o aluno quis recontar.
Favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras	Dizer a letra inicial da palavra que o aluno precisará encontrar para inserir na sentença e assim dar continuidade à trama.
Solicitar a busca de cartões ilustrados e o aumento da sentença	Solicitar a inserção de outros cartões, dispostos à mesa, para que a sentença apresente sentido adequado.
	Solicitar verbalmente a busca do cartão do PCS, disposto à mesa, a ser utilizado na sentença.
Indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados	Mostrar as linhas horizontais organizadas verticalmente nas páginas do livro, nas quais o aluno deverá fixar os cartões da sentença, um ao lado do outro, na sequência da história.
Avaliar as ações realizadas pelo aluno	Concordar com o aluno ao ver que ele montou a sentença da maneira esperada, dentro da trama.
	Mostrar ao aluno como ele poderá corrigir a sentença que elaborou de forma equivocada.
	Indicar ao aluno que o reconto da sentença não está correto.
Ler a sentença recontada ou a história recontada	Ler os conteúdos recontados pelo aluno ao final de toda sentença, indicando os cartões do PCS fixados no livro e que formaram a sentença recontada.

Quadro 5 – Estratégias de mediação na atividade de recontar histórias.

De acordo com o Quadro 5, foram identificadas nove estratégias de mediação. Essas estratégias foram apresentadas com seus desdobramentos, ou seja, as formas como poderiam ser realizadas pelo mediador.

Na sequência serão mostradas e analisadas todas as nove estratégias mediante a bibliografia utilizada no referencial teórico dessa pesquisa.

5.1 Estratégia de mediação: ler a história ou sentença para o aluno

A seguir é possível observar o início da sessão do reconto no livro adaptado com o Guilherme na qual a terapeuta primeiramente indicou que realizaria a leitura da história:

M3: você vai montar no livrinho a história ((*aponta o livro adaptado para o Guilherme o livro adaptado está fixado numa prancha inclinada, em cima da mesa do Guilherme*))

Guilherme: *direciona o olhar para o livro adaptado fixado na prancha*

M3: pra terminar tá bom? Você vai montar SOZINHO HOJE

Guilherme: a:: *sorri e olha para o livro na prancha* ((emite sons e sorri concomitantemente como se estivesse em concordância com a mediadora))

M3: tudo bem?

Guilherme: *mexe no rodapé da página com a mão direita*

M3: deixa eu contar de novo a história pra você pra ver se você lembra TUDO BEM? *posiciona o livro adaptado na prancha*

Guilherme: a:: *sorri e direciona o olhar para o livro original que está na mesa* ((emite os sons e sorri concomitantemente a espera da leitura))

M3: ((inicia a leitura da história))

Essa estratégia de leitura do livro se mostrou importante por ser um momento em que a M3 relembrou a trama com o aluno e pôde fazer com que ele viesse a se sentir seguro quanto ao conhecimento sobre a história a ser narrada.

Cazarotti e Camargo (2004) mostraram que a partir da história que é contada pelo mediador à criança, ela poderá realizar o reconto baseada naquilo que ouviu.

Durante a leitura, a M3 mostrou as ilustrações do livro e fez entonações relacionadas aos acontecimentos da história. Ela também indicava as frases que lia para que o aluno acompanhasse a indicação com o olhar. Foi possível perceber que Guilherme conseguiu ficar atento nas indicações que a terapeuta realizou. Whitehurst et al. (1988) mostraram que essas estratégias favorecem a compreensão da história pela criança. Motta et al. (2006) defenderam que por meio dessas estratégias é possível que a criança amplie seu repertório linguístico.

Em um estudo realizado em 2008, Soto, Yu e Kelso enfatizaram a importância da leitura realizada pelo mediador para, posteriormente, nortear o reconto do aluno.

A M1 não realizou a leitura da história antes de iniciar o reconto com o Jessé no livro adaptado, no entanto ela utilizou outra estratégia de leitura para favorecer esse reconto, ou seja, ela lia uma sentença para o aluno recontar e conforme ele terminava passava-se à leitura da próxima sentença a ser recontada, essa estratégia de leitura pode ser observada a seguir:

M1: vamos LÁ

Jessé: *olha para os cartões da próxima sentença na mesa ((Um dia caiu no buraco))*

M1: Um dia caiu no burACO *aponta para a linha do livro na qual o aluno deveria iniciar a sentença*

Jessé: *direciona o olhar para a indicação da M1 no livro e pega o cartão ilustrado 'um dia'*

Esse trecho da transcrição mostrou a leitura que a M1 fez de uma sentença para o Jessé iniciar o reconto com os cartões que já estavam dispostos na mesa.

A M2 utilizou essa mesma estratégia com o Thiago. No início da sessão não houve a leitura da história completa, entretanto, a cada passagem da história, ela lia a frase que deveria ser recontada. Essa estratégia pode ser observada:

M2: Ó, a Nana gosta de TRABALHAR ((Lê a frase a ser recontada))

Thiago: *mexe nos cartões ((os cartões da frase haviam sido colocados na mesa pela mediadora))*

M2: Vamos montar aqui *aponta para o livro*

Nesse momento, a M2 se preocupou em oferecer a leitura da sentença para ajudar o aluno a se lembrar da parte da história que ele deveria recontar.

No caso do Diogo, a M2 fez a mediação da mesma forma que realizou a do Thiago. Pode-se observar:

M2: Simba era filho do Rei Leão....ele tinha uma amiga que era a Nala....

Diogo: *olha para a M2 e para o livro que está na mão dela*

M2: e os dois andavam juntos na terra do REI

Diogo: *continua a olhar para a M2 e para o livro que está na mão dela*

M2: VAmos montar essa parte?

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de “sim”*

A diferença entre a mediação que a M2 realizou com o Thiago e o Diogo está no tamanho da sentença lida por ela. Para o Thiago ela lia sentenças curtas e para o Diogo sentenças longas. Isso acontecia pelo fato do Diogo conseguir compreender e apreender essa grande quantidade de informação.

Motta et al. (2006) mostraram que ler e discutir as histórias motiva e envolve os alunos a participarem do reconto. O bom relacionamento entre mediador e aluno também promove desfecho da atividade, que depende da maneira que a história for contada.

A M3 também utilizou essa estratégia de leitura, além de realizar a leitura completa da história no início da sessão, ela realizou a leitura isolada da sentença a ser recontada pelo Guilherme, pode-se notar a seguir:

M3: fique feliz... falou o leão ((início da frase))

Guilherme: *olha para a ilustração do livro* ((para acompanhar a leitura da M3))

M3: Porque... O LEÃO EMPALHADO... ((acrescenta))

Guilherme: hum:: *sorri* ((quando a M3 acrescenta que é o leão empalhado quem está falando))

M3: ...porque todos vêm ao museu nos VISITAR ((final da frase)) então... apesar deles não terem festa todo mundo ia lá pra ver eles NÉ ((explica a fala da personagem para o Guilherme))

Guilherme: *olha para a M3 e volta a olhar para o livro* ((presta atenção na explicação e na ilustração para compreender a sequência))

M3: vamos montar? *olha para o Guilherme*

Guilherme: *olha para a ilustração* ((observa a ilustração original))

Nessa parte da transcrição ficou evidente que a M3 realizou a leitura isolada de uma sentença antes do Guilherme a recontar. Além de ler a sentença, a mediadora ainda se preocupou com o entendimento do aluno sobre o acontecimento em questão, pôde-se perceber que ela enfatizou qual personagem falava e o porquê daquela determinada fala. Vale ressaltar que essa estratégia de leitura isolada das sentenças também obedeceu à sequência da história.

Como as histórias a serem recontadas pelos alunos apresentavam enredo fixo e invariabilidade de conteúdo, a leitura anterior à realização do reconto serviu como uma forma de fazer com que eles relembassem a ordem correta dos fatos da história e das sentenças. Perroni (1992) mostrou que essa utilização de histórias que apresentam enredo fixo, aliadas as estratégias dialógicas e discursivas do mediador, favorecerá a construção de processos de significação pela criança.

Essa capacidade de narrar que é provocada no aluno pelo mediador possibilita o aprendizado de várias competências lingüísticas que promovem outras atividades educacionais e sociais (SOTO; YU; KELSO, 2008). Então, esse momento em que a mediadora leu a história ou a sentença a ser recontada pelo aluno fez com que ele se sentisse provocado a contar a narrativa que acabara de ouvir.

5.2 Estratégia de mediação: apresentar cartões da sentença para reconto de história

Num primeiro momento a M1 segurou os cartões da sentença e apresentou um por vez ao Jessé para que ele fixasse nas linhas do livro. Essa etapa da sessão pode ser observada:

M1: Muito prazer ((início da frase)) *pega o cartão ilustrado 'muito prazer' e mostra para o aluno enquanto segura o restante dos cartões para apresentar um por vez*

Jessé: *Olha para o cartão indicado que está na mão da M1 e direciona o olhar para a primeira parte da história no livro referente ao que estava no cartão.*

A partir do exemplo anterior foi possível notar que a M1 apresentou isoladamente os cartões do PCS para o Jessé, de acordo com as partes da sentença que lia para ele recontar. É evidente que essa estratégia facilitou o reconto do Jessé, pois ele pegava os cartões na sequência que a mediadora os apresentava e então fixava no livro.

Em alguns momentos, a M1 mudava de estratégia e apresentava sobre a mesa todos os cartões do PCS de uma determinada sentença, observa-se no exemplo:

M1: vamos passar para outra PARTE ? *vira a página*

Jessé: *olha para o livro*

M1: *pega os cartões na cadeira ao lado*

Jessé: Ô::sto ((gosto)) *e olha para a M1.* ((o aluno inicia a frase que acabara de montar))

M1: UM DIA *põe os cartões da frase seguinte na mesa* ((inicia a leitura da frase seguinte e não retorna à leitura a qual o aluno havia iniciado))

Jessé: *direciona o olhar para os cartões na mesa e para o cartão ilustrado 'um dia'*

M1: ((*coloca todos os cartões da frase a ser recontada dentro do campo visual do aluno, de forma aleatória*))

Por meio desse exemplo coube observar que a mediadora se preocupou em dispor sobre a mesa do aluno todos os cartões que constituíam uma sentença e os colocou dentro do restrito campo visual do Jessé. Conforme ela colocava os cartões na mesa, lia a sentença a ser recontada pelo aluno, para dar continuidade à sequência da trama. No entanto, foi possível notar que a M1 interrompeu a fala e expressão do aluno sobre a frase que havia recontado. Assim, com a finalidade de prosseguir com o reconto, ela acabou por desconsiderar esse aspecto comunicativo que é fundamental do desenvolvimento linguístico do aluno. Alguns autores mostraram que as crianças sem oralidade, como o Jessé, podem estar em risco de diminuição da narrativa devido às suas capacidades limitadas pelas oportunidades de narração a que têm acesso (LIGHT; MCNAUGHTON, 1993; MULLER; SOTO, 2002).

Com os alunos Thiago e Diogo, a M2 também apresentava todos os cartões da sentença sobre a mesa, de forma que eles conseguissem os visualizar e manusear diante do reconto. É possível notar essa estratégia no trecho da sessão com o Thiago:

M2: vai contar sozinho a história HEM..... SERÁ? *pega os cartões da primeira frase e os coloca na mesa do aluno de forma aleatória*

Thiago: *sorri e põe a mão esquerda na cabeça, olhando para a M2*

M2: *deixa eu colocar do lado de cá que é melhor pra você Ó muda os cartões de lugar e os coloca do lado esquerdo do aluno*

Thiago: *observa a ação da M2*

M2: *Ó... vamos montar AQUI a primeira frase... na primeira parte da história... Ó mostra a primeira página para o aluno*

Thiago: *olha para o livro e passa a manusear os cartões da sentença que a M2 colocou na mesa*

O trecho em que a M2 realiza essa mesma estratégia com o Diogo pode ser observado:

M2: *Simba tinha uma amiga..... a Nala coloca os cartões da sentença na mesa*

Diogo: *observa o livro na mão ta M2 ((estava na página da sentença lida))*

M2: *Aí, Simba... SIMBA arrasta os cartões, aleatoriamente, para o campo visual do aluno*

Diogo: *olha para os cartões da sentença sobre a mesa e vai pegar o do 'Simba'*

Nos dois exemplos da sessão da M2 com seus alunos, foi possível notar que ela realizou a mediação de apresentar cartões conforme a realizada pela M1 com o Jessé. Após ler a sentença a ser recontada, dispunham os cartões sobre a mesa dos alunos.

A M3 também utilizou essa estratégia de apresentar todos os cartões de uma dada sentença sobre a mesa para então partir para o reconto do aluno. Nota-se a seguir:

M3: *vamos montar agora? A gente vai montar frase por frase TA? fecha o livro original e o coloca na cadeira de apoio*

Guilherme: *olha a ação da M3 guardando o livro original*

M3: *vou por os cartões aqui em cima pra você tira os cartões da primeira frase de uma pequena caixa e os coloca na mesa, um por um, aleatoriamente, dentro do campo visual do aluno e coloca a caixa dos cartões na cadeira de apoio*

Guilherme: *olha para a M3, desvia o olhar para o livro adaptado e para os cartões na mesa*

M3: Pronto... vamos abrir AQUI *abre na primeira página do livro adaptado*

Guilherme: *olha para o livro adaptado*

Com a M2 e a M3 também houve a preocupação em enquadrar os cartões dentro do campo visual dos alunos e, ao contrário da M1, elas os dispuseram os cartões sobre a mesa de forma aleatória com a finalidade de fazer os próprios alunos ordenarem a sentença de acordo com a leitura realizada por elas.

As três mediadoras aliaram suas estratégias de ensino aos recursos de comunicação, conhecidos pelos alunos, e dessa forma fizeram com que pudessem participar da atividade de reconto das histórias. No entanto, deve-se lembrar que o aluno Jessé, apesar de conhecer os recursos de comunicação alternativa, ainda não tinha uma pasta de comunicação e sua mediadora não era tão experiente como as demais. Ela atuava há apenas 9 meses na área de comunicação alternativa.

O imprescindível é que esses alunos sem oralidade utilizem recursos alternativos de comunicação e tenham a presença de uma pessoa, no caso as mediadoras, que formule o que eles querem dizer (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; SORO-CAMATS, 2003).

Sabe-se que nas atividades educativas de alunos sem oralidade, os recursos de *comunicação suplementar e/ou alternativa* podem ser utilizados com a finalidade de ensino consoante às estratégias de mediação. É importante que esses recursos fiquem dispostos dentro do campo visual do aluno e que sejam adaptados de forma que possibilite o manuseio.

Sameshima (2006) mostrou que o uso de figuras e cartões do PCS proporciona a participação dos alunos nas atividades de ensino, principalmente as que envolvem reconto de histórias, pois favorece a interação, compreensão e expressão. Assim, ao apresentar os cartões para os alunos, dentro do contexto da história, as mediadoras possibilitaram o aumento do repertório linguístico deles.

5.3 Estratégia de mediação: proporcionar a identificação das personagens

Para favorecer a identificação pelos alunos de personagens da história nos cartões do PCS e no livro, as mediadoras fizeram indicações e perguntas sobre elas. A seguir, pode-se observar a M1 ao indicar a personagem principal da história para o Jessé:

M1: vê se é essa a figurinha da Mumú *aponta para o cartão ilustrado 'bezerrinha' na mesa e segura a página do livro*

Jessé: *põe a mão em cima do cartão ilustrado 'bezerrinha'*

M1: É ó, É a Mumú essa? *pega o cartão ilustrado 'bezerrinha' da mesa e mostra para o aluno*

Jessé: *balança a cabeça com indicativo de sim*

No exemplo citado anteriormente, a M1 teve a intenção de fazer com que o aluno identificasse o cartão referente à personagem principal da trama, mas ao solicitar que o aluno fizesse a identificação ela apontou para o cartão ilustrado da personagem, sem esperar que ele o encontrasse sem ajuda. Em seguida, o Jessé colocou a mão em cima do cartão indicado pela mediadora e ao ser indagado se aquela realmente era a personagem, ele fez a afirmação. Nessa situação, a M1 também facilitou a ação a ser realizada pelo aluno.

Silva (2005) identificou que algumas pessoas que irão servir como mediadores apresentam dificuldades ao trabalhar com alunos sem oralidade e acabam por não esperar o tempo necessário para que o aluno se expresse ou verbalize de alguma forma sobre a atividade em que estiver envolvido. Nesse sentido, foi possível observar que a M1, em certos momentos, demonstrou inabilidade em mediar o reconto do Jessé, pois em várias etapas ela não esperou que o aluno realizasse a atividade no tempo adequado ou sem ajuda.

A M2 também facilitou a identificação da personagem pelo Thiago. Observa-se a seguir:

M2: quem é a NANA? ((pergunta sobre a personagem))

Thiago: *olha e manuseia os cartões na mesa* ((o cartão da personagem estava na mesa em meio aos demais cartões da sentença))

M2: vamos montar aqui ((indica o livro))

Thiago: *olha para a M2, desvia o olhar para os cartões na mesa e pega um cartão qualquer*

M2: CADÊ A NANA?

Thiago: *olha para os cartões na mesa* ((na intenção de encontrar o cartão ilustrado 'nana'))

M2: AÍ A NANA... já vai levando ela embora..... AQUI Ó *pega o cartão no canto da mesa, embaixo do braço esquerdo do aluno*

Thiago: *olha para as mãos da M2 pegando o cartão da Nana*

M2: *AQUI a Nana..... aqui põe o cartão na frente do aluno na mesa*

Thiago: *direciona o olhar para o cartão ilustrado 'nana' na mesa e tenta pegar, arrasta o cartão para frente e para trás para conseguir um jeito de pegar*

Nesse caso, primeiro a mediadora realizou algumas perguntas na intenção de dar a oportunidade do aluno identificar a personagem da história. Entretanto, ele não conseguiu encontrar o cartão ilustrado correspondente à personagem, que diante do manuseio do aluno foi parar embaixo do braço, dificultando a localização. Então, após notar a dificuldade do aluno em encontrar a personagem da história, a mediadora pegou o cartão ilustrado “nana” e o colocou na frente do aluno, que prontamente tentou pegar o cartão.

Com o Diogo, a M2 não precisou facilitar a identificação da personagem. Bastou a mediadora fazer uma pergunta e dizer quem era a personagem para que o aluno conseguisse identificar em meio aos cartões dispostos à mesa. Observa-se:

M2: *então.....quem ele era mesmo? Simba::: ((pergunta quem era a personagem da história))*

Diogo: *olha para os cartões na mesa ((para encontrar o cartão da personagem))*

M2: *... era filho do REI LEÃO*

Diogo: *tenta pegar o cartão ilustrado Simba e emite sons “ããã*

M2: *Simba era filho do Rei Leão*

Diogo: *aponta o cartão do Simba e olha para a M2*

M2: *ISSO MESMO*

Diogo: *pega o cartão ilustrado 'Simba' e coloca em cima da página do livro*

Foi possível notar que o Diogo não apresentou dificuldades em encontrar a personagem de sua história, ao contrário do Thiago. Inicialmente a M2 utilizou a mesma estratégia de mediação com os dois alunos, mas como o Thiago não conseguiu encontrar a personagem solicitada, a M2 entregou o cartão da personagem para ele, em contrapartida, o Diogo apenas precisou das pistas verbais para enfim identificar a personagem solicitada.

Por meio desses dois exemplos que envolveram a M2, observa-se que ela realizou perguntas para os dois alunos, mas diante da dificuldade do Thiago e da facilidade do Diogo em identificar as personagens, o desfecho de sua estratégia foi diferente entre os dois casos, ou seja, com o primeiro houve a facilitação e com o segundo houve apenas dicas verbais.

Para Motta et al. (2006), essa estratégia de mediação parece ser adequada nas situações de recontar histórias na medida em que as mediadoras focalizaram a importância de se falar sobre as personagens, dentre outros aspectos que são envolvidos quando se conta uma história.

No caso do Guilherme, para que identificasse a personagem principal da história a M3 realizou algumas perguntas que o levou a mostrar quem era a personagem em questão. Essa situação pode ser notada a seguir:

M3: Florên::cio e::ra... QUE que ele era? ((faz essa pergunta e espera Guilherme identificar a múmia))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((procurando o cartão referente à personagem))

M3: um caCHORRO? ((faz essa pergunta discriminatória e espera Jessé identificar a múmia))

Guilherme: nã:: ((indicativo de não)) *passa a mão por cima dos cartões na mesa* ((à procura do cartão referente à personagem))

M3: um GATO? ((faz essa pergunta discriminatória e espera Jessé identificar a múmia))

Guilherme: nã:: *Movimenta a cabeça para os lados* ((com indicativo de não)), *sorri e continua com a mão por cima dos cartões*

M3: Que que Florêncio era? ((tenta fazer com que o Guilherme identifique que Florêncio era uma múmia))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa*

M3: Mostra pra mim que que Florêncio era, AQUI NO LIVRO *aproxima a prancha com o livro adaptado do Guilherme*

Guilherme: *olha para a primeira página e leva a mão em direção ao livro* ((para apontar a múmia))

M3: QUEM QUE É FLORÊNCIO? ((tenta fazer com que o Guilherme identifique que Florêncio era uma múmia))

Guilherme: *aponta a ilustração da múmia Florêncio no livro*

M3: AH, era uma mú::mia *aponta a ilustração da múmia no livro*

Guilherme: *olha para os cartões na mesa e aponta o cartão ilustrado 'múmia'*

Nesse trecho a mediadora fez uma série de perguntas para levar o aluno à identificação da personagem. De início, ele procurou responder por meio dos cartões dispostos na mesa, mas não conseguiu encontrar algum que pudesse servir como resposta às pistas da M3, no entanto, quando ela solicitou que ele mostrasse a personagem na ilustração do livro, ele identificou a múmia e, em seguida, localizou o cartão referente a essa personagem. Com essa estratégia, a M3 modificou o recurso a ser utilizado pelo aluno que de início era o cartão do PCS e depois passou a ser o livro da história. Cunha, Enumo e Canal (2006) mostraram que nesse processo de interação em que ocorrem as modificações quanto ao recurso a ser utilizado e as provocações de curiosidade e de capacidade perceptiva, realizadas pelo interlocutor frente à atividade a ser realizada pelo aluno, pode possibilitar o progresso das funções cognitivas e da aprendizagem do aluno.

Quando a M3 solicitou que o aluno utilizasse o livro para identificar a personagem, ele conseguiu prontamente. Assim, a utilização do livro revelou ser favorável dentro dessa estratégia adotada pela mediadora. Além das linhas em que o aluno deveria fixar os cartões que compunham a dada sentença, havia no livro as ilustrações originais da história que demonstraram a sequência dos fatos a serem narrados. Soto, Hartmann e Wilkins (2006) defenderam o uso do livro como um fator primordial no desempenho da narrativa das crianças, pois norteia a construção do discurso narrativo.

Perroni (1992) caracterizou essa estratégia utilizada pelas mediadoras como parte integrante de um “jogo de contar” que é caracterizado por perguntas relacionadas às personagens, localização e ação. Essas perguntas poderão ser utilizadas pelo mediador a fim de evocar no aluno a necessidade de respondê-las de acordo com o que lhe foi solicitado, e o levará a organizar suas lembranças e pensamentos sob forma de discurso.

Diante dos exemplos citados, foi possível observar que quando as mediadoras envolveram os alunos em uma série de questões e informações para que eles resolvessem o problema que havia surgido, ou seja, identificar a personagem, elas fizeram com que houvesse o enfrentamento desse problema por parte dos alunos. Isso pode permitir o enriquecimento do repertório de comportamentos de adaptação do aluno diante de novos problemas (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

5.4 Estratégia de mediação: questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença

As mediadoras utilizaram perguntas para instigar a expressão dos alunos sobre o ocorrido na trama. A seguir se pode observar essa estratégia da M1 com o Jessé:

M1: que que ela gosta de fazer? ((pergunta sobre a personagem principal))

Jessé: *olha para a T.*

M1: você lembra?

Jessé: *aperta o olho esquerdo com o dedo indicador da mão esquerda*

M1: que que ela gosta de comer? ((reformula a pergunta))

Jessé: ((Tenta falar)) *desvia o olhar para o lado da M1, para o lado direito e para o livro. Inclina-se para trás, levanta o corpo e vira para a direita para tentar falar: “óá, omê, paim a”* ((gosta de comer capim))

M1: CAPIM E MAMADEIRA ela gosta... vamos escrever *põe o cartão ilustrado ‘gosto’ em cima da mesa*

A M1 fez três perguntas até que o Jessé conseguisse se expressar sobre a personagem da história. Esse trecho mostrou a importância de fazer indagações que instigue o aluno a demonstrar seu conhecimento, para tanto é preciso lhe dar o tempo necessário para formular sua resposta, o que parece não ter ocorrido de forma adequada nesse caso porque a mediadora interrompeu a verbalização do aluno.

Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que essa estratégia de questionamentos, por meio de perguntas flexíveis, elicia o discurso narrativo, mas é preciso esperar a resposta do aluno.

A M2 utilizou essa mesma estratégia de questionamentos com o Thiago. Observe a seguir:

M2: o que que acontece depois? ((pergunta realizada para o aluno expressar o que sabia sobre a continuidade da trama))

Thiago: *olha para a M2 e pega o cartão ilustrado ‘medo’*

M2: ela fica com MEDO ((parece concordar com o aluno))

Thiago: *segura o cartão ilustrado 'medo'*

M2: do que que ela fica com medo? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *pega o cartão 'medo' e dá na mão da M2*

M2: fica com medo de que? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *olha para o livro e espera a M2 colocar o cartão 'medo' na linha do livro*

M2: fica com MEDO::: ((espera que o aluno continue a se expressar))

Thiago: *pega o cartão ilustrado 'inverno'*

M2: ... do inverno NÉ ((parece concordar com o aluno))

Thiago: *olha para a M2 e leva o cartão até em cima da página do livro*

Nesse exemplo anterior, a mediadora realizou perguntas para fazer com que o Thiago se expressasse sobre a sequência da trama. Ele foi logo procurar nos cartões ilustrados, que estavam na sua mesa, as respostas para as perguntas. Assim é possível entender que essa estratégia de mediação alcançou o objetivo de fazer com que o aluno pudesse se expressar.

Sameshima (2006) mostrou a importância de o mediador oferecer essas situações instigativas, nas quais os alunos possam se expor para enfim realizarem mais atos comunicativos que sejam ampliadores de seus conhecimentos.

Com o Diogo, a M2 também fez perguntas com a finalidade de possibilitar a expressão do aluno sobre um trecho da história recontada. Pode-se notar essa estratégia a seguir:

M2: que que aconteceu quando ele era pequeno? ((pergunta sobre a vida do personagem))

Diogo: *olha para os cartões na mesa* ((procura o cartão para responder a pergunta da M2))

M2: quando Simba era pequeno::: que que aconteceu?

Diogo: *aponta o cartão ilustrado 'correr' e olha para a M2*

M2: quem correu atrás dele? ((continua a expandir o assunto))

Diogo: *aponta para o cartão ilustrado 'lobos'*

M2: A::: então... os lobos né? ((concorda com a indicação do aluno))

Diogo: *sorri e balança a cabeça com indicativo de 'sim' e pega o cartão ilustrado 'lobos'*

M2: Correram atrás do Simba ((finaliza esse trecho da história))

O Diogo respondeu aos questionamentos realizados pela mediadora por meio dos cartões que estavam na sua mesa. Diante da primeira resposta dele, a M2 prosseguiu com um novo questionamento para expandir e finalizar o trecho da história. Alant (2001) demonstrou a importância do uso dessas perguntas instigativas para que os alunos sem oralidade pudessem responder por meio de seus recursos disponíveis e também para manterem o diálogo.

De acordo com Perroni (1992), as perguntas fazem parte de um contexto específico entre mediador e criança no qual o papel do mediador é predominantemente ativo e consiste em fazer perguntas à criança. Essas perguntas ao serem respondidas, favorecem o surgimento do discurso narrativo. A autora também mostrou que nesse contexto, é de extrema importância que o mediador apresente para a criança essas histórias que são constituídas de uma situação completa, já previamente construída por outro autor.

Na sequência há um exemplo dessa mesma estratégia utilizada pela M3 com o Guilherme, porém com um desfecho diferente, a saber:

M3: que que acontece no início... Guilherme? Alá *olha para a primeira página e arrasta os cartões para a linha média do Guilherme, um por um*

Guilherme: *direciona o olhar para os cartões que a M3 está colocando na mesa*

M3: Florêncio o quE? *olha para a primeira página e continua arrastando os cartões para a linha média do Guilherme*

Guilherme: *direciona o olhar para os cartões que a M3 está colocando na mesa*

M3: era uma múmia infELIZ POR QUE? *olha para a primeira página e continua arrastando os cartões para a linha média do Guilherme*

Guilherme: uorr:: uorr:: *olha para a ilustração do livro ((como se estivesse respondendo a pergunta feita pela M3))*

M3: porque ela nunca teve uma FESta de aniversá::rio NÉ? *olha para a primeira página e continua arrastando os cartões para a linha média do Guilherme ((total de oito cartões, dentre eles cartões letrados e cartões ilustrados com o nome da ilustração))*

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((indica concordância com o olhar))

M3: vamo monta LÁ

O fato do Guilherme não ter dado uma resposta direta para a M3 assim como o Jessé fez com a M1 não quis dizer que ele não tenha respondido as perguntas realizadas pela mediadora. Nota-se que depois de três perguntas, o Guilherme se manifestou ao emitir sons verbais que pareciam estar relacionadas ao que lhe havia sido perguntado. Frente a sua resposta, a mediadora reformulou aquilo que ele provavelmente gostaria de ter dito e lhe retornou em tom de pergunta para afirmar ou não a hipótese levantada por ela. Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Soro-Camats (2003) mostraram a importância que o mediador exerce ao formular aquilo que os alunos sem oralidade querem dizer. Percebe-se que todo esse questionamento ocorreu antes do aluno recontar a sentença, provavelmente para que ele pudesse organizar seu pensamento e então realizar o reconto. Assim, nesse trecho a mediadora fez questões para favorecer a expressão do aluno e uma última questão para verificar se a sentença estava de acordo com o que ele havia expressado.

Ao realizar essa estratégia que consiste em perguntas, o mediador leva a criança a organizar lembranças sob forma de discurso, isto é, a ensina a contar (PERRONI, 1992).

As perguntas utilizadas pelas mediadoras também podem ser interpretadas como dicas fornecidas aos alunos com a finalidade de fazer emergir as suas expressões acerca do tema abordado. Eaton et al. (1999) mostrou que essas dicas, ao eliciar informações, fazem com que o aluno efetue sua narrativa, além de lhe encorajar a dar inferência sobre os acontecimentos da trama.

Nesse contexto de indagações a fim de fazer emergir expressões comunicativas dos alunos, as mediadoras instigaram a participação deles na construção da história. Diante das expressões demonstradas, elas modificavam as indagações para obterem a resposta esperada. Esse processo de comunicação não foi passivo e todos os participantes tiveram papel fundamental ao atribuir significados, interpretação e criação das suas realidades por meio do uso da linguagem (KELMAN; BRANCO, 2004).

Dessa forma, conclui-se que essa estratégia de mediação, quando bem utilizada, pode facilitar a participação do aluno ao orientar a conversa por meio das perguntas e por limitar o tema e aquilo que o aluno poderá dizer (SORO-CAMATS, 2003).

5.5 Estratégia de mediação: favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras pelo aluno

Alguns cartões confeccionados pelas mediadoras não continham figuras, mas apenas a palavra a ser utilizada na sentença.

Vale saber que a M2 não confeccionou esse tipo de cartão para o Thiago, mas somente para o Diogo que apresentava maior conhecimento do alfabeto e de algumas palavras.

Na sessão do Jessé ficou evidente que a própria mediadora foi quem identificou o cartão letrado para o aluno, observa-se:

M1: Ó o mas *mostra o cartão letrado 'mas' para o aluno*

Jessé: *olha para o cartão apresentado*

M1: lembra? começa com a mesma letrinha do Mumú ((alguém entra na sala e dispersa a atenção de ambos))

Jessé: *Olha para o cartão apresentado e desvia o olhar para a porta que foi aberta*

M1: Ó esse é o 'mas' *mostra o cartão letrado para Jessé*

Jessé: *pega o cartão letrado 'mas' da mão da T.*

M1: Vamos colar aqui *indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão*

Jessé: *fixa o cartão 'mas' no lugar indicado*

Assim, a M1 mais uma vez facilitou o reconto do aluno e não permitiu que ele tentasse realizar a identificação do cartão apenas com a pista verbal fornecida por ela. Esse tipo de cartão que não contém figuras poderia não ser utilizado pela mediadora por saber que o aluno não era alfabetizado e que apresentava dificuldades em abstrair seus conhecimentos, talvez por isso ela não esperou que ele encontrasse o cartão letrado sem ajuda.

A M1 poderia ter trabalhado conforme a M2, que ao saber que não daria para o Thiago realizar o reconto com o uso de alguns cartões letrados, optou por utilizar apenas aqueles ilustrados que poderiam favorecer o reconto do aluno.

No caso do Diogo, a M2 conseguiu fazer com que ele encontrasse o cartão letrado com a palavra que completava a sentença recontada, a saber:

M2: QUANDO ((ênfatiza essa palavra que o aluno deveria encontrar entre os cartões na mesa))

Diogo: olha para os cartões na mesa ((parece procurar a palavra dita pela mediadora))

M2: começa com Q do queijo.... a palavra ((fornece uma pista relacionada a letra inicial da palavra))

Diogo: procura a palavra quando entre os cartões na mesa

M2: qual palavra que começa com Q do queijo? ((indaga e ênfatiza a letra inicial da palavra))

Diogo: encontra e aponta o cartão ‘quando’

M2: A::: ((concorda com a resposta do aluno))

Essa estratégia de fornecer pista sobre a letra inicial da palavra a ser encontrada também foi exemplificada e aprovada por Soto, Yu e Kelso (2008) no estudo que fizeram sobre ensino de recontar histórias com crianças sem oralidade.

A M3 também utilizou cartões letrados e sem figuras com o Guilherme. A estratégia adotada por ela para que o aluno pudesse identificar a palavra pode ser observada a seguir:

M3: TAMBÉM *segura o livro* ((o cartão letrado a ser identificado pelo aluno continha a palavra também))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão letrado ‘também’))

M3: começa com T *segura o livro* ((deu essa pista verbal ao ênfatizar a letra inicial da palavra))

Guilherme: *pega o cartão letrado ‘também’*

Pode-se perceber que as mediadoras M2 e M3 forneceram pistas verbais parecidas que ênfatizaram a letra inicial da palavra a ser encontrada pelos alunos. Essas estratégias foram favoráveis porque os alunos Diogo e Guilherme reconheciam o alfabeto, assim, a utilização do cartão letrado possibilitou o uso desse seu conhecimento sobre o sistema de escrita diante das pistas verbais fornecidas pelas mediadoras. Por meio da pista, o Guilherme prontamente selecionou o cartão correto para a sentença. Em outros momentos, a M3 utilizou

essa mesma estratégia para o Guilherme identificar outras palavras como: era, mas, Florêncio, por que, nunca.

Por meio dos exemplos foi possível notar que a M2 e a M3 obtiveram sucesso no uso dessa estratégia, ao contrário da M1.

Vale lembrar que para Vygotsky (1991), o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, o ensino precisa partir daquilo que a criança consegue realizar sozinha para alcançar o que ela está pronta a aprender por meio da ajuda de um mediador mais experiente. Assim, pode-se interpretar que a M3 fez com que o ensino incidisse sobre a zona de desenvolvimento proximal de seu aluno. Já a M1 não conseguiu fazer com que Jessé realizasse sua solicitação por ter exigido aquilo que ele ainda não estava preparado para realizar.

5.6 Estratégia de mediação: solicitar a busca de cartões e o aumento da sentença

Na sequência é possível observar a pista fornecida pela M1 para que o Jessé identificasse o cartão ilustrado ‘eu sonho’ a ser utilizado:

M1: de noite EU SONHO ((ênfatisa a parte referente ao cartão que o aluno precisa buscar na mesa))

Jessé: *olha para a M1*

M1: ó o menininho sonhando aqui ó *pega e aponta a figura do menino sonhando no cartão* ((faz isso para ele notar que aquela é a figura do cartão ‘eu sonho’))

Jessé: *direciona o olhar para o cartão ilustrado ‘eu sonho’*

M1: Eu SO::NHO *indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão*

Jessé: *pega o cartão e fixa no lugar indicado*

Após solicitar que o Jessé encontrasse o cartão ilustrado ‘eu sonho’, a M1 mostrou para ele os desenhos que estavam no cartão a fim de facilitar e finalizar a atividade a ser realizada por ele. Certamente, após a indicação dos desenhos, o Jessé pôde encontrar o cartão correspondente. Como o Jessé era o aluno mais novo, com 8 anos de idade, a mediadora optou por facilitar e até mesmo realizar algumas atividades destinadas a ele. Soto e Hartmann (2006)

chegaram a apontar que as crianças muito novas necessitam mais da ajuda de um adulto pelo fato de terem menos experiências que as crianças maiores. Entretanto, fazer a atividade pela criança não lhe dá a oportunidade de tentar realizá-la e de aprender novos conceitos.

No caso do Thiago, no momento em que deveria fixar os cartões de uma sentença no livro, ficou evidente a solicitação de busca realizada pela M2 referente ao cartão a ser utilizado para aumentar e completar a sentença. Observa-se a seguir:

M2: cadê o TRABALHAR? ((solicita que o aluno encontre o cartão ilustrado 'trabalhar'))

Thiago: *olha para os cartões na mesa e pega outro cartão*

M2: mas cadê o TRABALHAR?

Thiago: *olha para a página do livro*

M2: que a Nana gosta de TRABALHAR! *lê a sentença que está recontada no livro indicando cartão por cartão, menos o 'trabalhar' que ainda não estava na sentença*

Thiago: *olha para a indicação da M2 e em seguida encontra o cartão ilustrado 'trabalhar'*

M2: de TRABALHAR!

Thiago: *pega o cartão ilustrado 'trabalhar' e solta em cima da página*

M2: Hum::: muito bem ((concorda com o aluno))

Tanto o Thiago quanto o Jessé precisaram que suas mediadoras solicitassem algum cartão específico a ser usado na sentença. As duas mediadoras enfatizaram o nome e o conteúdo do cartão para que os alunos pudessem buscá-los.

Com o Diogo, a M2 precisou solicitar o aumento das sentenças por meio dos cartões dispostos à mesa. Assim, o aluno poderia completar o enredo da sentença recontada de acordo com o desfecho original da história. Observa-se a seguir:

M2: simba abriu os olhos.... e VIU? ((lê a frase conforme o aluno apontava os cartões e depois fez a pergunta))

Diogo: hum::: *aponta o cartão 'amigos' e olha para a M2*

M2: AMIGOS!

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de 'sim' e arrasta o cartão 'amigos' para si*

M2: e esse AQUI? *aponta o cartão 'novos' na mesa*

Diogo: *olha para o cartão indicado pela M2*

M2: ((observa o aluno))

Diogo: aum::::: *olha para o cartão na mesa 'novos' e começa a apontar os cartões que estão formando a frase* ((apontou os cartões para que a M2 verbalizasse a sentença))

M2: *simba abriu os olhos E VIU...*((verbaliza a sentença conforme o aluno apontou os cartões))

Diogo: *aponta o cartão 'novos' na mesa e olha para a M2*

M2: OS NOVOS AMIGOS! ((concorda com a resposta do aluno))

Diogo: *olha para a M2 e sorri* ((demonstra satisfação pelo acerto))

Para o Diogo ampliar a sentença sem que ela perdesse o sentido, a mediadora a leu da forma que estava, em seguida mostrou ao aluno um outro cartão e questionou se aquele poderia estar incluído na frase. Logo, Diogo percebeu que poderia utilizá-lo para aumentar e dar sentido adequado na sentença. A estratégia parece ter sido adequada por permitir a realização da atividade e a satisfação do aluno.

No exemplo a seguir, a M3 solicitou por meio de uma indagação que o Guilherme ampliase a sentença que estava por ser finalizada. Em tom de pergunta, a M3 leu a sentença para o aluno dar continuidade. Observa-se:

M3: Ó... fique feliz o leão EMPALHADO? ((leu a frase que estava sendo montada em tom de pergunta, na intenção do Guilherme perceber que precisava sequencia-la com mais algum cartão)) *indica cartão por cartão na linha do livro*

Guilherme: *olha a indicação da M3* ((acompanha a leitura, mas não responde a pergunta))

M3: FALOU... NÉ *segura o livro* ((completou a frase))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa e pega o cartão ilustrado 'falou'*

M3: ISSO *segura o livro* ((concordância com o aluno))

Guilherme: *fixa o cartão ilustrado 'falou' depois do 'leão empalhado' no livro* ((finaliza essa parte da sentença))

Somente quando a M3 mostrou ao aluno como poderia concluir a sentença é que ele buscou o cartão referente ao que havia escutado. Assim, por meio de uma indagação e de

sua própria resposta, a mediadora levou o seu aluno a encontrar o cartão que faltava para o reconto daquela sentença ficar completo.

Esse tipo de indagação foi utilizado pela M3 porque sugere que o aluno dê continuidade a seqüência da história, entretanto, isso não ocorreu e ela teve que completar a sentença verbalmente para, em seguida, o aluno recontar por meio dos cartões.

Ao solicitar a identificação de um cartão ou o aumento da sentença, as mediadoras permitiram a utilização dos recursos que eram fundamentais para o reconto adequado das histórias. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram esses recursos de comunicação suplementar e alternativa funcionam como um suporte visual que orienta o reconto do aluno. Cabe destacar a importância desses recursos ficarem dispostos a mesa para favorecer a visualização e o manuseio pelo aluno.

5.7 Estratégia de mediação: indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados

Durante o reconto das sentenças, as terapeutas indicaram para seus alunos as linhas do livro em que eles deveriam fixar os cartões, obedecendo às estruturas horizontal e vertical. A seguir é possível notar a indicação realizada pela M1 com o Jessé:

Jessé: pega o cartão letrado 'mas' da mão da T.

M1: Vamos colar aqui indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão

Jessé: fixa o cartão 'mas' no lugar indicado

A M2 usou essa mesma estratégia com o Thiago, que pode ser observada na seqüência:

M2: O INVERNO CHEGOU! ((leu a sentença a ser recontada))

Thiago: pega o cartão ilustrado 'inverno' e coloca no centro do livro

M2: põe aqui indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão para realizar o reconto

Tanto a M1 quanto a M2 indicaram a linha do livro em que os alunos deveriam fixar os cartões do PCS na ordem da sentença narrada. Essa estratégia favoreceu a realização da atividade dos alunos, que puderam ser orientados quanto à organização frasal dos cartões.

A M2 usou a mesma estratégia com o Diogo ao lhe mostrar a linha do livro em que deveria fixar todos os cartões da sentença recontada. Observa-se a seguir:

M2: O SOL ESTAVA QUENTE! ((lê a frase recontada))

Diogo: *olha para a M2* ((atento a leitura))

M2: VAMOS COLAR AQUI EM BAIXO! *indica as linhas em que o aluno deverá fixar os cartões da frase*

Diogo: ((presta atenção na indicação da M2))

Para que o Guilherme pudesse fixar os cartões que formavam uma dada sentença nas linhas do livro, a M3 também utilizou essa estratégia de indicação como se pode observar a seguir:

M3: mesmo depois de alguns dias, NÉ! ((lê a frase a ser montada))

Guilherme: *pega o cartão letrado 'mesmo' na mesa*

M3: *Aqui indica a linha para o Guilherme fixar o cartão e segura o livro*

Guilherme: *fixa o cartão letrado 'mesmo' no lugar indicado e olha para a M3 ((para ter a aprovação))*

M3: ((Movimenta a cabeça com indicativo de sim))

Em todos os casos foi possível observar que as mediadoras indicaram a linha do livro em que os alunos deveriam fixar o cartão e continuar na sequência da história. Envolver essa coordenação de estruturas e habilidades de conhecimentos lingüísticos faz parte da capacidade de narrar histórias, que é fundamental para o desenvolvimento da comunicação global dos alunos (SOTO; HARTMANN, 2006).

Essa estratégia do mediador pode ser eficaz por promover a construção de sentenças horizontais. Nunes (2003), von Tetzchner e Martisen (1996) mostraram que essa estrutura narrativa desencadeia a construção do discurso narrativo diante do conteúdo a ser abordado.

Dessa forma, o aluno conseguirá compreender como funciona a estrutura narrativa que precisa ser ensinada pelo mediador. Soto, Hartmann e Wilkins (2006) concluíram que o mediador precisa ensinar a estrutura narrativa para a criança, além de focar um tema central a fim de que ela consiga dar informações essenciais da história e respeitar a ordem dos acontecimentos.

5.8 Estratégia de mediação: avaliar as ações realizadas pelo aluno

Na situação em que o Jessé realizou corretamente o reconto, a M1 mostrou a ele que estava correto da seguinte forma:

M1: Eu sonho que eu estou caindo ((lê a sentença que está sendo construída por Jessé))

Jessé: *pega o cartão referente a estar caindo, olha para a M1 e fixa na sequência da sentença no livro*

M1: ISSO

A M1 enfatizou uma palavra afirmativa para mostrar ao aluno que estava de acordo com a ação que ele havia realizado.

Ao avaliar positivamente o Thiago, a M2 também deu ênfase a uma expressão animadora e afirmativa. Observa-se a seguir:

M2: ela faz o que a noite? ((pergunta sobre a personagem))

Thiago: põe a mão em cima do cartão ilustrado 'dorme'

M2: DORME! MUITO BEM! ((concorda com a resposta do aluno))

Com essa estratégia, a M2 permitiu que o Thiago tivesse o retorno avaliativo diante da sua resposta.

No caso do Diogo, a M2 utilizou a mesma estratégia avaliativa realizada com o Thiago. Pode-se visualizar na sequência:

M2: correu pra ONDE? ((pergunta referente ao personagem))

Diogo: *pega o cartão 'deserto' na mesa*

M2: PRO DESER::TO..... ISSO MESMO!

Diogo: *aoa:: olha para a frase montada e completa com o cartão 'deserto'*

Diante da resposta correta dos alunos Thiago e Diogo, a M2 possibilitou que soubessem do acerto. Esse retorno positivo que foi fornecido pela mediadora pode fazer emergir ânimo e satisfação dos alunos em dar continuidade às atividades propostas.

Quanto a M3, a seguir se pode notar sua reação diante do acerto adquirido por Guilherme:

M3: TAMBÉM *segura o livro* ((também é a palavra que o aluno deve encontrar))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão 'também'))

M3: começa com T *segura o livro* ((deu essa pista verbal e observou))

Guilherme: *pega o cartão letrado 'também'*

M3: ISSO, ISSO MESMO *segura o livro* ((concordância com o aluno))

Guilherme: *fixa o cartão letrado 'também' depois do cartão ilustrado 'nós' na linha*

Nesse exemplo foi possível notar a concordância da M3 com a identificação do cartão realizada pelo aluno. Há um outro exemplo em que isso também aconteceu:

M3: ela era uma múmia O QUE? ((espera Guilherme localizar o cartão ilustrado 'infeliz'))

Guilherme: *ã:: olha para os cartões na mesa e pega o cartão ilustrado 'infeliz'*((emite sons como indicativo de saber qual é o cartão))

M3: INFELI::z MUITO BEM

Guilherme: *arrasta o cartão ilustrado 'infeliz' até depois do cartão ilustrado 'múmia'*

Tanto a M1 quanto a M2 e a M3 deram retorno aos seus alunos diante de um acerto realizado por eles no decorrer das atividades do reconto das sentenças da história.

Motta et al. (2006) salientaram a relevância de o mediador utilizar estratégias capazes de envolver e motivar a participação das crianças nessas atividades narrativas. Nesse contexto, pode-se inserir a avaliação positiva frente aos acertos do aluno.

No trecho da sessão a seguir, a M1 mostrou ao Jessé que ele havia selecionado outro cartão e não aquele que deveria ser utilizado:

M1: gosto de COmer caPIM.... cadê o comer? ((já haviam fixado o cartão 'gosto'))

Jessé: *olha para os cartões da sentença na mesa e aponta a figura do capim*

M1: esse é o capim..... cadê o menino COMENDO?

Ao ver que o aluno selecionou um cartão ilustrado fora da sequência da sentença, a M1 prontamente lhe disse sobre o que era aquela figura e já deu uma pista sobre o cartão que ele deveria selecionar. Assim, ela mostrou ao aluno que a indicação realizada por ele estava inadequada e que deveria encontrar o cartão correto. Nesse momento, a M1 também forneceu a forma correta que o aluno deveria seguir no reconto da sequência.

No trecho a seguir, é possível notar a M2 dizer que a escolha do cartão ilustrado feita pelo Thiago está errada, observa-se:

M2: onde tá o gostar?

Thiago: *olha para o cartão ilustrado 'carregar'*

M2: a Nana::: mas esse aqui não é ó ((começa a ler a sentença e mostra que cartão ilustrado 'carregar' não é o correto para dar a continuidade da história))

Thiago: *olha para o cartão ilustrado 'carregar' e para outros cartões*

M2: A Nana carregar? *posiciona o cartão 'carregar' ao lado do cartão 'Nana'* ((questiona o aluno pra ele perceber que escolheu o cartão errado))

M2: Como que é a frase? ((questiona o aluno pra ele perceber que escolheu o cartão errado))

Thiago: Olha para o livro

M2: A Nana GOSTA::: ((ênfatisa a palavra gosta referente ao cartão ilustrado que o aluno deveria encontrar))

Então a M2 mostrou ao Thiago que a escolha do cartão estava equivocada. Ela leu como a sentença ficaria com o cartão errado e, em seguida, leu como deveria estar com o

cartão correto, fez isso na finalidade de possibilitar ao aluno a percepção e correção do seu erro.

Com o Diogo, a M2 também tentou fazer com que ele notasse e corrigisse o erro da sentença montada. Pode-se observar:

M2: LÊ AGORA! ((solicita que o aluno leia a frase montada))

Diogo: olha para os cartões da frase e aponta o cartão “Nala”

M2: Mas Simba reconheceu a leoa... NALA DE? *aponta cartão por cartão da frase*

Diogo: *olha para a indicação da M2* ((presta atenção na leitura))

M2: Tá certo?

Diogo: *olha para a M2 balança a cabeça com indicativo de ‘não’*

M2: NÃO NÉ?

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de ‘não’*

M2: Ó:: MAS Simba reconheceu a leoa... ERA NALA AMIGA DE SIMBA:: *aponta cartão por cartão enquanto lê*

Diogo: *olha para a indicação da M2* ((presta atenção na leitura))

M2: Ó:: não fica melhor ASSIM? ((refere-se a forma que acabou de ler))

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de ‘sim’*

Inicialmente, a M2 solicitou que o Diogo lesse a frase e depois questionou se estava correta. Dessa forma, ela proporcionou que o aluno identificasse seu erro. Em seguida, M2 leu a forma correta na qual a sentença deveria estar. Essa estratégia fez o aluno identificar seu equívoco, além de mostrar aquilo que seria o certo.

No caso do Guilherme, quando ele não selecionou o cartão correto, esperado pela M3, ela lhe disse prontamente que estava errado. Observa-se a seguir:

M3: Cadê o falou? *segura o livro* ((dá a pista verbal do cartão))

Guilherme: ru::?((como se também perguntasse)) *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão ‘falou’))

M3: HÃ? *segura o livro*

Guilherme: ru::?((como se também perguntasse)) *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão ‘falou’))

M3: cade? Tá aQUI *segura o livro* ((dá a pista verbal de que o cartão está na mesa))

Guilherme: *aponta com o dedo o cartão que está próximo a sua mão e sorri*

M3: Não é ESSE *balança a cabeça com indicativo de não e segura o livro*

Nesse momento a M3 não forneceu ao aluno a resposta correta, ela apenas lhe disse que aquele não era o cartão correto, que dava sequência na história.

Como todos os alunos não apresentam oralidade, as mediadoras interpretavam os gestos que substituíam ou complementavam a fala, utilizados por eles, para então fazer a avaliação. Cazarotti e Camargo (2004) mostraram a importância do mediador em reafirmar aquilo que o aluno expressou ou tentou dizer durante a atividade, sabendo que a compreensão do tema abordado depende dessa contrapalavra do mediador. Dessa forma, os alunos tentaram organizar sua narrativa de acordo com os sentidos e o enredo da trama apresentados pelas mediadoras.

Soto, Hartmann e Wilkins (2006) salientaram que esse discurso apoiado na contrapalavra do mediador favorece a sequência da história. Nesse sentido, o mediador fornece informações relevantes, por meio de perguntas, e indicadores de não compreensão quando as informações não são adequadas ou insuficientes.

5.9 Estratégia de mediação: ler a sentença recontada ou a história recontada

Antes de prosseguir para a sentença seguinte, a M1 lia a sentença que acabara de ser recontada pelo Jessé, pode-se notar na sequência:

M1: Gosto de comer capIM ((leu a frase que acabara de ser montada no livro)) *arruma a posição do cartão que o aluno fixou meio torto*

Jessé: *observa a leitura da M1* ((tenta dizer algo, parece ler junto com a mediadora)) *mexe nos cartões fixados no livro*

M1: vamos passar para outra parte *vira a página*

Por meio desse trecho é possível observar que a mediadora leu a sentença que o aluno acabara de recontar para então prosseguir com o reconto da história. Dessa forma faz uma ponte entre o fato narrado e aquele que está por vir.

Com o Thiago, a M2 também utilizou essa estratégia que pode ser observada na sequência:

M2: Nana gosta de trabalhar, carrega uma folha...*aponta cartão por cartão da sentença recontada*

Thiago: *olha a indicação da mediadora*

M2: ... e puxa duas ((finaliza a leitura da sentença recontada))

Thiago: *olha para a sentença montada no livro*

M2: depois o que que ela faz Thiago? *pega os cartões da próxima frase para por na mesa*

No exemplo anterior, a M2 leu a sentença recontada pelo aluno para, posteriormente, dar continuidade na trama ao perguntar o que aconteceria depois daquele episódio recontado.

Com o Diogo, a M2 também realizou a leitura da sentença ora recontada pelo aluno. Nota-se a seguir:

M2: VAMOS VER COMO FICOU! ((refere-se a frase recontada))

Diogo: ááóáá:: *aponta cartão por cartão na frase e emite sons no início de cada palavra*

M2: Eles acharam insetos para COMER! *fala conforme o aluno aponta os cartões*

Diogo: olha para a M2 e sorri ((em concordância e satisfação))

M2: ã, muito bem, agora ficou certinho

Diogo: olha para a M2 e sorri ((em concordância e satisfação))

M2: E aí, que que aconteceu? *vira a página do livro*

Essa estratégia de mediação adotada por M2 com seus dois alunos favoreceu o reconto de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos da história e não permitiu que houvesse a perda de sentido e sequencia dos fatos a serem narrados.

A M3 também utilizou a leitura das sentenças como uma de suas estratégias de mediação com o Guilherme. Pode-se observar a seguir:

M3: Vamos ver como ficou aqui *segura o livro*

Guilherme: *direciona o olhar para os cartões na mesa*

M3: FLORÊNCIO ERA UMA MÚMIA...*lê a frase montada, apontando cartão por cartão*

Guilherme: *volta a olhar para frase montada e olha a indicação da M3 ((acompanha com o olhar a leitura da M3))*

M3: INFELIZ *lê a frase montada, apontando cartão por cartão*

Guilherme: sorri ((demonstra satisfação))

Com essa estratégia, tanto M1 quanto M2 e M3 fizeram a leitura da sentença ora recontada por seus alunos para, em seguida, dar continuidade aos acontecimentos da história por meio da sentença seguinte.

Ao final das sessões de reconto, apenas a M1 leu o reconto completo da história realizada por Jessé. As demais mediadoras se atentaram apenas em realizar a leitura isolada de cada sentença montada no decorrer do reconto. Em todos os casos, foi possível notar na expressão facial e gestual dos alunos a satisfação em recontar e finalizar suas histórias.

Nunes (2003) mostrou que o trabalho do interlocutor de favorecer ao aluno a habilidade de utilizar adequadamente as narrativas com mais de um evento é fundamental no ensino desses alunos usuários de sistemas de comunicação gráfica. Assim, o Jessé e o Guilherme foram favorecidos ao realizarem o reconto de histórias que continham uma amplitude de eventos a serem narrados. Esse tipo de estratégia também permitiu o desenvolvimento linguístico dos alunos que precisaram se ater no que haviam recontado pra prosseguir com o que ainda estava por vir.

Na leitura da sentença recontada pelo aluno, as mediadoras realizaram a reformulação daquilo que os alunos quiseram dizer por meio dos cartões do PCS ou por meio de suas expressões ou verbalizações. Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Soro-Camats (2003) mostraram a importância que o mediador exerce ao formular aquilo que os alunos sem oralidade querem dizer.

Essa estratégia de leitura realizada após o reconto da sentença está de acordo com os estudos de Cazarotti e Camargo (2004), nos quais se defende a idéia de que é por meio da fala do mediador que o aluno inicia suas experiências como narrador.

6 CONCLUSÕES

Este trabalho foi elaborado com a finalidade de identificar e analisar as estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras com os alunos sem oralidade durante a atividade de reconto de histórias. Diante da análise dos resultados encontrados foi possível delinear algumas conclusões que serão expostas a seguir.

A maioria das estratégias identificadas foi incidente nas sessões de todas as mediadoras. Elas utilizaram diversas estratégias de mediação de forma a fazer os alunos realizarem o reconto das sentenças que formavam a história selecionada.

O uso dessas diversas estratégias acontecia em cadeia, uma vez que certa estratégia fazia emergir uma reação do aluno, em seguida a mediadora realizava uma outra estratégia de acordo com essa última reação do aluno, e assim continuava até que o reconto da sentença fosse finalizado. Cabe ressaltar que a utilização das estratégias de mediação não obedecia a uma ordem definida, assim a escolha da estratégia a ser utilizada em dado momento era escolhida pela própria mediadora frente às necessidades do aluno.

Entre as estratégias de mediação realizadas, os questionamentos foram os mais evidentes por fazer surgir nos alunos a necessidade de responder as perguntas por meio de suas habilidades expressivas ou dos recursos de comunicação disponíveis. Assim, essa estratégia foi a mais utilizada no sentido de elucidar a participação constante dos alunos. Por meio das respostas que eles davam, as mediadoras elaboravam aquilo que eles queriam dizer e passavam para a próxima estratégia a ser escolhida por elas.

A estratégia de apresentar sobre a mesa do aluno os cartões do PCS, correspondentes às palavras da sentença da história, também foi utilizada por todas as mediadoras. Esse tipo de estratégia permitiu que os alunos tivessem à sua disposição os recursos que deveriam ser utilizados em determinada sequência a ser organizada por eles. No entanto, essa sequência dos cartões precisaria estar de acordo com o roteiro original da história recontada. Para isso, as mediadoras intercalavam outras estratégias, como perguntas e palavras avaliativas, a fim de levar os alunos a entenderem, corrigirem e realizarem a história corretamente. Os recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa também foram facilitadores no processo de interação entre as mediadoras e os alunos, além de serem aspectos importantes para as atividades de ensino.

As mediadoras tiveram o cuidado de utilizar estratégias de leitura que visavam orientar os alunos na construção de cada sentença. Houve também a preocupação com a

construção horizontal e vertical das sentenças, para tanto, elas indicaram as linhas em que eles deveriam fixar os cartões.

Outra estratégia muito utilizada pelas três mediadoras foi a de oferecer uma avaliação positiva diante do acerto dos alunos. Isso promoveu a satisfação e a motivação de todos eles em continuar a atividade proposta.

O uso de diferentes estratégias mostrou que as mediadoras estavam preocupadas em oportunizar o desenvolvimento narrativo dos alunos, principalmente, por meio de pistas verbais.

Nem todos os desdobramentos das estratégias de mediação foram utilizados pelas mediadoras pelo fato de usarem apenas o que julgassem necessário para promover o aprendizado dos alunos. Elas poderiam usar todos ou apenas algum tipo de desdobramento das estratégias desde que alcançasse o resultado esperado.

O conhecimento prévio das mediadoras em relação aos alunos possibilitou a escolha da estratégia a ser utilizada como, por exemplo, a M2 que não fez o Thiago identificar cartões letrados por saber que ele ainda não estava preparado para utilizá-los. Somente a M1, apesar de conhecer o Jessé, apresentou maiores dificuldades em mediar o seu relato.

Em alguns momentos, a antecipação de resposta realizada pela M1 diminuiu as possibilidades do Jessé se expressar sobre o contexto. O ideal seria esperar o tempo de resposta do aluno. O fato dele ser menos experiente e não ter pasta de comunicação alternativa pode ter sido a causa de sua pouca habilidade em utilizar esses recursos. A falta de objetos e miniaturas pode ter prejudicado a participação desse aluno que ainda não estava muito familiarizado com CAS e poderia ter tido melhor desempenho ao utilizar outros recursos. Mesmo diante dessa situação, o aluno mostrou ter se esforçado para realizar o relato.

As estratégias de mediação utilizadas pela M1 foram as mesmas utilizadas pela M2 e M3, porém o desfecho se diferenciava na medida em que ela passava a realizar a atividade que estava destinada ao Jessé. Talvez isso acontecesse pelo fato de ter menos experiência do que as outras mediadoras.

A M2 e a M3 apresentaram maior habilidade em mediar o ensino dos alunos que atendiam, por serem mais experientes na área de comunicação suplementar e/ou alternativa. Apenas em um momento a M2 precisou realizar uma atividade pelo Thiago, que não conseguiu identificar um cartão do PCS.

Por ter atendido tanto o Thiago quanto o Diogo, a M2 procurou utilizar as mesmas estratégias de mediação com os dois alunos, mas diante da reação emitida por eles, o desfecho e a sequência das estratégias poderiam se diferenciar.

A leitura final do reconto foi realizada apenas pela M1. As outras mediadoras finalizaram o reconto assim que os alunos terminaram a última sentença da história. Como a M1 retornou ao início do livro e leu juntamente com o aluno o reconto que haviam realizado, possibilitou que ele tivesse uma visão completa da atividade que acabara de finalizar. Com essa estratégia, a M1 também fez o aluno se sentir satisfeito em ter realizado o reconto da história.

Essa atividade de reconto propiciou a participação efetiva dos alunos no envolvimento e desenrolar da trama. Isso possivelmente também favoreceu o desenvolvimento linguístico de todos eles, até mesmo do Jessé.

Pôde-se constatar que as estratégias de mediação realizadas pelas mediadoras M2 e M3 proporcionaram o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, pois eles puderam participar de forma ativa na construção do reconto da história por meio dessas estratégias de mediação e pelo uso dos recursos disponíveis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação e a análise das estratégias de mediação utilizadas pelo mediador com alunos sem oralidade na atividade de recontar histórias proporcionam a reflexão sobre o efeito de generalizar essas estratégias. Assim, diante de outros contextos e outras atividades, as estratégias de mediação identificadas nessa pesquisa podem ser utilizadas na interação com alunos sem oralidade com a finalidade de lhes transmitir novos conhecimentos.

As estratégias encontradas poderão ser generalizadas para ser utilizadas em outras situações de ensino determinadas por outros mediadores.

Entre a ampla gama de estratégias de mediação, não há uma ordem na sequência das estratégias utilizadas, elas são usadas de acordo com as respostas emitidas ou não pelos alunos. Cabe ao mediador observar e definir qual estratégia se encaixa melhor em determinada situação.

Essa mediação precisa ser utilizada por meio de estratégias eficazes com a finalidade de ensinar novos conhecimentos para os alunos.

O mediador deve ser um parceiro mais experiente do que o aluno na atividade selecionada. Essa atividade também deve ser significativa para que o aluno possa ter motivação na sua realização.

As estratégias de mediação também são fundamentais para que haja manifestações comunicativas dos alunos. Ao longo do tempo, os alunos generalizam aquilo que aprenderam nas formas de interação com o mediador e passam a utilizar esses conhecimentos em outras situações que poderão enfrentar.

Durante as atividades de ensino, o preparo adequado das estratégias de mediação, como o conteúdo das conversas e das indagações de acordo com o repertório linguístico e cultural do aluno, precisa ser planejado pelo mediador antes da execução dessas atividades para que tudo quanto for necessário ao aluno esteja disponível no momento da atividade. Além disso, o mediador precisa dar tempo para que o aluno consiga iniciar, dar sequência e finalizar uma conversa, pensamento e expressão.

As estratégias de mediação deverão proporcionar o jogo cognitivo e afetivo que os alunos enfrentarão no decorrer da aprendizagem, além de também possibilitar a construção do conhecimento.

Ao utilizar estratégias adequadas, o mediador poderá favorecer a aprendizagem do aluno. Caso contrário, a falta de competência do mediador pode ser um impedimento para o

aprendizado dos alunos. O importante é que o mediador tenha competência social para superar suas próprias dificuldades, desenvolver estratégias de ensino eficazes e utilizar recursos que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Dentre os fatores que podem promover as estratégias de mediação com alunos sem oralidade estão: a) o uso dos recursos comunicativos; b) o conhecimento prévio sobre os alunos, assim é possível interpretar aquilo que demonstrarem querer dizer por meio de gestos, verbalizações e apontamento de figuras; c) o tempo de experiência do mediador na atuação com alunos sem oralidade e com comunicação suplementar e/ou alternativa.

Contudo, considera-se importante a realização e divulgação de mais pesquisas voltadas à estudar os aspectos que envolvem as estratégias de mediação com alunos sem oralidade.

Vale enfatizar que essa pesquisa contribui para a educação especial no sentido de oferecer alguns caminhos que podem ser seguidos no ensino de alunos com paralisia cerebral e sem oralidade. Por identificar, descrever e analisar estratégias de mediação, essa pesquisa cria possibilidades de aplicação e possibilita o uso dessas estratégias em diferentes contextos de ensino, principalmente o escolar.

REFERÊNCIAS

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

ALANT, E. Communication an interaction using AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, Washington, v.3, n.7, p. 10-15, 2001.

ALVES, V. A. *Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BERLO, D. K. Interação: objetivo da comunicação interpessoal. In: BERLO, D. K. *O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.109-131.

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.

BREKKE, K. M.; von TETZCHNER, S. Co-construction in graphic language development. In: von TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Eds.). *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 176-210.

CAZAROTTI, M; CAMARGO, E. A. A. Análise da narrativa de um sujeito com Síndrome de Down em situação dialógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 2, p. 175-182, 2004.

COLE, M. Culture in development. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (Ed.). *Developmental psychology: an advanced textbook*. 3. ed. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. p. 731-788.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 3, p. 393-412, 2006.

EATON, J. H.; COLLIS, G. M.; LEWIS, V. A. Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, v. 26, p. 699-720, 1999.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. Publicação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

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.

JOHNSON, R. *Boardmaker: the P.C.S. libraries on disk*. Solana Beach, CA: Mayer Johnson, 2004.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 1, p. 93-106, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

LIGHT, J., McNAUGHTON, D. Literacy and augmentative and alternative communication (AAC): The explorations and priorities of parents and teachers. *Topics in Language Disorders*, v. 13, n. 2, p. 33-46, 1993.

MACIEL, D. A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e da escrita. In: PAZ, M. G. T.; TAMAYO, A. (Org.). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora UnB, 2000. p. 41-40.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F.; RODRIGUES, M. M. P.; LEITE, L. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, Espírito Santo, v. 10, n. 1, p. 157-167, 2006.

MÜLLER, E.; SOTO, G. Conversational patterns of three adults using aided speech: Variations across partners. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 18, p. 77-90, 2002.

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.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PENTEADO, R. Z. Grupo ou Agrupamento? Estudo da constituição de um grupo em Fonoaudiologia. In: MARCHESAN, I; ZORZI, J. *Tópicos em Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003. p. 33-59.

PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

SILVA, A. N. *Uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar e/ou alternativa no processo de construção de histórias de alunos com severos distúrbios de comunicação oral e escrita*. 2005. 53f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SILVA, A. P. *Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação*. 2005.179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos Editora Comp. Ltda, 2003. p. 23-41.

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. P. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 22, n. 4, p. 231-241, 2006.

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.; YU, B.; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.

THOMAS, A; GRIMES, J. *Best practices in school psychology*. London: University Press of New England, 1992.

VALSINER, J. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: GRAAF, W; MAIER, R. (Ed.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994.

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

von TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introduction to augmentative and alternative communication*, 2. ed. London, UK: Whurr, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. The problem of the environment in the Vygotsky. Reader, 1994. (Tradução - Universidade de Havana - Cuba).

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

WALLER, A.; O'MARA, D. A. Aided communication and the development of personal story telling. In von TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Ed.). *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 256-271.

WERTSCH, J. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf, 1990.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. L.; FISCHER, J. E.; DEBARYSCHE, B. D.; VALDEZ-MENCHACA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, v. 24, p. 552-559, 1988.